

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

# STUDIA EDUKACYJNE

NR 62/2021



POZNAŃ 2021

## STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

### RADA REDAKCJI

**Redaktor Naczelny** – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

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

**Sekretarz** – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

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

### Redaktorzy tematyczni

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

### Redaktorzy językowi

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

### Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

*Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021



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

## SPIS TREŚCI

## I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, KATARZYNA PAWELEK, <i>Międzypokoleniowe zróżnicowania w doświadczaniu konsekwencji pandemii COVID-19</i> .....	7
RADOSŁAW NAWROCKI, <i>O trudnej sztuce tworzenia siebie w kulturze edukacji. W stronę myśli Harolda Blooma</i> .....	49
PAWEŁ TOPOL, <i>Rzeczywistość rozszerzona w edukacji przełomu dekad: 2019-2021</i> .....	61
ANDRZEJ ĆWIKLIŃSKI, <i>Młdzież w świecie multimedialnej manipulacji</i> .....	77
DAWID ABRAMOWICZ, ŻANETA BANASIAK, MARZENA KĘDRA, PAWEŁ HOFFMAN, DOROTA PILNA, <i>Nauczanie zdalne z perspektywy uczniów i nauczycieli. Przykład zastosowania modelu wirtualnego w nauczaniu zdalnym w klasach starszych w szkole podstawowej Cogito w Poznaniu</i> .....	87
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w środowisku szkolnym</i> .....	103
PRZEMYSŁAW GAŚIOREK, <i>Spoleczne determinanty rozwoju twórczej wyobraźni w ujęciu kulturowo-historycznym – wybrane aspekty</i> .....	121
WOJCIECH SKRZYDLEWSKI, <i>Wirtualne symfonie dla każdego – muzyka w cyberprzestrzeni</i> ....	137
KAZIMIERZ WOJNOWSKI, <i>Moralia wychowawcze (w) Myśli Lucjusza Anneusza Seneki – „O 13. sprawach”</i> .....	147
ILONA IŁOWIECKA-TAŃSKA, ANETA GOP, SYLWIA JASKULSKA, <i>Projektowanie pomocy edukacyjnych: transformacyjna wartość procesu. Narracje nauczycielek i nauczycieli o własnym uczeniu się podczas stacjonarnych i zdalnych Letnich Szkół Prototypowania</i> .....	169
MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, <i>Pregoreksja – jadowstręt psychiczny kobiet w ciąży</i> .....	187
MAGDALENA JOCHIMCZYK, <i>O potrzebie kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych na etapie nauczania akademickiego</i> .....	205
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>Kompetencje do/dla przywództwa edukacyjnego</i> .....	215
ARTUR ŁACINA-ŁANOWSKI, <i>Propedeutyka wiedzy o mediacji w szkole. Kompetencje mediacyjne nauczyciela i ucznia</i> .....	231
VIOLETTA PRUSIŃSKA, <i>Motywy uczestnictwa studentów z niepełnosprawnością oraz problemami zdrowotnymi studiujących na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w leczniczych zajęciach ruchowych</i> .....	243

ANNA TUROWSKA, <i>Stres i emocje studentów ostatniego roku Wydziału Lekarskiego. Znaczenie w zarządzaniu ochroną zdrowia</i> .....	255
MARTA KĘDZIA, AGNIESZKA KONARCZAK, <i>Poglądy i opinie młodzieży akademickiej na temat znaczenia emisji głosu w pracy pedagoga</i> .....	267
GRAŻYNA BARABASZ, <i>Umiejętności społeczno-emocjonalne w uczeniu się jako procesie poznawania siebie i świata</i> .....	279
PIOTR KOWZAN, <i>Uwolnienie monografii pedagogicznej</i> .....	295
PRZEMYSŁAW ŻEBROK, <i>Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej</i> .....	305

## II. RECENZJE I NOTY

Ronald G. Sultana (red.) <i>Doradztwo zawodowe i planowanie środków utrzymania w regionie Morza Śródziemnego. Trudne przemiany w Europie Południowej i regionie MENA</i> , Sense Publishers, Rotterdam 2017, ss. 451 (EWA JOHNSON).....	317
Stefano D. Torre, Massimiliano Bocciarelli, Laura Daglio, Raffaella Neri (Eds) <i>Buildings for Education. A Multidisciplinary Overview of The Design of School Buildings</i> , Springer, Cham 2020, pp. 327 (JAKUB ADAMCZEWSKI).....	325

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z konferencji <i>Studenci UAM w czasie pandemii</i> podsumowującej projekt badawczy „Studenci z niepełnosprawnościami w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w czasie pandemii koronawirusa COVID-19: trudności – wsparcie – rozwiązania”, Poznań, 8 czerwca 2021 roku (IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK).....	327
Informacje o autorach.....	333
Informacje dla autorów.....	335

## CONTENTS

### I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, KATARZYNA PAWELEK, <i>Intergenerational Variations in Experiencing the Consequences of the COVID-19 Pandemic</i> .....	7
RADOSŁAW NAWROCKI, <i>On the Difficult Art of Creating the Self in the Culture of Education. Towards the Thought of Harold Bloom</i> .....	49
PAWEŁ TOPOL, <i>Augmented Reality in Education at the Turn of 2019-2021</i> .....	61
ANDRZEJ WIKLIŃSKI, <i>Young People in the World of Multimedia Manipulation</i> .....	77
DAWID ABRAMOWICZ, ANETA BANASIAK, MARZENA KĘDRA, PAWEŁ HOFFMAN, DOROTA PILNA, <i>Remote Learning from a Perspective of Students and Teachers. The Application of the Virtual Model in Remote Learning in Older Grades in Cogito Primary School in Poznań</i> .....	87
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>Peer Mediation as a Form of Response to a Conflict in the School Environment</i> .....	103
PRZEMYSŁAW GĄSIOREK, <i>Social Determinants of Creative Imagination Development in a Cultural and Historical Perspective – Selected Aspects</i> .....	121
WOJCIECH SKRZYDLEWSKI, <i>Virtual Symphonies for Everyone – Music in Cyberspace</i> .....	137
KAZIMIERZ WOJNOWSKI, <i>Moralia of Upbringing in Lucius Annaeus Seneca’s Ideas – “On 13 Issues”</i> .....	147
ILONA IŁOWIECKA-TAŃSKA, ANETA GOP, SYLWIA JASKULSKA, <i>Designing Teaching Aids: the Transformative Value of the Process. Teachers’ Narratives of their Own Learning During Onsite and Remote Prototyping Summer Schools</i> .....	169
MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, <i>Pregorexia – Anorexia Nervosa in Pregnant Women</i> .....	187
MAGDALENA JOCHIMCZYK, <i>About the Need to Develop the Ability to Create Intertextual Relationships at the Academic Teaching Level</i> .....	205
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>Educational Leadership Competencies</i> .....	215
ARTUR ŁACINA-ŁANOWSKI, <i>Propaedeutics of School Mediation Knowledge. Teachers’ and Students’ Mediation Skills</i> .....	231
VIOLETTA PRUSIŃSKA, <i>Motives for the Participation in Therapeutic Physical Activities of Students with Disabilities and Health Issues at Adam Mickiewicz University, Poznań</i> .....	243

ANNA TUROWSKA, <i>Stress and Emotions Among Final-Year Students of the Medical Faculty. Importance for Healthcare Management</i> .....	255
MARTA KĘDZIA, AGNIESZKA KONARCZAK, <i>Views and Opinions of Academic Youth on the Importance of Voice Production in a Teacher's Work</i> .....	267
GRAŻYNA BARABASZ, <i>Socio-emotional Skills in Learning as a Process of Discovering Oneself and the World</i> .....	279
PIOTR KOWZAN, <i>Freeing a Pedagogical Monograph</i> .....	295
PRZEMYSŁAW ŻEBROK, <i>Oral Transmission in a Rural Family</i> .....	305

## II. REVIEWS AND NOTES

Ronald G. Sultana (red.) <i>Doradztwo zawodowe i planowanie środków utrzymania w regionie Morza Śródziemnego. Trudne przemiany w Europie Południowej i regionie MENA</i> , Sense Publishers, Rotterdam 2017, ss. 451 (EWA JOHNSON) .....	317
Stefano D. Torre, Massimiliano Bocciarelli, Laura Daglio, Raffaella Neri (Eds) <i>Buildings for Education. A Multidisciplinary Overview of The Design of School Buildings</i> , Springer, Cham 2020, pp. 327 (JAKUB ADAMCZEWSKI) .....	325

## III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the conference <i>Studenci UAM w czasie pandemii</i> summarize research project „Studenci z niepełnosprawnościami w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w czasie pandemii koronawirusa COVID-19: trudności – wsparcie – rozwiązania”, Poznań, 8 June 2021 (IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK) .....	327
Information of Authors .....	333
Information for Authors.....	335

# I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA

ORCID 0000-0001-7443-0378

KATARZYNA PAWELEK

ORCID 0000-0002-8747-748X

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MIĘDZYPOKOLENIOWE ZRÓŻNICOWANIA W DOŚWIADCZANIU KONSEKWENCJI PANDEMII COVID-19

ABSTRACT. Barczykowska Agnieszka, Pawelek Katarzyna, *Międzypokoleniowe zróżnicowania w doświadczaniu konsekwencji pandemii COVID-19* [Intergenerational Variations in Experiencing the Consequences of the COVID-19 Pandemic]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 7-48 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.1

The aim of the article is to present the characteristics of modern generations (Builders, Baby Boomers, Generation X, Millennials – Generations Y, Z and Alpha) and their divergent experience of the COVID-19 pandemic. The methodology involved a review and critical analysis of Polish and English literature of the subject and available reports. The analyses indicate that each generation, to varying degrees, has faced the problem of coping with losses in behavioral, biological, psychosocial, and material terms.

**Key words:** COVID-19 pandemic, generations, areas of support/intervention

### Wprowadzenie

Pandemia Covid-19, na niespotykaną od II wojny światowej skalę, wpłynęła na wszystkie obszary życia ludzkiego praktycznie na całym świecie, przede wszystkim za sprawą obostrzeń w wielu sferach życia. Brytyjski *Collins Dictionary* ogłosił *lockdown*<sup>1</sup> słowem roku. Uznano je bowiem za typowy

---

<sup>1</sup> Zgodnie w zamieszczonymi w nim wyjaśnieniami: „1) jeśli budynek jest zamknięty lub zablokowany nikt nie może wchodzić ani wychodzić z powodu niebezpiecznej sytuacji; 2) w przypadku blokady/zamknięcia ludzie muszą pozostać w domu, chyba że muszą z nie-

znak czasów – „jednoczące doświadczenie dla miliardów ludzi na całym świecie”<sup>2</sup>.

Po ogłoszeniu przez WHO 11.03.2020 roku stanu pandemii nowego koronawirusa SARS-CoV-2 w wielu krajach wprowadzono pełną lub częściową blokadę (*lockdown*), co miało na celu spowolnienie rozprzestrzeniania się wirusa oraz zapobieżenie przeciążeniu systemów opieki zdrowotnej. W efekcie około 1/3 światowej populacji wiosną 2020 roku została objęta mniejszą lub większą formą ograniczeń<sup>3</sup>.

Chiny były pierwszym państwem, które wprowadziło *lockdown* już 23.01.2020 roku w mieście Wuhan – stolicy prowincji Hubei<sup>4</sup>. W szczytowym momencie pandemii ograniczenia objęły 20 prowincji Chin. Relatywnie szybko (marzec/kwiecień 2020 r.) decyzje o ogłoszeniu *lockdownu* podjęto w innych państwach (na ich całych lub wybranych terytoriach<sup>5</sup>), zarówno europejskich (m.in. Włochy – 10.03.2020; Hiszpania – 14.03.2020; Francja – 16.03.2020; Polska – 16.03.2020; Niemcy – 22.03.2020; Wielka Brytania – 23.03.2020),

---

go wyjść z ważnych/pewnych powodów, takich jak pójście do pracy, zakup pożywienia, aktywność fizyczna”, *Definition of ‘lockdown’*, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lockdown>, [dostęp: 30.04.2021].

<sup>2</sup> *The Collins word of the year 2020 is...*, <https://www.collinsdictionary.com/woty>, [dostęp: 30.04.2021].

<sup>3</sup> D. Koh, *Covid-19 lockdowns throughout the world*, *Occupational Medicine*, 2020, 70, 5, July, s. 322, <https://academic.oup.com/ocmed/article/70/5/322/5828239>, [dostęp: 30.04.2021].

<sup>4</sup> Według pierwszych doniesień, to właśnie w tej miejscowości w grudniu 2019 r. miał być zidentyfikowany pierwszy przypadek zachorowania na COVID-19 spowodowany SARS-CoV-2. Por. Z. Yuan i in., *Modelling the effects of Wuhan’s lockdown during Covid-19 China*, *Bulletin of the World Health Organization*, 2020, 98, 7, s. 484, <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.20.254045>, [dostęp: 30.04.2020].

<sup>5</sup> W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej administracja Waszyngtonu nie mogła ogłosić *lockdownu* całego kraju, albowiem większość stanów działa autonomicznie – dostępne dane pokazują, iż do kwietnia 2020 r. przynajmniej 24 stany nakazały swoim obywatelom pozostanie w domu. Tylko niezbędna działalność zawodowa była wykonywana, sklepy i niektóre firmy były albo zamknięte, albo godziny ich pracy zostały skrócone. *First Day of Stay at Home Order in the United States*, <https://www.timeanddate.com/holidays/us/lockdown-day-1>, [dostęp: 30.04.2021].

W Rosji wymóg samoizolacji oraz inne ograniczenia (np. zamknięcie sklepów, poza pewnymi wyjątkami; nieczynne salony fryzjerskie, kosmetyczne, łaźnie, restauracje, miejsca kultury i rozrywki) nałożono na mieszkańców Moskwy, początkowo do 30 marca 2020 r. (potem kilkakrotnie je przedłużano). Przynajmniej 27 regionów poszło w ślady stolicy Rosji. Aby zapewnić bezpieczeństwo sanitarno-epidemiologiczne, na mocy „Dekretu o ogłoszeniu w Federacji Rosyjskiej dni wolnych”, podpisanego 30.03.2020 r. przez prezydenta kraju, wprowadzono na terenie całego kraju od 30.03. do 3.04.2020 r. dni wolne od pracy (które następnie przedłużano). Por. *Rosja rozpoczyna dni wolne od pracy w związku z koronawirusem*, „Gazeta Prawna”, 28.03.2020, <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1464643,rosja-dni-wolne-od-pracy-koronawirus.html>, [dostęp: 30.04.2021]. Dni wolne nie dotyczyły przedstawicieli wymienionych w dokumencie grup zawodowych. Por. *Указ об объявлении в России нерабочих дней*, 25 марта 2020, <http://kremlin.ru/events/president/news/by-date/25.03.2020>, [dostęp: 30.04.2021].



jak i pozaeuropejskich (m.in. Maroko i Kenia – 15.03.2020, Argentyna – 21.03.2020; Australia – 23.03.2020; Indie i Kolumbia – 24.03.2020; Nowa Zelandia – 25.03.2020; Republika Południowej Afryki – 26.03.2020; Singapur i Izrael – 7.04.2020, Peru – 15.04.2020).

Obostrzenia wiązały się najczęściej z ograniczeniem lub zakazem przemieszczania się, w tym opuszczania miejsca zamieszkania (poza nielicznymi wyjątkami, np. prowadzeniem działalności zawodowej, o ile nie mogła być wykonywana zdalnie; zrobieniem podstawowych zakupów, czy wizytą u lekarza) oraz podróżowaniem (także poza granice własnego kraju), zamknięciem handlu (poza sklepami spożywczymi i aptekami). W niektórych krajach podjęto także decyzję o częściowym lub całkowitym zamknięciu szkół i przejściu na nauczanie zdalne. Ponadto, zamknięte zostały miejsca usługowe, rozrywki, kultury, religijne, w niektórych krajach nie mogły odbywać się żadne, poza pogrzebami, uroczystości (np. śluby, chrzciny)<sup>6</sup>.

Globalny i lokalny obraz ograniczeń wprowadzonych na początku pandemii, na niespotykaną do tej pory skalę, praktycznie na każdym kontynencie sprawił, że świat niemal się zatrzymał. Grupa badaczy na łamach prestiżowego czasopisma *Science* donosiła:

środkami mające na celu złagodzenie pandemii Covid-19 spowodowały szerokie zmiany w aktywności człowieka, prowadząc do trwającej kilka miesięcy redukcji hałasu sejsmicznego nawet o 50%. Okres ciszy sejsmicznej w 2020 roku jest najdłuższą i najbardziej widoczną redukcją hałasu sejsmicznego w historii<sup>7</sup>.

Słabnięcie drgań pokrywało się z kolejno wprowadzanymi ograniczeniami – od Chin (w styczniu 2020) poprzez kolejne kraje (w marcu 2020), aż na cały świat. Cicho zrobiło się na obszarach mniej i bardziej zaludnionych, ulicach, w szkołach, miejscach pracy, spotkań, rozrywki i kultury.

Wielka cisza i zatrzymanie na skutek wprowadzenia ograniczeń związanych z pandemią COVID-19 stały się niecodziennym doświadczeniem dla wszystkich żyjących pokoleń. Elementem ich życia stały się lęk, strach i niepewność<sup>8</sup>, przede wszystkim o zdrowie (własne i innych), możliwość pracy i nauki, o przyszłość. Niektórzy musieli zmierzyć się z chorobą i wiążącymi się z nią ograniczeniami (tj. koniecznością odbycia kwarantanny), a także

<sup>6</sup> Przykładem jest Wielka Brytania. Por. *Covid-19: Wielka Brytania wprowadza surowe ograniczenia. „Wojenne” orędzie premiera Johnsona*, <https://www.medexpress.pl/wielka-brytania-wprowadza-surowe-ograniczenia-wojenne-oredzie-premiera-johnsona/76902>, [dostęp: 6.12.2020].

<sup>7</sup> Chodzi przede wszystkim o czas od marca do maja 2020 r. Por. T. Lecocq i in., *Global quieting of high-frequency seismic noise due to COVID-19 pandemic lockdown measures*, *Science*, 2020, 369, s. 1338-1343, <https://science.sciencemag.org/content/369/6509/1338>, [dostęp: 6.05.2021].

<sup>8</sup> M. Babicki, A. Masztalerz-Migas, *Występowanie zaburzeń lękowych wśród Polaków w dobie pandemii COVID-19*, *Psychiatria Polska*, 2020, 188, s. 1-13, [http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/onlinefirst/Babicki\\_PsychiatrPolOnlineFirstNr188.pdf](http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/onlinefirst/Babicki_PsychiatrPolOnlineFirstNr188.pdf), [dostęp: 6.05.2021].

stratą bliskich czy znanych sobie osób. Dla wielu powrót do znanej „normalności” stanął pod znakiem zapytania. Zmianie uległy wzorce codziennej aktywności na skutek okoliczności, które – z powodów epidemicznych – wymagały szczególnej ostrożności. Dotyczyło to między innymi ograniczenia bezpośrednich kontaktów międzyludzkich. Paradoksalnie,

(...) o ile w normalnych warunkach przynależność do licznych grup i aktywne uczestnictwo w nich jest dla poszczególnych jednostek i wspólnot korzystne, o tyle w sytuacji pandemii (...)<sup>9</sup>

zaczęły stanowić one zagrożenie dla zdrowia.

Funkcjonowanie w zarysowanych, dotkliwych warunkach pandemii nie jest łatwe, albowiem pociąga za sobą: predefiniowanie znanych zachowań, radzenie ze strachem, poczuciem bezsilności, ale także obudzaniem wrażliwości na krzywdę i cierpienie innych. W doświadczaniu konsekwencji pandemii wskazać można elementy egalitarne – jednakowe dla wszystkich pokoleń, ale i międzygeneracyjne różnicowania. Im to właśnie poświęcone są rozważania zawarte w niniejszym artykule.

Punktem wyjścia rozważań jest syntetyczne spojrzenie na pandemię z perspektywy koncepcji „czarnego łabędzia” i „szarego nosorożca”. Następnie przedstawiono charakterystykę pokoleń oraz ich przeżywanie pandemii – tu skoncentrowano się na społecznych determinantach istotnych z punktu widzenia zdrowia psychicznego. Rozważania wieńczy wskazanie obszarów właściwych dla poszczególnych pokoleń, które w postpandemicznej przyszłości będą wymagały interwencji i/lub wsparcia.

Artykuł ma charakter koncepcyjny – aby zrozumieć międzypokoleniowe różnicowania w postrzeganiu i odczuwaniu konsekwencji pandemii przyjęto jako zasadniczą metodę przegląd i krytyczną analizę polsko i anglojęzycznej literatury przedmiotu, zebranych i opublikowanych (dostępnych) raportów oraz doniesień i witryn internetowych. Należy zaznaczyć również, że problem został ujęty globalnie, co oznacza, że nie odniesiono poszczególnych charakterystyk i kwestii do pokoleń żyjących w jakimś konkretnym kraju.

## **Pandemiczny „czarny łabędź” czy „szary nosorożec”?**

Jak słusznie zauważa Janusz Heitzman, choroby zakaźne transmitowane z człowieka na człowieka towarzyszą ludzkości od wieków, wywołując wie-

---

<sup>9</sup> M. Stochmal, J. Maciejewski, *Globalna (De)konstrukcja ładu społecznego w obliczu pandemii Covid-19*, „Przegląd Uniwersytecki On-line”, 9.04.2020, <https://uni.wroc.pl/globalna-dekonstrukcja-ladu-spolecznego-w-obliczu-pandemii-covid-19/>, [dostęp: 5.05.2021].

loaspektowe skutki tak w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym<sup>10</sup>. Do niesienia o rujnujących państwa i dziesiątkujących ich ludność pandemiach obecne są już w pismach starożytnych (tyfus w Atenach ok. 430 p.n.e., Zaraza Antoninów w Imperium Rzymskim). Od 250 roku przez ponad tysiąc pięćset lat ludność niemal całego świata zabijały różne odmiany dżumy<sup>11</sup>, doprowadzając nie tylko do upadku gospodarczego, ale moralnego, bowiem w wielu regionach prześladowano wybrane grupy społeczne i etniczne, widząc w nich przyczynę choroby. Od wieku XVI do niemal końca XX ludzkość borykała się z pandemią ospy, która finalnie stała się przyczyną śmierci 300 mln osób, zaś przypadająca na przełom XIX i XX wieku pandemia cholery uśmierciła ponad 1,5 mln ludzi. Roczna pandemia grypy zwanej „hiszpanką”, która wybuchła w 1918 roku pochłonęła około 50-60 mln istnień ludzkich. Szacuje się, że „hiszpanką” zaraziło się ponad 20% mieszkańców Ziemi, spośród których około 3% zmarło. Byli to przede wszystkim ludzie młodzi (20-40 lat)<sup>12</sup>. Można powiedzieć, że przy takich doświadczeniach z nieustannie pojawiającymi się pandemiemi to, co wydarzyło się na przełomie 2019 i 2020 roku, trwając do dziś, nie powinno szczególnie zaskakiwać. A jednak pandemia koronawirusa okazała się wydarzeniem nieoczekiwanym i nieprzewidywalnym w skali całego świata. Obecnie już wiemy, że jej konsekwencje będą nie tylko ekstremalnie silne, ale również rozległe i długotrwałe, począwszy od tych biologicznych i demograficznych (wzrost umieralności, spadek rozrodczości), poprzez ekonomiczne (obawa globalnego kryzysu), polityczne (konflikty w obszarze dostępu do usług, polityki migracyjnej itp.), czy w końcu społecznej (zaburzenia więzi społecznych, destrukcja struktury społecznej, spadek zaufania, a co za tym idzie – również kapitału społecznego, wzrost liczby zachowań patologicznych). W zasadzie trudno wskazać obszar ludzkiej egzystencji, dla którego pandemia okazałaby się obojętna. Dlatego, wielu analityków uważa, że można pandemię traktować jako zjawisko z kategorii tak zwanych czarnych łabędzi<sup>13</sup>.

Pojęcie „czarnego łabędzia” zostało wprowadzone do dyskursu (głównie ekonomicznego) przez Nassima Nicholasa Taleba w 2007 roku, wraz z opublikowaniem przez niego książki, w której opisał konsekwencje zdarzeń, które nie miały prawa mieć miejsca lub/i mieściły się poza obszarem normal-

<sup>10</sup> J. Heitzman, *Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne*, Psychiatria Polska, 2020, 54, s. 187.

<sup>11</sup> Z. Gliński, A. Żmuda, *Epidemie i pandemie chorób zakaźnych*, Życie Weterynaryjne, 2020, 95, s. 559.

<sup>12</sup> B. Stasiak, *Pandemia. Dzieje zarazy*, Warszawa 2020, s. 18-38.

<sup>13</sup> M. Szymański, *Epidemia koronawirusa jako wydarzenie typu „czarny łabędź”*, Przegląd Ekonomiczny, 2020, 20, s. 8-12, [http://www.pte.poznan.pl/images/pte/PE\\_20\\_DRUK\\_02.pdf](http://www.pte.poznan.pl/images/pte/PE_20_DRUK_02.pdf), [dostęp: 6.05.2021].

nych przewidywań<sup>14</sup>. Przykładami tego rodzaju zdarzeń są kryzys naftowy lat 70. XX wieku, krach giełdowy z roku 1987, opisywany w literaturze jako Black Monday, zamach na World Trade Center z 2001 roku, czy w końcu kryzys finansowy z 2008 roku, Brexit z 2016 roku i właśnie obecna pandemia. Ku temu ostatniemu skłania się wielu analityków i obserwatorów życia społeczno-gospodarczego, zaś sam autor cytowanego zwrotu N. Taleb jest zdania, iż pandemia COVID-19 nie jest przykładem typowego „czarnego łabędzia”, została bowiem przewidziana<sup>15</sup>. Pojawia się zatem inne, alternatywne określenie – „szary nosorożec”. Wywodzi się ono z zaprezentowanej w trakcie Światowego Forum Gospodarczego w Davos w 2013 roku koncepcji Michele Wucker. Jest ono określeniem groźnych wydarzeń o dość wysokim prawdopodobieństwie i możliwości przewidzenia, których ryzyko jest jednak często ignorowane<sup>16</sup>. Trywializując, zapominamy, iż takie zjawiska mogą się zdarzyć. Wśród nich wymieniane są epidemie i pandemie, które nawiedzają społeczeństwa w kilkuletnich odstępstwach – można tu przywołać przykład epidemii SARS-CoV z lat 2002-2003 czy MERS z lat 2012-2013<sup>17</sup>. W przypadku obecnej pandemii SARS-CoV-2 na dynamikę rozprzestrzeniania się wirusa na świecie i zakres jego oddziaływania, na praktycznie wszystkie aspekty życia, wpływ miały: czynnik globalizacyjny, sposób przemieszczania się ludzi i towarów oraz sieć powiązań gospodarczych i politycznych.

Nie rozstrzygamy, czy mamy do czynienia z pandemicznym „czarnym łabędziem” czy też „szarym nosorożcem”. Interesuje nas przede wszystkim wpływ pandemii na kondycję ogólnej populacji i poszczególnych generacji. W perspektywie społecznej konsekwencje „czarnych łabędzi” i/ lub „szarych nosorożców”, z uwagi na ich nagłość, nieprzewidywalność, pozostawanie poza sprawstwem człowieka lub ich bagatelizowanie, uderzenie w kluczowe dla człowieka wartości, konieczność zmiany dotychczasowej rutyny i nieadekwatność dotychczasowych strategii działania, poczucie bezradności wobec dziejących się wydarzeń, a także doświadczenie ich we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka, aż do poczucia utraty podstaw ludzkiej eg-

<sup>14</sup> Zob. N.N. Taleb, *Czarny łabędź. O skutkach nieprzewidywalnych zdarzeń*, Warszawa 2015.

<sup>15</sup> 31.03.2020 r. Bloomberg, wypowiadając się dla telewizji, stwierdził „(...) nasze ostrzeżenie było tak skuteczne, że powinniśmy ją [pandemię – A.B. i K.P.] stłumić w zarodku. (...) Rządy nie chciały wydać pensów w styczniu, a teraz wydają tryliony”. Por. B. Avishai, *The Pandemic isn't a Black Swan but a Portent of a More Fragile Global System*, *The New Yorker*, April 21, 2020, <https://www.newyorker.com/news/daily-comment/the-pandemic-isnt-a-black-swan-but-a-portent-of-a-more-fragile-global-system>, [dostęp: 5.05.2020].

<sup>16</sup> M. Wucker, *The Gray Rhino: How to Recognize and Act on the Obvious Dangers We Ignore*, New York 2016.

<sup>17</sup> Por. K. Pyrc, *Ludzkie koronawirusy*, *Postępy Nauk Medycznych*, 2015, XXVIII, 4B, s. 48-54, [http://www.pnmedycznych.pl/wp-content/uploads/2015/04/pnm\\_2015\\_048-054b.pdf](http://www.pnmedycznych.pl/wp-content/uploads/2015/04/pnm_2015_048-054b.pdf), [dostęp: 6.05.2021].

zystencji, wpisują się w kontekst sytuacji trudnych<sup>18</sup>, a dla wielu grup wręcz traumatycznych<sup>19</sup>. Są odczuwalne tym bardziej silnie, że struktura społeczna zwykle nie jest przygotowana do zaistniałego kryzysu, w efekcie czego jej poszczególne części nie są zdolne do realizacji funkcji niezbędnych dla istnienia zbiorowości. Siła oddziaływania zdarzenia traumatycznego jest tym większa, im bardziej uderza ono w wartości najważniejsze dla człowieka, im bardziej burzy porządek, kwestionuje dotychczasowe zasady i oczekiwania jednostek<sup>20</sup>.

Pandemia i ograniczenia, jakie pociągnęła za sobą, wpływają na sferę biologiczną lub demograficzną (poprzez np. wzrost zachorowań, umieralności), społeczną (np. poprzez ograniczenie i/lub rozerwanie istniejących relacji społecznych), kulturową (poprzez naruszenie tej tkanki społecznej). Tym samym, wpisuje się ona w koncepcję traumy kulturowej<sup>21</sup>. Nagle okazało się, że nic nie jest pewne, zachwiane zostało poczucie bezpieczeństwa. Sytuacji nie ułatwiała eskalacja zagrożenia ze strony mediów, władzy, ekspertów<sup>22</sup>. Pandemia stała się silnym stresorem i to na ogromną skalę z kilku powodów. Po pierwsze, istotny był jej nagły, nieprzewidywalny i wszechogarniający charakter – bez względu na pochodzenie społeczne, zgromadzony majątek, wykonywany zawód, wiek. Po drugie, pandemia wymusiła izolację fizyczną, co utrudniało, a w wielu wypadkach uniemożliwiała kontakty z bliskimi. Po trzecie, wprowadzane obostrzenia (nakazy i zakazy) mocno ingerowały w codzienne nawyki i przyzwyczajenia, w efekcie czego zwyczajne aktywności, wcześniej codzienne, okazały się niedostępne (np. wyjście na siłownię,

<sup>18</sup> Klasyczną koncepcją sytuacji normalnych i trudnych jest ta rozwijana przez Tadeusza Tomaszewskiego. Na problem można także spojrzeć przez pryzmat zasobów (np. koncepcja Stevana Hobfolla oraz Roya Baumeistera). Szerzej: W. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód czy krok wstecz?*, Czasopismo Psychologiczne, 2015, 21, 1, s. 33-38, [http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015\\_PDF\\_1/04-KA-LUKASZEWSKI\\_str\\_33-38.pdf](http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/04-KA-LUKASZEWSKI_str_33-38.pdf), [dostęp: 6.05.2021].

<sup>19</sup> D. Kubacka-Jasiecka, *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Warszawa 2010, s. 47.

<sup>20</sup> A. Mielczarek-Żejmo, *Pojęcie traumy w naukach społecznych*, Kultura i Edukacja, 2005, 1, s. 12.

<sup>21</sup> P. Długosz, *Trauma pandemii koronawirusa wśród krakowian*, 2020, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/05/Trauma-koronawirusa-wsrod-krakowian.pdf>, [dostęp: 18.05.2021].

<sup>22</sup> Jak pisze Mieczysław Gałuszka: „media współtworzą kulturę strachu poprzez nieustanne eksponowanie informacji o zbliżających się kataklizmach i katastrofach wywołanych przez człowieka lub naturę. Bódcem awersyjnym wywołującym strach mogą być informacje medialne o chorobach globalnych bądź epidemiach. Według Z. Baumana, posłuszeństwo natury ludzkiej oparte jest na strachu. Zagrożenie epidemiami w historii cywilizacji było wykorzystywane przez władzę w celu wywołania posłuszeństwa obywateli”. Por. M. Gałuszka, *Medykalizacja w kulturze strachu: przykład medialnej ekspozycji grypy A/H1N1*, Przegląd Socjologiczny, 2017, LXVI, 1, s. 56, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-407a-8231-401c-4b1a-be1a-942a1f3999cf/c/03\\_Galuszka.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-407a-8231-401c-4b1a-be1a-942a1f3999cf/c/03_Galuszka.pdf), [dostęp: 18.05.2021].



czy spotkania ze znajomymi w restauracjach), albo dramatycznie zmianie uległa ich forma (np. nauka i praca zdalna). Po czwarte, zaburzone zostało poczucie sprawstwa – to w przypadku wielu osób efekt przyglądania się, a nie wpływania na rozwój sytuacji związanej z pandemią. Towarzyszyły temu ograniczone możliwości korzystania z tych form aktywności, dzięki którym możliwa była redukcja lęku (np. uprawianie sportu na świeżym powietrzu). Po piąte, nie wszystkim udało się wypracować skuteczne strategie radzenia sobie w sytuacji pandemii<sup>23</sup>. Po szóste, pojawiła się niepewność co do przyszłości (np. w wymiarze osobistym i/lub zawodowym).

Podsumowując, w trakcie niestabilnej sytuacji pandemicznej akumulacja stresorów może stanowić zagrożenie dla zdrowia psychicznego – do takich wniosków uprawniają doświadczenia wcześniejszych epidemii<sup>24</sup> oraz badania nad oceną wpływu COVID-19 na codzienne funkcjonowanie i jakość życia ludzi, w tym ich kondycję psychiczną<sup>25</sup>.

Nawiązując do zaproponowanych przez Światową Organizację Zdrowia wielopoziomowych ram zdrowia, zauważamy, iż na zdrowie psychiczne i jego zaburzenia wpływ mają powiązane ze sobą czynniki tworzące dwie duże grupy<sup>26</sup>. Pierwszą stanowią społeczne determinanty nierówności zdrowia psychicznego, wśród których ważną rolę odgrywają kontekst socjoeko-

---

<sup>23</sup> Por. *Trauma w dobie pandemii*, Fundacja Dorastaj z Nami, 2020, [https://dorastajznami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami\\_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf](https://dorastajznami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf), [dostęp: 18.05.2021].

<sup>24</sup> Por. A. Lotzin i in., *Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder in the course of the COVID-19 pandemic – study protocol of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS) pan-European study*, *European Journal of Psychotraumatology*, 2020, 11, s. 2, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2020.1780832>, [dostęp: 24.05.2021].

M. Mihashi i współpracownicy badali skutki masowej izolacji, która była efektem pojawienia się ognisk SARS-CoV w 2003 roku w Chinach. Por. M. Mihashi i in., *Predictive Factors of Psychological Disorder Development During Recovery Following SARS Outbreak*, *Health Psychology*, 2009, 28, 1, s. 91-100.

<sup>25</sup> Por. M. Babicki, A. Masztalerz-Migras, *Występowanie zaburzeń lękowych wśród Polaków*, s. 1-13.

Badania prowadzone w pierwszej fazie pandemii w Polsce pokazały, iż dla 75% ankietowanych było to bardzo stresujące wydarzenie. Inne wskazywane przez respondentów stresory to: zbyt dużo/mало pracy (72%), presja związana z dotrzymywaniem terminów (68%), konflikty rodzinne (48%), zawodowe (36%), problemy finansowe (34%). Por. M. Dragan, P. Grajewski, M. Shevlin, *Adjustment disorder, traumatic stress, depression and anxiety in Poland during an early phase of the COVID-19 pandemic*, *European Journal of Psychotraumatology*, 2021, 12/2021, s. 1-9, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20008198.2020.1860356?needAccess=true>, [dostęp: 24.05.2021].

<sup>26</sup> Por. O. Solar, A. Irwin, *A conceptual framework for action on the social determinants of health*, *Social Determinants of Health Discussion 2010, 2 (Policy and Practice)*, WHO, Geneva, [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44489/9789241500852\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44489/9789241500852_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y), [dostęp: 24.05.2021].

nomiczny i polityczny oraz pozycja socjoekonomiczna<sup>27</sup>. Jako że ich pełna charakterystyka przekracza ramy niniejszego artykułu, wskażemy tylko te komponenty, które mogą mieć znaczenie z punktu widzenia pandemii COVID-19. Chodzi o cechy społeczno-ekonomiczne (np. utrata pracy, dostęp do wsparcia finansowego), wartości kulturowe i społeczne (np. stygmatyzacja niektórych grup, ograniczenia jednostkowych praw), polityka społeczna i zdrowotna (np. dostęp do usług zdrowotnych) oraz decyzje władz publicznych (np. nakazujące fizyczne dystansowanie, ograniczenie swobodnego przemieszczania się, kwarantannę, egzekwowanie nadzoru osób)<sup>28</sup>.

Drugą dużą grupą są społeczne determinanty zdrowia psychicznego. Składają się na nie warunki materialne, psychospołeczne oraz czynniki behawioralne i biologiczne.

Do warunków materialnych zaliczane jest otoczenie fizyczne danej jednostki, w tym mieszkanie i jego lokalizacja, posiadany potencjał konsumpcyjny (np. środki finansowe), środowisko pracy i sąsiedztwa. W zależności od okoliczności warunki te mogą być wsparciem albo zagrożeniem dla zdrowia<sup>29</sup>. W sytuacji obecnej pandemii za zagrożenie należy uznać: utratę pracy, straty finansowe (np. na skutek niemożności prowadzenia działalności zawodowej), pracę zdalną, konieczność pozostawania w domu (na skutek *lockdownu*)<sup>30</sup>. Do warunków psychospołecznych należą między innymi stresory społeczne (np. negatywne wydarzenia życiowe, obciążenie pracą), stresujące warunki życia (np. posiadanie wysokiego zadłużenia), brak społecznego wsparcia, czy style radzenia sobie ze stresem<sup>31</sup>. Doświadczanymi w trakcie pandemii stresorami są między innymi strach przed zarażeniem COVID-19, śmierć osób bliskich, konflikty w domu, brak pomocy/wparcia<sup>32</sup>.

Czynniki behawioralne i biologiczne obejmują palenie, dietę, konsumpcję alkoholu, brak aktywności fizycznej, uwarunkowania genetyczne<sup>33</sup>. Z punktu widzenia pandemii COVID-19 za ważne należy uznać między innymi ograniczenie lub brak aktywności fizycznej, niezdrową dietę, sięganie po używki, chorobę COVID-19, chroniczne choroby<sup>34</sup>.

W dalszych analizach ukazujących pokoleniowe zróżnicowania w ostrzeganiu pandemii i jej konsekwencji odwołam się do wybranych społecznych determinant zdrowia psychicznego i jego zaburzeń.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Por. A. Lotzin i in., *Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder*, s. 3.

<sup>29</sup> Por. O. Solar, A. Irwin, *A conceptual framework for action*.

<sup>30</sup> Por. A. Lotzin i in., *Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder*, s. 3.

<sup>31</sup> Por. O. Solar, A. Irwin, *A conceptual framework for action*.

<sup>32</sup> Por. A. Lotzin i in., *Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder*, s. 3.

<sup>33</sup> Por. O. Solar, A. Irwin, *A conceptual framework for action*.

<sup>34</sup> Por. A. Lotzin i in., *Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder*, s. 3.

## Charakterystyka pokoleń żyjących w cieniu pandemii

Przyspieszenie cywilizacyjne spowodowało, że współcześnie w większości społeczeństw żyje obok siebie pięć lub nawet sześć pokoleń<sup>35</sup>. Jeszcze w II połowie XX wieku zakładano, że nowa identyfikacja pokoleniowa następuje co 25-30 lat. Obecnie nawet co 10 lat, a i tu zaczynają wyodrębniać się mniejsze formacje<sup>36</sup>. Choć literatura przedmiotu podaje wiele klasyfikacji generacji<sup>37</sup>, obecnie można przyjąć, że większość światowych społeczeństw tworzą następujące pokolenia: Budowniczych, Baby Boomersów, X-ów, Millenialsów, wśród których wyróżnia się Y-ów i Z-ów oraz najmłodsze pokolenie Alfa (tab. 1)<sup>38</sup>.

Tabela 1

Klasyfikacja pokoleń

Nazwa/nazwy pokolenia	Orientacyjne daty urodzenia
Silent Generation Traditionalist General Generation Budowniczy	1925-1945
Baby Boomers	1946-1964
Generation X Thirteeners	1965-1979

<sup>35</sup> Hanna Świda-Ziemba definiuje pokolenie jako zbiór „osób, które podlegając zbliżonym procesom socjalizacji w pewnym określonym okresie historycznym, wyrabiają sobie pewien określony system kategorii pojęciowych, za pomocą którego postrzegają rzeczywistość, określają własną tożsamość, podejmują wybory życiowe i definiują bieżące sytuacje. Za A. Giddensem możemy dodać, że to „wspólnota doświadczeń kształtowanych przez konkretne społeczeństwo”. H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL – portrety pokoleń w kontekście historii*, Warszawa 2010, s. 9; A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2012, s. 1084.

<sup>36</sup> J. Kowalczyk-Anioła, E. Szafrńska, B. Włodarczyk, *Dialog międzypokoleniowy w turystyce*, [w:] *Międzypokoleniowe aspekty turystyki*, red. J. Śledzińska, B. Włodarczyk, Warszawa 2014, s. 26.

<sup>37</sup> K. Wojtaszczyk, *Przynależność generacyjna jako determinanta postaw wobec pracy. Stereotypy a rzeczywistość*, *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 2016, 1(39), s. 32, <http://31.186.81.235:8080/api/files/view/134098.pdf>, [dostęp: 6.05.2021].

<sup>38</sup> Odwołujemy się do nazw wywodzących się z gruntu anglosaskiego, umownego podziału generacji. Określenie *General Generation* zostało ukute przez dziennikarza Toma Brokawa. Nazwa kolejnej grupy, tj. *Baby Boomers* pochodzi od powojennego wzrostu urodzeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (tzw. *baby boom*). Następną generacją początkowo była określana jako *Baby Bust*, później pod wpływem ekspertów z Madison Avenue i mediów, przyjęła nazwę *Generation X*. Z kolei *Generation Y* pierwszy raz pojawiło się w sierpniu 1993 r. na łamach czasopisma *Advertising Age*. Za autora określenia *Generation Z* i *Alpha* uważany jest Mark McCrindle – australijski futurysta, demograf, komentator społeczny. Autor ten przewidywał, iż kolejnymi generacjami będą: *Generation Beta* (urodzeni w latach 2025-2039), a w dalszej kolejności – trzymając się nazewnictwa zaczerpniętego z języka greckiego – *Generation Gamma* i *Generation Delta*.



Millenials Generation Y	1980-2000
Millenials Generation Z New Silent Generation Gen Z iGen Centennials	2000-2010
Alpha Alfa	2011-

Poniżej przedstawiono ogólne charakterystyki każdej generacji.

**Budowniczości** to osoby w wieku 75+, których biografie naznaczone dwoma kluczowymi wydarzeniami XX wieku, jakim był Wielki Kryzys oraz II wojna światowa, po których przywracali swoje kraje do funkcjonalności ekonomicznej i politycznej<sup>39</sup>. Wielu z nich trudne czasy dzieciństwa i młodości wskazuje jako swoiste „kuźnie charakterów”, które pozwoliły pokoleniu wykształcić takie cechy, jak lojalność (wobec partnera małżeństwa, rodziny, pracodawcy, banku), szacunek dla ciężkiej pracy, akceptację zobowiązań społecznych (zwłaszcza wobec jeszcze bardziej pokrzywdzonych przez los), ale również roztropności, ostrożności oraz uważne planowanie swojej przyszłości<sup>40</sup>. To pokolenie ludzi oszczędnych, zdyscyplinowanych, okazujących respekt starszym, zdolnych do zaangażowania i samoograniczeń. Wszystko z umiarem – to jedna z najważniejszych zasad tego pokolenia. Z ogromną dumą mówią o sobie, że sami sobie wypracowali dobrobyt i pokoleniowo uważają się za szczęśliwców<sup>41</sup>. Mówi się o nich, że są ostatnim pokoleniem, które przeżyło swoje życie w rolach określonych przez płęć i ściśle zdefiniowanych przez społeczeństwo. Kobiety z tego pokolenia bardzo szybko wycofywały się, często bezpowrotnie, z rynku pracy, aby rodzic dzieci, opiekować się nimi i prowadzić dom. Do mężczyzn należało zapewnienie bytu materialnego rodzinie<sup>42</sup>. Jest to pokolenie, które z dumą spogląda wstecz na swoje stabilne małżeństwa i kariery zawodowe. Budow-

<sup>39</sup> Należy przypomnieć o dwubiegunowym układzie geopolitycznym świata istniejącym od zakończenia II wojny światowej, który determinował codzienne życie ludzi. Polska w okresie powojenny weszła ze zdziesiątkowaną elitą polityczną, intelektualną i kulturalną społeczeństwa w nowy ustrój.

<sup>40</sup> H. Mackay, *Three Generations: The Changing Values and Political Outlook of Australians*, Papers on Parliament 1998, 31; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie, 2016, 97, 1964, s. 387-388; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń we współczesnym kapitalizmie*, Folia Oeconomica, 2019, 5(344), s. 143-144.

<sup>41</sup> M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, Sydney 2011, s. 54; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 387-388; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 143-144.

<sup>42</sup> M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ*, s. 53; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 387-388; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 143-144.

niczowie to ludzie idei, biorą z życia tylko to, co jest niezbędne. Z wiekiem stają się coraz mniej materialistycznie nastawieni do życia, ale i silniej skoncentrowani na zdrowiu. Prowadzą osiadły tryb życia, ich główną aktywnością rekreacyjną są spacerzy.

Podsumowując, Budowniczy określałają siebie jako „szczęśliwe pokolenie”, ponieważ cieszyli się tą wyjątkową kombinacją: zestawem zdrowych wartości ukształtowanych przez trudy dzieciństwa i jednocześnie dość komfortowym ekonomicznie i spokojnym okresem dorosłego życia. „Szczęśliwe” pokolenie postrzega siebie jako osoby, które położyły solidne podstawy do radzenia sobie z dobrobytem: zamierzały z niego skorzystać, ale nie dały się „zwieść”<sup>43</sup>.

Pokolenie **Baby Boomers** tworzą osoby między 55 a 74 rokiem życia. Czas ich dzieciństwa i dorastania przypadł na okres rozkwitu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, czemu towarzyszyło przekonanie, że rozwój nie będzie miał końca, zaś przyszłość będzie spokojna i dostatnia<sup>44</sup>. Kiedy jednak zaczęli wchodzić w dorosłość, ich codzienność naznaczyła „zimna wojna” wraz z towarzyszącą jej niepewnością i ryzykiem konfliktu zbrojnego o zasięgu globalnym. Dynamiczne zmiany, jakich doświadczyli w ciągu swego życia zmuszały ich do bycia pionierami, nieustannie redefiniującymi system wartości, budując nowy porządek. Baby Boomers to pokolenie, które w młodości chętnie organizowało się wokół idei i problemów ważnych dla jednostek i całych społeczeństw. To za ich czasów rodziła się świadomość praw człowieka, rosły w siłę ruchy pacyfistyczne i feministyczne, dokonała się rewolucja obyczajowa. Z biegiem czasu w pokoleniu tym widoczny jest odwrót od klimatów rewolucyjnych na rzecz „małej stabilizacji”, skoncentrowania na sobie, dbałości o rzeczy materialne. Pokoleniu temu często zarzuca się hipokryzję, biorąc pod uwagę promowane przez nich buntownicze idee w konfrontacji z doświadczeniami przepracowania i bardzo konserwatywnymi poglądami w późniejszych okresach życia<sup>45</sup>. Dla tego pokolenia praca i symbole statusu to sprawa priorytetowa. Są dla nich skłonni poświęcić życie rodzinne, widząc w zasobach materialnych skuteczny sposób rekompensaty. Jest to też pierwsze pokolenie, w którym zmiany struktury rodziny i jej rozpad spotkały się z tak dużym przyzwoleniem społecznym, w którym separacje, rozwody

<sup>43</sup> H. Mackay, *Three Generations*; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 387-388; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 143-144.

<sup>44</sup> W naszym kontekście kulturowym naturalnym środowiskiem życia Baby Boomers przez kilka dekad był PRL ze wszystkimi jego cieniami i ograniczeniami. W Polsce pokolenie to doświadczyło m.in. trudnej sytuacji politycznej, kryzysów, protestów robotniczych, powstania „Solidarności”, wprowadzenia stanu wojennego oraz polityczno-społeczno-ekonomicznej transformacji przełomu lat 80. i 90, a także intensywnego rozwoju gospodarki wolnorynkowej.

<sup>45</sup> H. Mackay, *Three Generations*; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 388; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 144-148.

stały się częścią biografii wielu osób<sup>46</sup>. Kobiety tego pokolenia porzuciły wizję kobiety „kapłanki ogniska domowego” na rzecz realizacji zawodowej<sup>47</sup>. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie rozwój form opieki na dzieckiem, wsparcie rodziców, ale również zmiany w rozumieniu ojcostwa<sup>48</sup>. Obecnie pokolenie to określa się jako „sandwich generation”, bo wielu ludzi z niego opiekuje się już swoimi rodzicami, ale jednocześnie pomaga wchodzącym w dorosłość dzieciom<sup>49</sup>. Robią to, bo muszą. To pokolenie rozważnych egocentryków, podejrzliwych wobec władzy i autorytetów<sup>50</sup>, silnie skoncentrowanych na pracy. Pozostają aktywni zawodowo również na emeryturze, dążąc do zachowania wysokich dochodów, ale i czasu wolnego. Boomersi są zestresowani nieustającym wpływem zmian na ich życie i niespodziewaną niestabilnością. Świat odbierają jako wrogi, wciąż muszą „wydzierać” mu to, co się im w ich mniemaniu należy. Są skoncentrowani na konsumpcji, z powodu której często wpadają w tarapaty finansowe. Nie stronią od życia na kredyt<sup>51</sup>. Nie lubią myśleć o starości, wielu z nich dba o swoją kondycję<sup>52</sup>.

Podsumowując, Baby Boomers to pokolenie ludzi zestresowanych wieczną pogonią za dobrobytem, świadomych własnych lęków, poszukujących na nie lekarstwa w pracy, ale równie często w środkach psychoaktywnych.

Urodzeni w latach 60. i 70. XX wieku przedstawiciele **Pokolenia X** doświadczyli dorastania w trudnych gospodarczo i politycznie czasach, ale ich dorosłość to raczej okres względnej stabilności. To pierwsze pokolenie w pełni „cyfrowe”, które miało w swoich domach i szkołach komputery, ale również pierwsze pokolenie, które w zasadzie dorastało w bardzo ograniczonym kontakcie z zajętymi pracą i borykającymi się z problemami życiowymi (wspomniana fala rozwodów) dorosłymi<sup>53</sup>. Te doświadczenia sprawiły, że są zdolni do adaptacji, ale i niezależni. Nie przywiązują większej uwagi do tradycji, zakładając, że wszystko się zmienia<sup>54</sup>. Z uwagi na to, że ich sukces zawodowy obciążony jest dużo większym ryzykiem, biorą oni większą odpowiedzialność za jego kształt. Nie boją się podjąć wyzwań związanych z samozatrudnieniem, ale są też lojalni w stosunku do firm, w których pra-

<sup>46</sup> M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ*, s. 57; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 144-148.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> H. Mackay, *Three Generations*; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 144-148.

<sup>49</sup> J. Wiktorowicz i in., *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*, Warszawa 2016, s. 27; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 144-148.

<sup>50</sup> A. Zajadacz, *Pokolenie X, Y, Z a fenomen turystyki*, [w:] *Międzypokoleniowe aspekty turystyki*, red. J. Śledzińska, B. Włodarczyk, Warszawa 2014, s. 58.

<sup>51</sup> H. Mackay, *Three Generations*.

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ*, s. 60; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 388-389; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 148-150.

<sup>54</sup> H. Mackay, *Three Generations*.

cują<sup>55</sup>. Wielu z nich może pochwalić się spektakularnymi karierami zawodowymi, ale dominacja wśród nich korporacyjnego stylu pracy powoduje, że często doświadczają zjawiska wypalenia zawodowego. Są to ludzie lepiej wykształceni niż ich rodzice i dziadkowie, ale jednocześnie bardzo sceptyczni i pozbawieni złudzeń. Jest to pokolenie, które bardzo ceni rodzinę i zwykle stara się znaleźć balans między tym dwoma obszarami życia, choć nie można zapominać, że to właśnie to pokolenie przesunęło niemal o dekadę moment wchodzenia w związki i narodzin potomstwa<sup>56</sup>. Stara się nie poświęcać rodziny w imię sukcesu zawodowego, jak to czynili Baby Boomersi. Związki swoje zakłada z większą ostrożnością, ale nie oznacza to, że dorównują one stałością pokoleniu Budowniczych. Ich egocentryzm powoduje, że wiele rodzin się rozpada, ale jednocześnie często formą spotykaną są rodziny patchworkowe. Powszechny jest partnerski model rodziny. Dość specyficznym rysem tego pokolenia jest koncentracja na dziecku, które zajmuje ważną pozycję w rodzinnej hierarchii. Rodzice z tego pokolenia przykładają dużą wagę do wykształcenia swoich dzieci, ale również mając w pamięci swoje pozbawione wielu dóbr dzieciństwo, przykładają dużą rolę do tego, by dzieciom nic nie brakowało. Troska o rodzinę przekłada się na zachowania konsumenckie, bo pokolenie to szuka produktów i usług zorientowanych przede wszystkim na gospodarstwo domowe<sup>57</sup>.

Podsumowując, można powiedzieć, że o ile hasłem ich dziadków było „szczęście”, a rodziców „stres”, to dla Pokolenia X kluczowe jest słowo „wybór”. To pokolenie „poczekaj, zobacz, wybierz”, zobowiązane do elastyczności i otwartości na zmiany, ale jednocześnie często odczuwające wyobcowanie, przygnębienie i pozbawione koncentracji (co znajduje odzwierciedlenie w ich wycofywaniu się w środki psychoaktywne, czy wręcz w samobójstwa<sup>58</sup>).

Pokolenie **Millenialsów**, czyli osób nie mających mniej niż 40 lat, tworzą dwie podgrupy oznaczone literami Y oraz Z.

**Pokolenie Y** tworzą osoby w wieku od 40 do 25 lat, przyzwyczajone do dynamicznych zmian, dla których brak stabilności jest stanem w pewnym sensie normalnym, oswojonym. Są otwarci na zmiany, łatwo się do nich adaptują. Ich dzieciństwo nie zostało naznaczone jakimś dramatem pokoleniowym – to raczej pokolenia względnego dobrobytu, gwarantowanego w miarę stabilnymi zarobkami rodziców<sup>59</sup>. Są pierwszym pokoleniem, którego relacje z rodzicami mają dość partnerski charakter. Wielu z nich dorastało w poczuciu wyjątkowości, co przekłada się na ich wysokie poczucie własnej wartości. Nie

<sup>55</sup> A. Zajadacz, *Pokolenie X, Y, Z a fenomen turystyki*, s. 59.

<sup>56</sup> M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ*, s. 61; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 148-150.

<sup>57</sup> A. Zajadacz, *Pokolenie X, Y, Z a fenomen turystyki*, s. 59.

<sup>58</sup> H. Mackay, *Three Generations*.

<sup>59</sup> Tamże; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 389; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 150-152.

zamierzają bić się o swoje, bo w ich ocenie wiele rzeczy się im należy, choćby z uwagi na wykształcenie<sup>60</sup>. Oczekują docenienia na stracie i szybkiej kariery. Są przekonani, że uczyć trzeba się do końca życia. Ciepłarniane warunki dorastania pozbawiły ich jednak odporności na niepowodzenia, których źródła zwykle widzą w otaczającej ich rzeczywistości, a nie w sobie. W sytuacjach kryzysowych chętnie wracają pod opiekuńcze skrzydła rodziców, część nigdy od rodziców się nie wyprowadziła<sup>61</sup>. To osobny problem określany jako *kidults* – (młodzi) dorośli o mentalności dziecka, którzy nie chcą się usamodzielniać<sup>62</sup> – zjawisko kulturowe będące następstwem ogólnych przemian cywilizacyjnych<sup>63</sup>. Nie jest to pokolenie skłonne do ciężkiej pracy, choć trudno im odmówić wielozadaniowości, szerokiej wiedzy i zaawansowania technologicznego. To pokolenia niemal całkowicie cyfrowe, szczególnie jeśli chodzi o przedstawicieli grupy Z. Dla nich Internet to nie *second life*, tylko po prostu *life*. Świat dla nich jest na wyciągnięcie ręki, są bardziej mobilni, podróżują po całym globie turystycznie i zawodowo. Bez problemu pracują w zespołach multikulturowych, na co pozawala im bardzo dobra znajomość języków obcych. Choć łatwo nawiązują globalne relacje, to przy bezpośrednim kontakcie doświadczają wielu trudności<sup>64</sup>, szczególnie jeśli chodzi o budowanie relacji intymnych. Opóźniają wejście w poważne związki oraz posiadanie dzieci, uzasadniając swe decyzje nie dość dobrymi warunkami. Są mocno skoncentrowani na sobie, cenią niezależność, mają silne poczucie autonomii, ale źle reagują na krytykę. Mają dużą potrzebę akceptacji ze strony rówieśników. Śledzą mody i trendy, są podatni na reklamy, zorientowani na własne przyjemności, żyją „tu i teraz”<sup>65</sup>, nie myślą o przyszłości.

**Pokolenie Z**, tworzone przez osoby liczące od 9 do 24 lat, jest pierwszym, którego większość przedstawicieli urodziło się już w XXI wieku. Mówi się o nich, że są najbardziej zaplanowanym, rozpieszczonym i materialnie obdarzonym do tej pory pokoleniem. Później, rozważniej założone przez ich rodziców rodziny stanowią dość stabilne środowisko wychowawcze. Rodziny są małe, a „Zedowie” to często jedyne dzieci. Rodzice duże znaczenie przykładają do ich szeroko rozumianego bezpieczeństwa. Ich życie jest

<sup>60</sup> J. Wiktorowicz i in., *Pokolenia – co się zmienia?*, s. 30.

<sup>61</sup> Wedle wyników europejskiego badania dochodów i warunków życia (EU-SILC), w 2018 r. 45,1% Polaków w wieku od 25 do 34 lat mieszkało przynajmniej z jednym ze swoich rodziców, podczas gdy średnia dla Europy szacowana jest na 28,6%. K. Peszat i in., *Pokolenie gniazdowników w Polsce*, Warszawa 2020, s. 8.

<sup>62</sup> B. Białecka, *Kidults – życie pasożyta*, Polonia Christiana, 2017, 57, s. 41-43.

<sup>63</sup> Por. J. Mazur, *Oblicze fenomenu kidults*, Tarnowskie Studia Teologiczne, 2016, 35, 2, s. 41-50, [http://bc.upjp2.edu.pl/Content/3683/mazur\\_art\\_tst\\_35\\_2\\_2016.pdf](http://bc.upjp2.edu.pl/Content/3683/mazur_art_tst_35_2_2016.pdf), [dostęp: 6.05.2021]; J. Daszykowska, *Od kultu młodości do stylu życia kidult*, Społeczeństwo i Rodzina, 2018, 54, 1, s. 58-84, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16091/SiR\\_54\\_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16091/SiR_54_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y), [dostęp: 6.05.2021].

<sup>64</sup> J. Wiktorowicz i in., *Pokolenia – co się zmienia?*, s. 30.

<sup>65</sup> A. Zajadacz, *Pokolenie X, Y, Z a fenomen turystyki*, s. 60.



uporządkowane, zaś bazowy punkt orientacyjny stanowi szkoła. Niewielkie znaczenie ma dla nich tradycyjnie rozumiane podwórko (z trzepakiem, piaskownicą), bowiem ich ma charakter cyber. Tam też realizują większość swoich kontaktów społecznych, a najstarsi już także zawodowych. Jest to grupa, która ma silną potrzebę przynależności do grupy, szuka akceptacji ze strony rówieśników, źle znosi odrzucenie. Rówieśnicy mają ogromny wpływ na samoocenę i tożsamość, dlatego zdarza się, że przedstawiciele tej grupy ślepo zmiernają za modą. Trzeba jednak podkreślić, że postawy, styl życia tej grupy zależy od pozycji w niej zajmowanej, ale również grupy odniesienia. Jest to pokolenie silnie zróżnicowane wewnętrznie<sup>66</sup>, które nie zna czasów, w których nie było Internetu i smartfonów. Świat jest dla nich „mały”. Podobnie jak starsi od nich Y są wielozadaniowi, otwarci na wyzwania, gotowi do zmiany, ale zanurzenie w cyberrzeczywistości powoduje, że mają wiele problemów z realizacją najbardziej podstawowych czynności<sup>67</sup>.

Podsumowując, Pokolenie Y to te osoby, dla których integralną częścią życia jest informatyzacja – znajduje to odzwierciedlenie w innych określeniach tej generacji (np. *Game Boy Generation*, *Nintendo Generation*, czy *Dot.com Generation*)<sup>68</sup>. Z kolei, nieco młodsi „Zedowie” „to pokolenie nie tylko komputerów, lecz przede wszystkim Web 2.0 i 3.0”<sup>69</sup>. Znajduje to odzwierciedlenie w angielskich przymiotnikach wykorzystywanych do ich opisu, jak na przykład *Computerized*, *Connected*, czy *Always Clicking*. Starsi i młodsi Milenialsi nie tylko poszukują informacji w Sieci, oni także je tworzą, udzielając się, w mniejszym bądź większym stopniu, na portalach społecznościowych, jako aktywni twórcy (np. bloggerzy, forumerzy, vlogerzy, youberzy<sup>70</sup>), influencerzy cyfrowi. Pokolenia te, szczególnie dorastający (obecnie najczęściej w wieku 13-18 lat), żyją nieustannie „przyłączeni do prądu”<sup>71</sup>.

Najmłodsze pokolenie to **Alfy** – co tydzień przychodzi ich na świat około 2,5 miliona. O ile tempo urodzeń zostanie utrzymane, to w 2025 roku będzie ich ponad 2 miliardy. Pomimo młodego wieku Alf uznaje się za najbardziej innowacyjną i świadomą cyfrowo generację, za czym przemawia kilka faktów. Po pierwsze, będąc dziećmi są już (wymagającymi!) konsumentami treści dostępnych w Internecie (korzystając np. z TikToka czy YouTuba). Po

<sup>66</sup> Tamże, s. 61.

<sup>67</sup> H. Mackay, *Three Generations*; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, s. 389-390; W.T. Wątroba, *Transgresywność systemów wartości pokoleń*, s. 152-154.

<sup>68</sup> K. Wojtaszczyk, *Przynależność generacyjna*, s. 33.

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> A. Łaska-Formejster, K. Messyasz, *Youtuberzy kreujący styl życia i zdrowia młodzieży. Nowe media jako narzędzie indywidualizacji odpowiedzialności za zdrowie, [w:] Internet, zdrowie i choroba – powiązania społeczne, kulturowe i edukacyjne. Kultura medialna i komunikacja społeczna, tom 2*, red. P. Siuta, M. Pluta, Bydgoszcz, 2020, s. 63-89.

<sup>71</sup> E. Gnaulati, *To normalne!*, Kraków 2016, s. 145.

drugie, rozszerzona rzeczywistość jest dla nich namacalna jak świat fizyczny (egzemplifikacją tej tezy może być popularność sztucznie stworzonej postaci Lil Minquel'i – cyfrowej celebrytki<sup>72</sup>). Po trzecie, nie mają oporów przed wchodzeniem w interakcję ze sztuczną inteligencją (czego przykładem są wirtualni/inteligentni asystenci, jak Siri, Alexa, czy Google Home).

Podsumowując, **Alfy** to pokolenie całkowicie cyfrowe, przychodzi mu żyć w epoce Dziecka Zarządzanego. O ich rodzicach (a także niewiele starszych Zedów) mówi się, iż są helikopterowi, bo nieustannie krążą nad głową dziecka, zastanawiając się, jak skutecznie nad szczęściem pociechy zapanaować, udoskonalić i oszlifować talenty w nim drzemiące<sup>73</sup>. Ponieważ wiele współczesnych rodzin znajduje się w tak zwanym niedoczasy, „jednym ze sposobów, aby czas nadrobić jest *outsourcing*, czyli korzystanie z usług obsługi zewnętrznej – posyłamy dzieci na dodatkowe zajęcia”<sup>74</sup>. Alfy są z technologią za pan brat – ich ekspozycja na urządzenia cyfrowe jest wczesna i uniwersalna<sup>75</sup>, co poza zaletami ma i poważne wady w postaci zgubnego wpływu na ich zdrowie i rozwój (przykładem jest narastający problem tzw. tabletowych czy smartfonowych dzieci<sup>76</sup>).

Przedstawione charakterystyki uzmysławiają, iż tradycyjny podział na pokolenia młodsze i starsze jest niewystarczający, albowiem w ich obrębie zaznaczają się mocne różnice. Odnoszą się one nie tylko do wieku, ale również zdobytych doświadczeń osadzonych w określonym kontekście historycznym i społecznym. Pokolenia wierne są pewnym wartościom, ich perspektywy przyszłości i rzeczywistości różnią się, nawet jeśli mowa o ludziach, których dzieli ledwie parę lat.

Relacje międzypokoleniowe ujmowane są z dwóch perspektyw, równie ważnych w obecnych napięciach pomiędzy pokoleniami: pierwszej, różnic kulturowych, w stylu życia czy wartościach (*generational gap*) oraz drugiej, czyli kwestii równości i sprawiedliwości w podziale zasobów między pokoleniami (*generational equity*)<sup>77</sup>.

<sup>72</sup> T.C. Black, *Just a Robot Keeping it Real*, Journal of Art, Media, and Visual Culture, 2020, 1, 1, s. 44-59, <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tba/issue/view/892>, [dostęp: 6.05.2021].

<sup>73</sup> Używane są także inne określenia: nadrodzicielstwo czy curlingowi rodzice, którzy – jak to ujmuje C. Honoré – „gorączkowo szcztokują lód nim dziecko zrobi pierwszy krok”. Por. C. Honoré, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, Warszawa 2011, s. 9.

<sup>74</sup> Tamże, s. 35.

<sup>75</sup> H. Kabali i in., *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*, Pediatrics, 2015 December, 136, 6 s. 1-7, <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2015/10/28/peds.2015-2151.full.pdf>, [dostęp: 6.05.2021].

<sup>76</sup> D. Romanowska, E. Lis, *Tabletowe dzieci*, „Newsweek”, 27.07.-2.08.2015, s. 10-14.

<sup>77</sup> Udział młodych w demonstracjach Ogólnopolskiego Strajku Kobiet, w trakcie którego symbolicznie wyrażany był przez nich gniew i sprzeciw, czemu towarzyszyły okrzyki i transparenty ukazał, iż „(...) różnica pokoleniowa na pewno wyraża się w kwestiach światopoglądowych i aprobowanych zestawach wartości”. K. Sztop-Rutkowska, *Czy jesteśmy do-*

Badania pokazują różnice pokoleniowe przejawiające się w sytuacji ekonomicznej, podejściu do polityki i aktywności społecznej oraz wartości, stylu i jakości życia<sup>78</sup>. Choć wyższymi dochodami dysponują osoby w przedziale wiekowym 35-44 lata, wśród młodszych pokoleń więcej jest osób legitymizujących się lepszym wykształceniem, to starsze (urodzone po II wojnie światowej) mają do dyspozycji znacznie większy majątek oraz większą stabilność finansową. Warto dodać, iż każda generacja miała, ma i mieć będzie inne szanse ekonomiczne<sup>79</sup>. Dla starszych ważne jest wykształcenie, młodszym częściej wydaje się to stratą czasu<sup>80</sup>. Młodzi są także mniej aktywni politycznie i społecznie, co wyraża się w rzadszym identyfikowaniu się z daną partią polityczną, udziałem w bojkotach, demonstracjach<sup>81</sup>, pracą na rzecz organizacji społecznych<sup>82</sup>. Młodsze pokolenia cechuje także mniejsze nastawienie na autorytety, kontynuowanie tradycji i mniejsza religijność. Alternatywą dla tradycyjnych, doświadczających w różnym stopniu kryzysu, instytucji socjalizacyjnych, jak rodzina, szkoła i Kościół, stają się grupy rówieśnicze i media społecznościowe. Młodzi dorastają dziś w poziomej sieci rówieśników, których znają najczęściej z kontaktów wirtualnych. W tej przestrzeni nie obowiązują reguły społeczeństw hierarchicznych<sup>83</sup>.

Różnice między generacjami zawsze istniały – część z nich ma charakter powtarzalny w kontekście zmiany pokoleniowej, inne z kolei wynikają z dystrybucji dóbr i zasobów. Obok znanych problemów, jakimi są zmiany demograficzne (starzenie się społeczeństwa i konieczność wprowadzania rachunkowości generacyjnej<sup>84</sup> czy też solidarności międzypokoleniowej w wymiarze

---

*brymi przodkami? Komentarz*, Warszawa 2021, s. 1-2, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/01/Czy-jestesmy-dobrymi-przodkami.pdf> [dostęp: 18.05.2021].

<sup>78</sup> J. Piekutowski, *Mapa różnic Polski*, Warszawa 2020, s. 12-22, <https://projektoczyszczalnania.wiecz.pl/download/mapa-polskich-roznic.pdf>, [dostęp: 13.05.2021]

<sup>79</sup> Rządziej nie oznacza braku udziału młodych ludzi w demonstracjach. Przykładem były protesty przeciw ACTA zorganizowane zimą 2012 roku, czy uczestnictwo we wspomnianym Ogólnopolskim Strajku Kobiet jesienią 2020 roku.

<sup>80</sup> Tak uważa 46% osób w wieku 18-24 lata i 37% w wieku 25-34. Por. J. Piekutowski, *Mapa różnic Polski*, s. 14.

<sup>81</sup> Na przykład, przed polskimi odpowiednikami Boomersów tworzący się wolny rynek lat 90. XX wieku dawał inne możliwości ekonomiczne niż kryzys ekonomiczny lat 1999-2005, który był czasem wchodzenia na rynek pracy Generacji X. Z kolei Generacja Y podejmowała pierwszą pracę zawodową w lepszych warunkach ekonomicznych, jakkolwiek nie wolnych od zawirowań ekonomicznych. Można domniemywać, iż z zupełnie innymi wyzwaniem zmierzy się Generacja Z w postpandemicznej rzeczywistości. Por. J. Piekutowski, *Mapa różnic Polski*, s. 14; P. Szewczyk, „Pokolenie Lockdown”, czyli nowe problemy młodych osób na rynku pracy, 9.06.2020, <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html>, [dostęp: 24.05.2021].

<sup>82</sup> J. Piekutowski, *Mapa różnic Polski*, s. 16.

<sup>83</sup> K. Sztop-Rutkowska, *Czy jesteśmy dobrymi przodkami?*.

<sup>84</sup> Tamże.



społecznym i ekonomicznym<sup>85</sup>), coraz częściej jest podnoszona kwestia klimatyczna czy kryzys kapitalistycznego modelu wzrostu (młodzi wchodzi w dorosłość bez optymistycznej wizji, zgodnie z którą ich życie będzie lepsze niż rodziców i dziadków<sup>86</sup>), a w 2020 i 2021 roku doszła, nie będąca czasem łaskawym dla żadnej z generacji, pandemia COVID-19.

## Pokoleniowe zróżnicowania postrzegania i odczuwania życia oraz konsekwencji pandemii

Wybuch pandemii spowodował ogromny wzrost zapotrzebowania na wiedzę, odnoszącą się do jej przebiegu i konsekwencji, dzięki czemu dysponujemy dziś całkiem pokaźnym zasobem wiadomości, obejmującym nie tylko medyczne, ale również społeczne aspekty pandemii. W kontekście tych ostatnich interesujące okazały się pokoleniowe różnice w behawioralnych, poznawczych i emocjonalnych reakcjach na pandemiczny kryzys. Ich obecność jest pochodną posiadanych doświadczeń, przeżytych sytuacji, wypracowanych strategii adaptacyjnych, a nade wszystko cenionych wartości. Nie bez znaczenia jest poziom dojrzałości oraz obecność czynników chroniących przed stresem<sup>87</sup>. Przyjrzyjmy się zatem pokoleniowym zróżnicowaniom (dez)adaptacji do sytuacji pandemicznej, uwzględniając zasygnalizowane wcześniej wybrane społeczne determinanty zdrowia psychicznego i jego zaburzeń.

Pokolenie **Budowniczych** tworzą osoby w wieku +75 lat. Ich doświadczeniem stał się nie tylko wielki kryzys lat 20. XX wieku, ale przede wszystkim okrucieństwa II wojny światowej. Z jednej strony doświadczyły one niezwykłego bumu rozwojowego i prosperity lat powojennych, ale z drugiej były świadkami kolejnych konfliktów zbrojnych, jak choćby ten w Wietnamie czy innych wspólnie przeżytych zdarzeń<sup>88</sup>. Pandemia jest dla nich kolejnym z cyklu trudnych doświadczeń życiowych. Analizując wyniki licznych raportów, jakie powstały w odniesieniu do różnych aspektów życia seniorów w czasie

<sup>85</sup> Por. G. Czapniewska, *Solidarność pokoleniowa z perspektywy ekonomii i polityki społecznej*, Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, 2020, 61, s. 92-106, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-72e7f72a-2d03-4c33-bc32-113da61517cc/c/tekst\\_6\\_Gabriela\\_Czapniewska.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-72e7f72a-2d03-4c33-bc32-113da61517cc/c/tekst_6_Gabriela_Czapniewska.pdf) [dostęp: 13.05.2021].

<sup>86</sup> Katarzyna Sztop-Rutkowska odnosząc się do tego pisze: „era optymizmu właśnie się skończyła”. Por. K. Sztop-Rutkowska, *Czy jesteśmy dobrymi przodkami?*.

<sup>87</sup> Tamże.

<sup>88</sup> W Polsce za takie można uznać: młodość i dorosłe życie przypadające na czasy PRL-u z jego blaskami i cieniami, w tym m.in. powojenną sytuację polityczną, wybór rodaka na Stolicę Piotrową, stan wojenny, transformację ustrojową z 1989 roku. Por. M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Znaczenie zmiany pokoleniowej dla ocen konsekwencji polskiej transformacji*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2018, XXXVII. 4, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10\\_17951\\_lrp\\_2018\\_37\\_4\\_129-142/c/7082-6302.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2018_37_4_129-142/c/7082-6302.pdf), [dostęp: 24.05.2021].

pandemii, można stwierdzić, że nie odkryła ona nowych problemów w tej grupie, ale bez wątplenia wzmocniła te, które już od lat są dla niej niezwykle dokuczliwe. Mamy tu na myśli przede wszystkim problemy zdrowotne oraz samotność. Proces starzenia się społeczeństw, głównie w Europie oraz Ameryce, stawia nowe wyzwania, wśród których to związane z zabezpieczeniem medycznym coraz starszych obywateli wydaje się jednym z najpoważniejszych. Pandemia pokazała, jak bardzo niewydolna jest większość państwowych systemów ochrony zdrowia, szczególnie jeśli chodzi o wyspecjalizowane usługi skierowane do tak swoistej grupy, jaką są seniorzy. W zasadzie od początku pandemii wskazywano ich jako grupę najbardziej narażoną na konsekwencje zarażenia wirusem, co szybko znalazło potwierdzenie w danych statystycznych. Wskazują one, że najwięcej zgonów z powodu COVID-19 odnotowano wśród osób po 80. roku życia (22,6%). Śmiertelność w grupie wiekowej 70-80 lat wyniosła 15,1%, natomiast osoby w wieku 60-70 lat stanowiły w tym zestawieniu 7,7%<sup>89</sup>.

Dla wielu seniorów rozwój pandemii oznaczał ograniczenie lub wręcz przerwanie procesów leczenia, a przecież są to osoby z chorobami przewlekłymi, często wymagające stałej, specjalistycznej opieki medycznej. Co trzeci senior przerwał terapię na skutek problemów z dostępem do służby zdrowia. Towarzyszył temu wszystkiemu coraz gorszy stan psychiczny osób starszych<sup>90</sup>.

Seniorzy byli tym pokoleniem, które najszybciej i najsumienniejsz zastosowało się do licznych ograniczeń oraz podjęło działania samoochronne. Po raz kolejny ich pokoleniowa „karność”, zdolność do poświęceń okazała się przydatna. Podkreślali oni jednak, że konieczność zmiany codziennych rytuałów, godzin podstawowych czynności (jak np. zakupy w czasie tzw. godzin dla seniorów) lub konieczność ich zaniechania były dla nich dość uciążliwe, ale na tyle, na ile było to możliwe starali się zachować styl życia sprzed pandemii, przestrzegając stosownych przepisów.

Jeśli chodzi o seniorów pandemia wyostrzyła problem ich samotności. Dane statystyczne wskazują, że co trzeci Polak powyżej 75. roku życia mieszka sam<sup>91</sup>, relatywnie niewielki odsetek podejmuje aktywności społeczno-kulturalne<sup>92</sup>, ograniczając swój krąg towarzyski głównie do rodziny. Podobne

<sup>89</sup> M. Majewska, *Śmiertelność COVID-19 w Polsce i na świecie*, „Puls Medycyny”, 12.11.2020, <https://pulsmedycyny.pl/smiertelnosc-covid-19-w-polsce-i-na-swiecie-1006754>, [dostęp: 24.05.2021].

<sup>90</sup> *Potrzeby i zdrowie Seniorów podczas pandemii COVID-19. Raport z badania przeprowadzonego przez Krajowy Instytut Gospodarki Senioralnej na zlecenie programy społecznego Adamed dla Seniora*, Krajowy Instytut Gospodarki Senioralnej 2020.

<sup>91</sup> M. Firlej i in., *Raport o samotności 2021. Pierwszy rok pandemii*, Warszawa 2021, <https://www.szlachetnapaczka.pl/raport-o-samotnosci/>, [dostęp: 24.05.2021].

<sup>92</sup> N.G. Piłkuła, *Aktywność osób starszych w sytuacji pandemii*, [w:] *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, red. N.G. Piłkuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac, Kraków 2020, s. 142.

dane pojawiają się w kontekście innych krajów europejskich<sup>93</sup>. Badania pokazują, że o ile w kwestii zabezpieczenia potrzeb życiowych najbliżsi stanęli na wysokości zadania, to w sferze wsparcia emocjonalnego było już znacznie gorzej – co trzeci senior deklarował wzrost poczucia osamotnienia, a co drugi miał poczucie, że nie ma z kim porozmawiać o bieżącej sytuacji<sup>94</sup>. Grupa ta mocno odczuła brak bezpośrednich spotkań z najbliższymi. Zwykle nie rozszerzali oni możliwości kontaktu poprzez nowoczesne technologie, głównie z uwagi na fakt, że zatrzymali się w epoce analogowej, to „cyfrowi obcy”. Co prawda, wielu z nich obsługuje telefony komórkowe, zachowując ich podstawową funkcję, ale jeśli chodzi o korzystanie z Internetu doświadczają niemal skrajnego wykluczenia cyfrowego<sup>95</sup>. W epoce cyfrowej stają się „niewidzialni”. Dotyczy to nie tylko kontaktu z bliskimi, ale również z instytucjami. Wielu z nich nie potrafi wykonać już dziś podstawowych czynności, na przykład wysłać maila do pracującego zdalnie urzędu czy elektronicznego wniosku o wydanie odpisu dokumentacji medycznej do szpitala<sup>96</sup>. Co jednak ciekawe, pandemia nie zmobilizowała Budowniczych do przełamania cyfrowego impasu, bowiem grupa ta nie czuje się wykluczona, dopóki może swoje potrzeby zaspokajać w tradycyjny sposób<sup>97</sup>, a to seniorzy starali się czynić. Pandemia nie zmodyfikowała w znaczący sposób przyzwyczajęń konsumenckich Budowniczych, przedkładając tradycyjne zakupy znanych sobie produktów nad nowinki i cyberzakupy. Grupa ta wciąż w dość ograniczonym stopniu korzysta z cyberhandlu, który w okresach kolejnych *lockdownów* święcił tryumfy, choć nie da się ukryć, że odsetek seniorów kupujących w Sieci rośnie<sup>98</sup>. Najstarsze pokolenie w najmniejszym stopniu doświadczyło strat finansowych w związku z pandemią, co wiąże się z tym, że jest to grupa już nieaktywna zawodowo. Zwykle nie stracili dochodów, bo te dla większości z nich są „gwarantowane”. Seniorzy w niewielkim stopniu ograniczyli swoje wydatki, nieco zwiększając je w dziedzinie ochrony zdrowia. Ta stabilność

<sup>93</sup> K. Wasilewska-Ostrowska, *Samotność osób starszych w kontekście zmian demograficznych*, Kultura i Edukacja, 2013, 4(97), s. 236, 239-241.

<sup>94</sup> *Potrzeby i zdrowie Seniorów podczas pandemii COVID-19*.

<sup>95</sup> M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ*, s. 53; Federacja Konsumentów, *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii. Dostęp oraz korzystanie z Internetu i komputera w wybranych grupach społecznych*, Warszawa 2021.

<sup>96</sup> Badania na temat korzystania przez seniorów z komputerów i Internetu prowadzi także Urząd Komunikacji Elektronicznej. Według danych za 2019 rok, 69,8% osób powyżej 60 r.ż. nie korzystało z Internetu. Natomiast jeśli chodzi o komputer, to nie korzystało z niego 73,5% seniorów. Przy czym, w przedziale wiekowym 60-70 lat ten odsetek wynosił 62,6%, a dla osób powyżej 70 r.ż. 89,2% Por. UKE, *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów. Raport z badania klientów indywidualnych w wieku 60+*, Warszawa – Gdańsk 2019.

<sup>97</sup> Federacja Konsumentów, *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii*.

<sup>98</sup> M. Bartodziej, *Seniorzy pukają do e-sklepów*, „Puls Biznesu”, 20.12.2020, <https://www.pb.pl/seniorzy-pukaja-do-e-sklepow-1103786>, [dostęp: 24.05.2021].

wydatków i względne poczucie bezpieczeństwa finansowego jest zapewne związane z charakterystyczną dla tego pokolenia zapobiegliwością i wstrzeźliwością konsumpcyjną, która dla części z seniorów jest pochodną ograniczonych środków materialnych.

Jak już wspomniano, pokolenie **Baby Boomers** to pokolenie mocno doświadczone zmianami i do wielu wydarzeń podchodzi ze sporym dystansem, jak również z dużym zasobem strategii adaptacyjnych. Co prawda, 52% z nich stwierdziło, że pandemia negatywnie wpłynęła na ich dobrostan psychiczny, ale w porównaniu z pozostałymi pokoleniami wykazują oni mniejsze natężenie zachowań lękowych (14,5%)<sup>99</sup>. W tej grupie nie wzrosło również używanie substancji psychoaktywnych w odpowiedzi na napięcie związane z pandemią<sup>100</sup>. Boomersi na tyle dobrze radzą sobie z sytuacją pandemii, że często stają się wsparciem dla swoich rodziców, a niejednokrotnie również i dzieci. Mogą to czynić, bo ich sytuacja finansowa w pandemii nie uległa drastycznym zmianom, głównie z uwagi na to, że są to osoby już na emeryturze albo tuż przed nią. W przypadku części, pandemia przyspieszyła decyzję o zaniechaniu aktywności zawodowej. Grupa ta najrzadziej traciła pracę w związku z pandemią, co pozwoliło jej zachować stabilność finansową. Zauważalna jest jednak zmiana w strukturze wydatków tej grupy<sup>101</sup>. Przed pandemią większą część swoich finansów grupa ta wydawała na własne potrzeby. Pogorszenie się sytuacji finansowej dzieci Boomersów spowodowało, że zaczęli oni pomagać swoim dzieciom z Pokolenia X, a często i rodzicom.

Biografie przedstawicieli **Pokolenia X** systematycznie naznaczone są mniejszymi i większymi kryzysami o charakterze niemal globalnym, co powoduje, że brakuje im długofalowej stabilizacji. Mocno odczuwają kolejne zmiany, które podkopują z trudem budowaną przez nich równowagę. W tej grupie 58% stwierdziło, że pandemia negatywnie wpłynęła na ich dobrostan psychiczny<sup>102</sup>. Inne badania wskazują, że jest to również jedna z grup najsilniej dotknięta przez pandemię w aspekcie finansowym. Przedstawiciele tej grupy oraz Millenialsi w największym stopniu doświadczają negatywnych zmian na rynku pracy<sup>103</sup> związanych z pandemią. Ponad połowa z nich pracę straciła

<sup>99</sup> Badanie GfK Consumer Life: Trend Key w Koronie zrealizowane w dniach 5-8 czerwca 2020 roku metodą CAWI. Podajemy za: *Trauma w dobie pandemii*. Przewodnik Fundacji Dorastaj z Nami, Warszawa 2020, s. 10, [https://dorastajznami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami\\_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf](https://dorastajznami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf), [dostęp: 24.05.2021].

<sup>100</sup> R. El-Gabalawy, J.L. Sommer, "We Are at Risk Too": *The Disparate Mental Health Impacts of the Pandemic on Younger Generations*, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 2021, 1, s. 1-11, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0706743721989162>, [dostęp: 29.07.2021].

<sup>101</sup> *Survey Results: Generational Impact of Covid-19 Pandemic in the US*, Evanston 2020, s. 4-10, [https://www.aqityresearch.com/uploads/5/2/6/9/52698183/aqity\\_research\\_covid-19\\_survey\\_results\\_-\\_generational\\_impact\\_of\\_covid-19.pdf](https://www.aqityresearch.com/uploads/5/2/6/9/52698183/aqity_research_covid-19_survey_results_-_generational_impact_of_covid-19.pdf), [dostęp: 24.05.2021]

<sup>102</sup> Badanie GfK Consumer Life: Trend Key w Koronie, s. 10.

<sup>103</sup> A. Field, *The Lasting Impact of COVID-19 by Generation*, Daytona Beach 2021.

lub jej wynagrodzenie zostało obniżone<sup>104</sup>. Nie można zapominać przy tym, że jest to pokolenie „na dorobku”, często obciążone kredytami, z niewielkimi oszczędnościami. Poza obniżeniem i utratą dochodów grupa ta silnie doświadczyła zmian w formach pracy, bo to przede wszystkim ich udziałem stała się praca zdalna z wszystkimi jej pozytywnymi i negatywnymi aspektami, co nie pozostało bez wpływu na życie rodzinne tej grupy. Przedstawiciele Pokolenia X to w wielu wypadkach rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, którzy obok obowiązków zawodowych musieli wziąć na siebie również te o charakterze opiekuńczym, a przede wszystkim edukacyjnym. Konieczność łączenia pracy i opieki nad dziećmi w jednym czasie była dla wielu z nich zadaniem trudnym i stresującym<sup>105</sup>. Jak już wcześniej wspomniano, Pokolenie X jest dość mocno uwikłane w opiekę nad swoimi starzejącymi się rodzicami, a często również dziadkami. Zadania z tym związane pandemia zwielokrotniła, podobnie jak obawy o zdrowie najbliższych seniorów<sup>106</sup>. Konieczność łączenia funkcji opiekuńczych wobec własnych dzieci i rodziców z pracą zawodową jest dla tej grupy poważnym obciążeniem psychicznym i finansowym. Wielość zadań, jakim muszą sprostać przedstawiciele Pokolenia X powoduje, że obawiają się oni o swoje zdrowie, bojąc się utraty sprawności na skutek powikłań po zarażeniu wirusem.

Jeśli chodzi o wpływ pandemii na **Millenialsów**, to grupa ta podkreśla przede wszystkim aspekty bezpieczeństwa finansowego, przy czym trzeba wyraźnie zaakcentować, że z uwagi na pozycję na rynku i charakter pracy, związane z tym dominujące typy umów<sup>107</sup>, już przed pandemią decydowały o niskiej stabilności zawodowej tej grupy. Znaczna część tej grupy pracuje w sektorach gospodarki, które pandemia dotknęła najbardziej, czyli w turystyce oraz gastronomii i usługach (np. przy obsłudze eventów). W okresie pandemii zaobserwowano w Polsce, największy wśród krajów Unii Europejskiej, spadek zatrudnienia w przedziale wiekowym 15-24 lata (Generacja Y i Z). Przez pandemię część młodych ludzi nie tylko wypadła z rynku pracy, często na samym początku swojej kariery, albo nie zdążyła na niego wejść, również na skutek zatrzymywania się na rynku pracy części Boomersów<sup>108</sup>. Może to mieć poważne konsekwencje w postaci dezaktywowania się zawodowego, a w przypadku tych, którzy jako osoby bezrobotne nie rejestrują się

<sup>104</sup> *Survey Results: Generational Impact of Covid-19 Pandemic*, s. 4-10.

<sup>105</sup> G. Godawa, „A Forced, Necessary Inconvenience” – *Distance Learning in the Covid-19 Pandemic Situation from the Parent's Perspective*, *Konteksty Pedagogiczne*, 2020, 2, 15, s. 207-225, <https://kontekstypedagogiczne.pl/kp/article/view/278/225>, [dostęp: 24.05.2021].

<sup>106</sup> A. Field, *The Lasting Impact of COVID-19*.

<sup>107</sup> Chodzi przede wszystkim o zatrudnienie na podstawie umów cywilnoprawnych bez okresu wypowiedzenia, umów zawartych przez agencje pracy, samozatrudnienia, umów o pracę na czas określony.

<sup>108</sup> A. Field, *The Lasting Impact of COVID-19*.



przy braku działań zapobiegawczych, wpadania z czasem w bierność zawodową<sup>109</sup>. W przyszłości natomiast, na skutek groźby kryzysu gospodarczego, grupy te mogą być z jednej strony zagrożone redukcją zatrudnienia, łatwo bowiem będzie młodych pracowników zastąpić osobami trochę starszymi, legitymującymi się większym doświadczeniem zawodowym. Z drugiej natomiast, ich start zawodowy (w mniejszych czy większych firmach) może być gorszy niż starszych pokoleń ze względu na niższe zarobki, mniejsze szanse na awans, czy szybką ścieżkę kariery. Najmłodsi Millenialsi w dobie pandemii dopiero będą startować w życie zawodowe. Otwarte pozostaje pytanie, jak poradzą sobie na postpandemicznym rynku pracy, czy zdobyte przez nich wykształcenie znajdzie uznanie u pracodawców, czy rynek zweryfikuje je pozytywnie. Na problem należy więc patrzeć nie tylko przez pryzmat skutków bezpośrednich, ale i odroczonych<sup>110</sup>.

Ponadto, pandemia w przypadku starszych Millenialsów wzmocniła obserwowane już przed nią zjawiska odkładania ważnych decyzji życiowych (jak założenie rodziny, czy zakup nieruchomości)<sup>111</sup>, powiązanych z realizacją jednego z podstawowych zadań rozwojowych, to jest debiutem w świecie dorosłych.

Zdaniem Jasona Dorsey'a, prezesa *The Center for Generational Kinetics*<sup>112</sup>, pandemia przyczyniła się do wyróżnienia w obrębie Pokolenia Z czterech różnych grup, z których każda inaczej doświadcza obecnej sytuacji, tym samym staje (i stawać będzie w przyszłości) przed innymi wyzwaniami. Grupy te uszeregowano według kryterium wiekowego, od najmłodszych do najstarszych<sup>113</sup>:

– pierwsza grupa to gimnazjaliści i młodszy licealiści (*middleschoolers* i *early high schoolers*), dla której charakterystyczna jest tęsknota za więziami społecznymi. Osoby z niej wywodzące się w przyszłości mogą odczuwać problemy na tle psychicznym, ale także wykazywać większą efektywność w samodzielnym wykonywaniu zadań zawodowych, co z kolei będzie wynikało z niemożności (większej lub mniejszej) odnalezienia się w aktywności grupowej. J. Dorsey przewiduje występowanie w tej grupie problemów z obniżoną samooceną;

<sup>109</sup> O ile w IV kwartale 2019 roku zatrudnionych było 1 mln 125 tys. osób w wieku 15-24 lata, to w analogicznym okresie roku 2020 było ich 917 tys.

<sup>110</sup> P. Szewczyk, „Pokolenie Lockdown”.

<sup>111</sup> A. Field, *The Lasting Impact of COVID-19*.

<sup>112</sup> Specjalizującego się w badaniach nad Generacją Y i Z.

<sup>113</sup> *The State of Gen Z 2020. The Impact of Covid-19 and Gen Z Looking ahead*, The Center for Generational Kinetics, <https://genhq.com/wp-content/uploads/2020/11/State-of-Gen-Z-2020-Covid-19.pdf>, [dostęp: 24.05.2021]; H. Hoffower, *The coronavirus pandemic has fragmented Gen Z into 4 distinct groups – and each one is dealing with different set of challenges*, INSIDER, 4 May 2020, <https://www.businessinsider.com/coronavirus-pandemic-effects-dividing-gen-z-into-four-groups-2020-5?IR=T>, [dostęp: 24.05.2021]; K. Żyłowska, *W jaki sposób pandemia oddziałuje na pokolenie Z?*, SOCIALPRESS, 17.11.2020, <https://socialpress.pl/2020/11/w-jaki-sposob-pandemia-oddzialuje-na-pokolenie-z>, [dostęp: 24.05.2021].

- drugą grupę stanowią starsi licealiści (*high schoolseniors*), którzy nie widzą możliwości realizacji swoich zamierzeń i wybierania wymarzonego przez siebie zawodu – przyszłość jawi się im jako niepewna. Pandemia wpłynęła nie tylko na ponad rok ich edukacji w szkole średniej, ale także na dalsze edukacyjne losy;

- trzecią grupą są studenci (*college students*), którzy w ciągu ponad roku doświadczyli nieznanych wcześniej form kształcenia akademickiego – studia zaliczenia zdalnego (podobnie jak grupy wymienione wyżej nauczania online). Ich obawy dotyczą kontynuacji kształcenia (m.in. ze względu na możliwości finansowe). Podobnie jak starszym licealistom, towarzyszą im obawy o przyszłość, co jest spowodowane tym, że pandemia, o czym wspomniano wyżej, zweryfikowała możliwości podjęcia przez nich pracy zawodowej. Ich obawy mogą dotyczyć także zbytnej obecności w życiu nowych technologii, także za sprawą zdalnej nauki i pracy. J. Dorsey zauważa, iż w tej grupie może pojawiać się brak skłonności do podejmowania ryzyka i odważnych decyzji zawodowych;

- czwarta grupa to pracujące Pokolenie Z (*Gen Z in the workforce*), w wielu wypadkach osoby dotknięte zamknięciem branż, w których znaleźli zatrudnienie (o czym było wcześniej). Ich praca nie w każdym przypadku była wymarzona, także pod względem płacy. Aktualna sytuacja może sprawiać, iż przedstawiciele tej grupy decydować się będą na każdy rodzaj pracy (zwłaszcza w sytuacji bycia osobą odpowiedzialną za rodzinę czy związek). Zdobytne w ten sposób doświadczenie może być traktowane jako droga do osiągnięcia, w bliższej lub dalszej przyszłości, wymarzonej pracy.

Starsi przedstawiciele Generacji Z swoje kariery zawodowe mieli rozpocząć w stabilnej i rozwijającej się gospodarce, ale pandemia spowodowała, że wielu z nich musiało wrócić do rodzinnych domów, niejednokrotnie pozostając na utrzymaniu swoich rodziców. Jest sporo szans, że wejdą na rynek pracy z mniejszą wiedzą i kompetencjami<sup>114</sup>. Jakkolwiek należy mieć na uwadze, iż jest to pokolenie cyfrowe<sup>115</sup>, dość dobrze adaptujące się do nowych warunków, mobilne, co może być traktowane jako czynnik rozwojowy, dający przewagę w wyścigu o dobre pozycje zawodowe. To oni częściej niż starsi Millenialsi (Generacja Y) korzystali w trakcie pandemii z mediów społecznościowych, muzycznych serwisów streamingowych, czy gier<sup>116</sup>. Generacja Y z kolei, przynajmniej jej część, doświadcza również problemów związanych z zapewnieniem opieki swoim dzieciom i wykonywaniem pracy zawodowej. Są najczęściej z tym problemem sami, bowiem na wsparcie ciągle aktywnych zawodowo rodziców liczyć nie mogą.

<sup>114</sup> A. Field, *The Lasting Impact of COVID-19*.

<sup>115</sup> Pomimo takiego określenia 42% badanych z Pokolenia Z chciałoby wrócić do pracy w formie stacjonarnej. Por. tamże.

<sup>116</sup> *The State of Gen Z 2020. The Impact of Covid-19 and Gen Z Looking ahead*.

Najmłodszą grupą doświadczającą pandemii są **Alfy**. Na skutek (dłuższego lub krótszego) zamknięcia instytucji wychowania bezpośredniego (np. szkół<sup>117</sup>), a także innych miejsc (np. rekreacji), wielu z nich przebywało w ciągu ostatniego roku więcej czasu w domu niż miało to miejsce wcześniej. Dało to szansę na częstszy i dłuższy kontakt z rodzicami i/lub opiekunami, co w przypadku funkcjonalnych środowisk wychowawczych było pozytywnym doświadczeniem. Jednak dzieci żyjące w trudnych warunkach nie zawsze miały możliwość nauki, często doświadczały trudności na skutek napiętej atmosfery w domu (np. w związku z przemocą<sup>118</sup>). Zostały one pozbawione „bezpiecznych stref do złapania oddechu od problemów” – wyjścia do szkoły, spotkania z rówieśnikami i tym podobnych.

Wiele Alf zostało odsuniętych od bliskich (np. innych członków rodziny, w tym dziadków oraz rówieśników). Choć to generacja świetnie radząca sobie z obsługą nowych technologii, to pandemia wymusiła konieczność intensywnego z nich korzystania. Coś, co winno być limitowane, na skutek edukacji zdalnej, w przypadku starszych Alf stało się koniecznością<sup>119</sup>. Alfom, podobnie jak starszym generacjom, nie były obce pandemiczne komunikaty i powiązane z całą sytuacją kampanie społeczne, na przykład na temat zasad bezpieczeństwa, w tym noszenia maseczek<sup>120</sup>. Ostatni z obowiązków, dotyczący dzieci

<sup>117</sup> UNESCO podaje, iż „stajemy w obliczu kryzysu edukacyjnego na skutek COVID-19. (...) dla prawie 168 mln dzieci szkoły zostały zamknięte prawie na cały rok. Każdy dodatkowy dzień zamknięcia stanowi ryzyko dla najbardziej wrażliwych młodych ludzi, którzy zapłacą za to najwyższą cenę. Rządy muszą ponownie otworzyć szkoły, ale lepsze niż wcześniej oraz zapewnić każdemu dziecku powrót do szkoły”. UNICEF, *Covid-19 and School Closures. One Year of Education Disruption*, March 2021, <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/#>, [dostęp: 25.05.2021].

Warto dodać, że w momencie podejmowania decyzji o pierwszych lockdownach wiosną 2020 roku nie były dostępne dowody naukowe na temat związku między zamknięciem szkół a zmniejszeniem transmisji wirusa. Dopiero późniejsze badania pokazały, że „(...) chociaż zamknięcie szkół zmniejsza liczbę kontaktów z dziećmi i może zmniejszyć transmisję [wirusa – A.B., K.P.], badanie przeprowadzone na 12 milionach dorosłych w Wielkiej Brytanii nie wykazało różnicy w ryzyku śmierci spowodowanej przez COVID-19 w gospodarstwach domowych z dziećmi lub bez”. S.J. Lewis i in., *Closing schools is not evidence based and harms children*, *British Medical Journal*, 2021, 372, 521, s. 1, <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n521.full.pdf>, [dostęp: 25.05.2021].

<sup>118</sup> Por. O. Brooks-Hay i in., *Domestic Abuse & Sexual Violence*, w: *Left Out and Locked Down. Impact of Covid-19 Lockdown for Marginalized Groups in Scotland. Report of the Scotland in Lockdown Study*, 2020 December, s. 84-85, [https://scotlandinlockdown.files.wordpress.com/2020/12/scotlock\\_project\\_report\\_full\\_dec2020-2.pdf](https://scotlandinlockdown.files.wordpress.com/2020/12/scotlock_project_report_full_dec2020-2.pdf), [dostęp: 25.05.2021].

<sup>119</sup> Badania pokazują, iż 89% dzieci w wieku 8-12 lat korzystało z lekcji online, w przypadku młodzieży w wieku 13-16 lat odsetek ten wzrastał do 94%. Dzieci korzystały także z YouTube (73%) i gier (72%). Por. *Raport Bezpieczeństwo w Internecie wśród dzieci 8-16 lat*, TREND MICRO, czerwiec 2020, [https://resources.trendmicro.com/rs/945-CXD-062/images/RAPORT\\_trend%20micro\\_PL.pdf](https://resources.trendmicro.com/rs/945-CXD-062/images/RAPORT_trend%20micro_PL.pdf), [dostęp: 25.05.2021].

<sup>120</sup> WHO rekomendowało, aby dzieci poniżej 5 r.ż. nie nosiły maseczek. Por. WHO, *Coronavirus disease (CoVID-19): Children and masks*, 21 August 2020, <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-children-and-masks-related-to-covid-19>, [dostęp: 25.05.2021].



starszych, mógł utrudniać im ważną naukę funkcjonowania społecznego, jaką jest czytanie z twarzy. Sytuacja pandemii i ograniczeń, jakie za sobą pociągnęła, mogła być i przez najmłodszych odbierana jako źródło niepokoju. Nie pozostało to bez wpływu na ich poczucie bezpieczeństwa. Część dzieci doświadczała lęku przed zakażeniem, utratą bliskich, zmianą sytuacji materialnej, czy ograniczonymi kontaktami społecznymi. Zagrożeniem dla rozwoju fizycznego stało się ograniczenie ruchu i będąca jego pokłosiem otyłość<sup>121</sup>.

Dzieci liczące obecnie 10 lat spędziły 1/10 swojego życia w mniejszym czy większym odosobnieniu (część z nich na przymusowej kwarantannie), z dala od dziadków, przyjaciół, szkoły, czy innych aktywności. W opracowaniach pojawiły się już określenia: generacja kwarantanny (*Generationquarantine*<sup>122</sup>), korona generacja (*Coronageneration*<sup>123</sup>).

Prawdziwym wyzwaniem stało się, rzecz dotyczy przede wszystkim Alf i uczącej się Generacji Z, nauczanie zdalne. I nie chodzi tylko o sam czas spędzany przed komputerem, ale także o: egzekwowanie obowiązku nauczania na odległość<sup>124</sup>, bariery techniczne, kompetencje kulturowe i zasoby finansowe rodzin, realizację funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły, deficyt ruchu i kontaktu z naturą, spadek kompetencji (np. grafomotorycznych, ogólnych)<sup>125</sup>. Dzieci, ich rodzice, nauczyciele w większości nie mieli wcześniej doświadczeń z nauczaniem zdalnym, rodziło to więc wiele problemów po każdej ze stron<sup>126</sup>. Dodatkowo, edukacja zdalna pogłębiła istniejące nierówności (klasowe)<sup>127</sup>.

<sup>121</sup> Por. A. Petrobelli i in., *Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study*, *Obesity*, 2020 August, 28, 8, s. 1382-1385, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/oby.22861>, [dostęp: 25.05.2021].

<sup>122</sup> *Generation Q(uarantine): Children of The Pandemic*, "The Medical Futurist", 18 February 2021, <https://medicalfuturist.com/generation-q-children-and-the-pandemic/>, [dostęp: 25.05.2021].

<sup>123</sup> K. Kutwa (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, Warsaw 2021, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/03/PIE-Corona-Generation.pdf>, [dostęp: 16.06.2021].

<sup>124</sup> J. Suchecka, *Tysiące dzieci wypadło z systemu. Gdzie ich szukać?*, 23 kwietnia 2020, <https://tvn24.pl/premium/koronawirus-w-polsce-edukacja-zdalna-tysiacle-dzieci-wypadlo-z-systemu-4564269>, [dostęp: 25.05.2021]; także, *Były offline. Zgubione przez system nie mogą odnaleźć się w szkole*, 14 października 2020, <https://tvn24.pl/premium/szkoly-w-czasie-pandemii-covid-19-dzieci-wypadly-z-systemu-wrocily-do-szkol-zagubione-4719766>, [dostęp: 25.05.2021].

<sup>125</sup> J. Soland i in., *The impact of COVID-19 on student achievement and what it may mean for educators*, May 27, 2020, <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/05/27/the-impact-of-covid-19-on-student-achievement-and-what-it-may-mean-for-educators/> [dostęp: 25.05.2021].

<sup>126</sup> Por. *Badanie "Edukacja zdalna w czasie pandemii"*, Projekt Centrum Cyfrowego, 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>, [dostęp: 25.05.2021].

<sup>127</sup> Jak podaje Anton Ambroziak, „ponad 830 tys. dzieci w Polsce ma trudne warunki mieszkaniowe, z czego aż 130 tys. mieszka w gospodarstwie jednopokojowym. Dla 1/3 uczniów – 1,6 mln – skuteczna nauka zdalna jest nieosiągalna ze względu na ograniczony dostęp do sprzętu z Internetem”. Por. A. Ambroziak, *Alarm dla oświaty. Nauka zdalna pogłębia nierówności. Nawet*

## Obszary wsparcia i interwencji pokoleń w postpandemicznej rzeczywistości

Postrzeganie pandemii jest z jednej strony doświadczeniem szytym na miarę każdego z pokoleń, z drugiej zaś zawiera elementy dla nich wspólne w obszarach przede wszystkim strat behawioralnych i biologicznych (zdrowie) oraz psychospołecznych (tab. 2).

Tabela 2

Obszary strat pokoleniowych

Społeczne determinanty zdrowia psychicznego	Obszar strat	Budowniczo- wie	Baby Bo- omers	Poko- lenie X	Millenialsi		Poko- lenia Alfa
					Poko- lenie Y	Poko- lenie Z	
Behawioral- ne i biolo- giczne	zdrowotne	x	x	x	x	x	x
	mobilnościowe	x	x	x	x	x	x
Psycho- społeczne	życie społeczne (destabilizacja ryzyko rozpadu sieci społecznych)	x	x	x	x	x	x
	- rodzinne	x			x	x	x
	- rówieśnicze						
	- lokalne	x	x	x			

*jedna trzecia uczniów jest wykluczona*, OKO.press, 24 kwietnia 2020, <https://oko.press/alarm-dla-oswiaty-nauczyciel-poglebia-nerownosci-nawet-jedna-trzecia-uczniow-jest-wykluczona/>, [dostęp: 25.05.2021].

Paweł Marczewski pisze z kolei: „prawdziwa katastrofa polega (...) na zaostrzeniu przez kryzys zdrowotny strukturalnych problemów polskiej oświaty. Pandemia COVID-19 pogłębiła rozwarstwienie między uczniami z różnych środowisk, przyspieszyła odpływ wykwalifikowanych specjalistów z zawodu nauczycielskiego i pogorszyła jakość nauczania”. Por. P. Marczewski, *Epidemia nierówności w edukacji. Komentarz*, Forum Idei, Fundacja im. Stefana Batorego, 2020, s. 1, [https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci\\_Edukacja\\_Komentarz.pdf](https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci_Edukacja_Komentarz.pdf), [dostęp: 25.05.2021].

Materialne	zawodowe		x	x	x		
	edukacyjne					x	x
	finansowe		x	x	x	x	x
	mobilnościowe			x	x	x	x

Źródło: opracowanie własne.

Dla większości osób, niezależnie od wieku, sytuacja pandemii stała się sytuacją trudną również psychologicznie, co wymaga i wymagać będzie przystosowania się do nieznannej i niepewnej przyszłości oraz radzenia sobie z doświadczanymi przykrymi emocjami i codziennymi uciążliwościami.

Kanadyjskie badania populacyjne<sup>128</sup> uwzględniające aspekt generacyjny pozwoliły ustalić, że wskaźniki lęku różnią się w zależności od przynależności pokoleniowej, przy czym ich najwyższe wartości wykazują grupy najmłodsze (Millenials i osoby młodsze). Co trzeci Millenials doświadczał istotnego lęku, podczas gdy wśród Budowniczych odsetek ten wynosił 14,5%. Również najmłodszy najbardziej obawiali się następstw pandemii. O ile w ich przypadku przyczyną zmartwień były przede wszystkim wtórne konsekwencje pandemii, głównie w obszarze relacji społecznych, stresu, czy zdolności do współpracy, o tyle starsze pokolenia bardziej koncentrowały się na aspekcie zdrowia i dobrego samopoczucia, kondycji ekonomicznej własnego gospodarstwa domowego. Przedstawiciele poszczególnych generacji wykazywali również zróżnicowane strategie behawioralne jeśli chodzi o pandemię. Starsze pokolenia przykładają uwagę do dbałości o zdrowie, co szczególnie było widoczne wśród pokolenia Budowniczych oraz X. W przypadku tych pierwszych, o czym wspomniano wcześniej, prawdopodobieństwo ciężkiego przebiegu COVID-19 i ryzyko zgonu było większe, równocześnie spotkali się oni z ograniczeniami w zaspokajaniu istotnych potrzeb, na przykład dostępu do opieki medycznej, także na skutek decyzji administracyjnych<sup>129</sup>. Trzeba mieć również na uwadze skutki ograniczeń w zakresie przemieszczania się oraz

<sup>128</sup> R. El-Gabalawy, J.L. Sommer, "We Are at Risk Too", s. 1-11.

<sup>129</sup> Mamy na myśli ograniczenie, następnie wstrzymanie planowych zabiegów operacyjnych. Pierwsze takie decyzje zapadły w marcu 2020 r. Por. *Zalecenie dla świadczeniodawców dotyczące zasad realizacji planowych zabiegów operacyjnych*, 21.03.2020, <https://www.nfz.gov.pl/aktualnosci/aktualnosci-centrali/komunikat-dla-swiaadczeniodawcow,7660.html> [dostęp: 31.05.2021]. Innym przykładem są teleporady. Ta forma konsultacji z lekarzem była dostępna wcześniej, choć nie na taką skalę, np. pracownikom korporacji. Jednak, jak piszą autorzy raportu *Zdalne wizyty lekarskie. Raport opinii*, „kiedy z wizyty alternatywnej, niejako uzupełniającej pakiet świadczeń [teleporada – A.B i K.P.] staje się jedyną opcją lub opcją pierwszego wyboru, niestety jako społeczeństwo przyglądamy się jej bardziej krytycznie”. Procontent, *Zdalne wi-*

utrzymywania kontaktów społecznych. Fakt bycia w grupie ryzyka, a do niej należą najstarsze pokolenia, może nasilać negatywne emocje, a izolacja społeczna i samotność zwiększać ryzyko zaburzeń psychicznych<sup>130</sup>. Choć z drugiej strony warto pamiętać, iż zdobyte do tej pory doświadczenia i umiejętności tej generacji stanowią jej cenne potencjały otwierające możliwości lepszego radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w trakcie pandemii.

Im młodsze pokolenie, tym więcej odnotowywano zachowań nieprzystosowawczych zdrowotnie. Młodszy częściej negowali potrzebę dystansu społecznego oraz noszenia maseczek, zwiększyli zakres biernego spędzania czasu wolnego, głównie oglądając telewizję oraz korzystając z komputera i Internetu. Jednak nie można zapominać o szczególnej wrażliwości młodego pokolenia na skutki epidemii. I choć w ich przypadku ryzyko ciężkiej fizycznej manifestacji choroby SARS-CoV-2 jest mniejsze niż w przypadku osób starszych, to skutki w sferze psychospołecznej mogą trwać dłużej niż sama pandemia. Część z tych konsekwencji ujawnia się już na poziomie zdrowia psychicznego – jako że obecnie mówi się o światowej skali lęku, samotności i strachu<sup>131</sup>.

Szczególnej uwagi wymaga Pokolenie Z, bowiem okres pandemii przypadł na czas ich dorastania, kiedy kształtują się ich poglądy i trajektorie. Do tej pory proces socjalizacji przebiegał w warunkach względnego spokoju. Pandemię można potraktować jako pierwsze dla nich wydarzenie o globalnym zasięgu i skutkach. Powoduje to, że brakuje im punktów odniesienia, mechanizmów ochronnych, zasobów, które pozwoliłyby im skutecznie radzić sobie z napięciami, co dzieje się w przypadku starszych pokoleń, które już „coś” przeżyły. Tej grupie pandemia zrujnowała życie społeczne, edukację, finanse i przede wszystkim mobilność, która była postrzegana jako jedna z kluczowych charakterystyk tego pokolenia<sup>132</sup>.

Problemem, przede wszystkim wśród Millenialsów i Pokolenia X, stał się także wzrost spożycia substancji psychoaktywnych<sup>133</sup>. Należy pamiętać, że alkohol i inne substancje aktywne mogą być traktowane jako sposób na uśmierzenie przykrych stanów emocjonalnych, radzenia sobie ze stresem czy

zyty lekarskie. Raport opinii, 2020, [https://www.procontent.pl/wp-content/uploads/2020/05/Raport-Procontent\\_Zdalne\\_wizyty\\_lekarskie.pdf](https://www.procontent.pl/wp-content/uploads/2020/05/Raport-Procontent_Zdalne_wizyty_lekarskie.pdf), [dostęp: 31.05.2021].

<sup>130</sup> Z.I. Santini i in., *Social disconnectedness, perceived isolation, and symptoms of depression and anxiety among older Americans (NSHAP): a longitudinal mediation analysis*, The Lancet, 2020 January, 5, 1, s. 62-70, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468266719302300>, [dostęp: 31.05.2021].

<sup>131</sup> J. Lee, *Mental health effect of school closures during COVID-19*, The Lancet, 2020 June, 4, 6, s. 421, <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930109-7>, [dostęp: 31.05.2021].

<sup>132</sup> K. Kutwa (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, s. 8.

<sup>133</sup> R. El-Gabalawy, J.L. Sommer, *“We Are at Risk Too”*, s. 1-11.

lękiem, tym samym nie dziwi, że popyt na nie w czasie pandemii nie zmniejszył się<sup>134</sup>.

Pandemia sprawiła, iż zapotrzebowanie na usługi w zakresie zdrowia psychicznego wzrasta<sup>135</sup>, ale jednocześnie – o czym donosi WHO – w 93% krajów na całym świecie zakłóciła ona pracę służb w tym obszarze<sup>136</sup>. Wśród grup ryzyka, szczególnie doświadczonych w dobie pandemii, podatnych bardziej niż ogólna populacja na wystąpienie zaburzeń, a reprezentujących różne generacje, wymienia się między innymi osoby z problemami psychicznymi; ciężko chorujące; w żałobie po bliskich; zaangażowane w pracę z chorymi; nie mogących pracować zdalnie; uzależnionych; młodych ludzi (przeżywających skrajną izolację od rówieśników, którzy równocześnie są narażeni na negatywne treści w Internecie); społecznie wykluczonych; ofiary przemocy; borykających się z utratą pracy i środków finansowych na skutek zaistniałej sytuacji (przede wszystkim *lockdownów*)<sup>137</sup>.

Zadaniem J.J. Mari i M.A. Oquendo,

jako że populacja jest narażona na traumatyczne sceny związane z pandemią, niezależnie od tego, czy w prawdziwym życiu lub za pośrednictwem mediów na całej planecie, pojawienie się zaburzeń psychicznych u osób podatnych jest gwarantowane<sup>138</sup>.

Tym bardziej że można mówić o kilku drogach wpływu obecnej pandemii na funkcjonowanie ludzi. Pierwsza ma charakter nagły i wiązała się z pojawieniem wirusa, co rodziło strach i pociągało za sobą reakcje stresowe. Jak zauważają cytowani autorzy, lęk przed zakażeniem (siebie lub innych) nie różni się od tego, który jest wywołany przez takie zdarzenie naturalne, jak

<sup>134</sup> J. Chodkiewicz, *Raport z pierwszej części badań: ŻYCIE W DOBIE PANDEMII*, Łódź, 2020, <http://psych.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2020/05/RAPORT-PIERWSZY-ETAP.pdf> [dostęp: 25.05.2021]; *Europejski raport narkotykowy. Najważniejsze kwestie 2020*, <https://www.em-cdda.europa.eu/system/files/publications/13238/TD0420439PLN.pdf>, [dostęp: 25.05.2021].

<sup>135</sup> W grudniu 2020 r. prof. Janusz Heitzman, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, podczas posiedzenia senackiej komisji zdrowia stwierdził: „w Polsce około 1,5 mln osób korzysta z opieki psychiatrycznej. Jest to duża liczba. W tym momencie możemy szacować, że ta liczba wzrośnie około 0,5 mln z uwagi na skutki psychologiczne pandemii”. K. Torchała, *Z opieki psychiatrycznej z powodu pandemii COVID-19 skorzysta dodatkowo 0,5 mln osób*, „Puls Medycyny”, 15.12.2020, <https://pulsmedycyny.pl/z-opieki-psychiatrycznej-z-powodu-pandemii-covid-19-skorzysta-dodatkowo-05-mln-osob-1103231>, [dostęp: 16.06.2021].

<sup>136</sup> WHO, *COVID-19 disrupting mental health services in most countries, WHO survey*, 5 October 2020, <https://www.who.int/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>, [dostęp: 16.06.2021].

<sup>137</sup> M. Sokół-Szawłowska, *Postępy telepsychiatrii związane ze stanem pandemii COVID-19*, *Psychiatria*, (Ahead of print) 2021, <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/PSYCH.a2021.0018>, [dostęp: 16.06.2021].

<sup>138</sup> J.J. Mari, M.A. Oquendo, *Mental health consequences of COVID-19: the next global pandemic*, *Trends Psychiatry and Psychotherapy*, 2020, 42(3), s. 219, <https://www.scielo.br/j/trends/a/q9fnk8fTB3PjxnX5qkGjQj/?lang=en&format=pdf>, [dostęp: 16.06.2021].

na przykład trzęsienie ziemi<sup>139</sup>. Druga droga wpływu odnosi się do reakcji na kwarantannę, to jest sposobu walki z pandemią, która stała się międzypokoleniowym doświadczeniem. W większości badań przeglądowych odnotowano jej negatywne skutki psychologiczne, w tym objawy stresu pourazowego<sup>140</sup>. Konieczność izolacji wprowadzała zmianę w codziennej rutynie, u niektórych wywoływała poczucie utraty wolności, bezradności, nudy, niepokoję, drażliwości<sup>141</sup>. Trzecia droga negatywnego oddziaływania pandemii na psychikę ludzką wiąże się z przekazywanymi informacjami o zgonach na skutek zakażenia i choroby SARS-CoV-2. Jest to nadal jeden z głównych przekazów dnia. W krytycznych momentach towarzyszyły temu przytłaczające relacje ze szpitali, gdzie bez zwyczajowych rytuałów pożegnalnych odchodzili ludzie. Równie ponure były doniesienia o samotnych pogrzebach. W czasach pandemii substytutem normalnej ceremonii stały się pogrzeby online – trudne doświadczenie na płaszczyźnie emocjonalnej i poznawczej dla osób w żałobie. Kolejny wpływ COVID-19 na zdrowie psychiczne, zdaniem J.J. Mari i M.A. Oquendo, „dotyczy indywidualnego postrzegania osób przyjmowanych na oddziały intensywnej terapii”<sup>142</sup>, z reguły w ciężkich stanach, co mogło być przez obserwatorów odbierane jako zjawiska przerażające, tym bardziej że w przekazach medialnych nie brakowało informacji o dramatycznej sytuacji na OIOM-ach<sup>143</sup>.

Piąta droga oddziaływania pandemii odnosi się do strat ekonomicznych, bezrobocia, braku bezpieczeństwa żywnościowego, czy wzrostu nierówności społecznych. Wszystko to może być źródłem ostrego stresu, a ten – w zależności od rozwoju sytuacji – może przekształcić się w chroniczny stres, co z kolei może zwiększać ryzyko zaburzeń psychicznych. Wpływu tej potencjalnej nowej fali zaburzeń chorobowych na gospodarkę nie należy lekceważyć, bowiem w świetle wcześniejszych ustaleń ciężar choroby (w szczególności zaburzeń psychicznych) wykracza daleko poza bezpośrednie koszty diagnostyki i leczenia<sup>144</sup>.

<sup>139</sup> Tamże.

<sup>140</sup> S.K. Brooks i in., *The psychological compact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, *The Lancet*, 2020, 395, 10227, s. 912-920, [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext), [dostęp: 16.06.2021].

<sup>141</sup> J.J. Mari, M.A. Oquendo, *Mental health consequences of COVID-19*, s. 219.

<sup>142</sup> Tamże.

<sup>143</sup> Używano przy tym emocjonalnych określeń (np. Będzie armagedon na OIOM-ach?, korki na OIOM-ach, polskie OIOM-y są „umieralnią”), co tylko podsycalo poczucie zagrożenia i lęku.

<sup>144</sup> Należy wziąć pod uwagę zarówno „ukryte koszty” chorób (np. utrata dochodów z powodu śmiertelności, niepełnosprawności i poszukiwania opieki, spadek produkcji na skutek nieobecności w pracy czy wcześniejszej emerytury), jak i wzrost gospodarczy na poziomie makroekonomicznym. Z tej ostatniej perspektywy „(...) koszt zaburzeń psychicznych w określonej populacji można określić ilościowo jako utracony wynik ekonomiczny poprzez oszacowanie



COVID-19 wywarł wpływ na edukację na całym świecie, powodując znaczne zakłócenia dla uczących się na różnych poziomach – przede wszystkim przedstawicieli Generacji Alfa i Z. Problem dotknął także starsze pokolenia – rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców. Edukacja ma kluczowe znaczenie dla wzrostu gospodarczego, ograniczania biedy oraz wykluczenia społecznego. Od jej poziomu zależy jakość wchodzących na rynek pracowników, zdobyta przez nich wiedza i umiejętności wpływają na indywidualną wydajność pracy, umożliwiając generowanie i stosowanie nowych pomysłów oraz innowacji, które umożliwiają postęp technologiczny i ogólny wzrost gospodarczy. Ma olbrzymie znaczenie w nowoczesnych gospodarkach opartych na wiedzy. Nie można także zapominać o korzyściach społecznych, pozarynkowych, jakie pociąga za sobą stojące na wysokim poziomie kształcenie – poczynając od poprawy samopoczucia poprzez lepsze zdrowie, efektywne wybory konsumenckie, skończywszy na budowie kapitału społecznego<sup>145</sup>.

Wskutek pandemii i zamknięcia szkół nauczanie zdalne stało się – w różnym wymiarze czasowym w poszczególnych krajach – substytutem znanego do tej pory kształcenia. Trudno w chwili obecnej dokładnie przewidzieć, na ile wpłynie to na przyszły rozwój młodych generacji. Prowadzone badania koncentrowały się między innymi na tym, jak frekwencja i uzyskane wyniki w nauce wpływają na perspektywę znalezienia zatrudnienia i rozwój gospodarczy. Eric A. Hanushek i Ludger Woessmann zwracają uwagę na dwa problemy. Po pierwsze, uczniowie pozbawieni tradycyjnego nauczania doświadczają długotrwałych strat w dochodach. Tu brane są pod uwagę przede wszystkim skutki braku rozwoju umiejętności poznawczych, na co nakładają się także, wspomniane wcześniej, konsekwencje zamknięcia szkół dla rozwoju społeczno-emocjonalnego i motywacyjnego młodych generacji. Po drugie, gospodarki krajowe dysponując gorzej wykwalifikowaną kadrą stają przed problemem niższego wzrostu gospodarczego, co zwrótnie może przełożyć się na zmniejszenie ogólnego dobrobytu społeczeństwa<sup>146</sup>.

Podczas pandemii zmniejszyły się znacznie postępy w nauce. Na przykład

---

przewidywanego wpływu zaburzeń psychicznych na produkt krajowy brutto (PKB)”. Por. S. Trautmann, J. Rehm, H-U. Wittchen, *The economic cost of mental disorder*, Science & Society, 2016, 17, 9, s. 1245, <https://www.embopress.org/doi/epdf/10.15252/embr.201642951>, [dostęp: 16.06.2021].

<sup>145</sup> K. Kutwa (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, s. 11.

<sup>146</sup> E.A. Hanushek, L. Woessmann, *The economic impacts of learning losses*, OECD, 2020 September, <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>, [dostęp: 17.06.2021].

(...) wczesne dane śledzenia internetowej aplikacji matematycznej używanej w wielu okręgach szkolnych przed pandemią COVID-19 w Stanach Zjednoczonych sugerują, że postępy uczniów w nauce znacznie spadły podczas kryzysu, zwłaszcza w szkołach na obszarach o niskich dochodach. W Niemczech badanie rodziców dzieci w wieku szkolnym pokazuje, że czas, jaki dzieci spędzają na odrabianiu lekcji każdego dnia, zmniejszył się o połowę w okresie zamknięcia szkoły związanym z COVID-19, z 7,4 do 3,6 godziny<sup>147</sup>.

Eric A. Hanushek i Ludger Woessmann podkreślają, iż

(...) nie ma bezpośrednich dowodów na typową utratę osiągnięć. Różni badacze przyjęli różne podejścia do tego oszacowania. Aby określić zakres strat ekonomicznych, warto zacząć od określenia prostego związku między latami szkolnymi a normalnym postępem w nauce. Przy porównywaniu wyników w nauce osiągniętych w różnych testach i na egzaminach można je wyrazić w jednostkach odchylenia standardowych wyników w odpowiednich populacjach testowych. Ogólna praktyczna zasada uzyskana z porównań uczenia się w testach zaprojektowanych do śledzenia postępów w czasie jest następująca: uczniowie uczą się średnio około jednej trzeciej odchylenia standardowego na rok szkolny. W związku z tym, na przykład, utrata jednej trzeciej roku szkolnego odpowiadałaby około 11% odchylenia standardowego utraconych wyników testów (tj.  $1/3 \times 1/3$ )<sup>148</sup>.

Edukacja wraz z zaangażowanymi w nią przedstawicielami różnych generacji stanowi obszar wymagający interwencji. Na uwadze należy mieć wspomniane wyżej sfery funkcjonowania społecznego, emocjonalnego, motywacyjnego i poznawczego<sup>149</sup>. Należy także zastanowić się, na ile dotychczasowe modele kształcenia dopasowane są do potrzeb rynku, który poza wiedzą wymaga praktycznych umiejętności. Nabycie niektórych z nich, zwłaszcza cyfrowych (np. obsługi narzędzi i usług służących współpracy zespołowej, aplikacji służących jako komunikatory internetowe, dodatkowych funkcji serwisów webmailowych), stało się możliwe dzięki zdalnemu nauczaniu i pracy. Okazały się one pomocne także w innych dziedzinach (np. handlu, różnych usługach). Ta inwestycja w umiejętności cyfrowe i technologie jest jedną z pozytywnych konsekwencji pandemii.

<sup>147</sup> K. Kutwa (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, s. 11.

<sup>148</sup> E.A. Hanushek, L. Woessmann, *The economic impacts of learning losses*, s. 8.

<sup>149</sup> W Polsce w tym zakresie poczyniono pewne kroki, przygotowując wskazania do przyszłych działań mających na celu niwelowanie powstałych, na skutek zamknięcia szkół, deficytów. Por. Sz. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów po roku pandemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań naukowych przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020-01.2021*, Warszawa, 28.02.2021, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii>, [dostęp: 17.06.2021].



Na uwadze trzeba mieć także nakłady na edukację. W obecnej sytuacji trudno przewidzieć, na ile kryzys pozwoli na utrzymanie ich na przynajmniej niezmiennym poziomie. Wszelkie cięcia w tej sferze grożą ograniczeniem dostępu do edukacji i zniweczą wysiłki na rzecz poprawy osiągnięć szkolnych. Warto zastanowić się, jak zachęcić uczniów (chodzi głównie o Pokolenie Alf i Z) do pozostania w szkole. Co prawda, zjawisko przedwczesnego porzucania nauki (*ESL – Early School Leaving*) nie jest nowe, jednak jego skala może być nieporównywalna ze znaną do tej pory. We wrześniu 2020 roku Henrietta Fore, dyrektor wykonawczy UNICEF, podała, iż co najmniej 24 miliony dzieci porzuci szkołę z powodu COVID-19<sup>150</sup>. Problemu nie należy lekceważyć, albowiem konsekwencje *ESL* wpływają na całe życie młodych ludzi, zmniejszając ich szanse na udział w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym. Osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych mają problem ze znalezieniem pracy bądź ich zatrudnienie jest niestabilne. Ponadto, wiele z nich staje się klientami opieki społecznej, co generuje dodatkowe koszty dla ogółu społeczeństwa, a w przypadku ich samych obniża jakość życia i spycha na margines społeczny<sup>151</sup>.

Na koniec wspomnijmy o wyzwaniu, jakim będzie sytuacja na rynku pracy. Nadmieniliśmy, iż kryzys wywołany pandemią dotknął przede wszystkim młodych pracowników (z Generacji Z i Y), pogłębiając ich odłączenie „(...) od rynku pracy, podkreślając zbyt realne ryzyko straconego pokolenia”<sup>152</sup>. Warto dodać, iż globalnie straty godzin pracy w 2020 roku były około czterokrotnie większe niż podczas światowego kryzysu finansowego w 2008 roku<sup>153</sup>. Z punktu widzenia finansowego, w krótkim terminie, straty młodych ludzi na rynku pracy wskutek pandemii wyniosły 1,294 biliona dolarów. Szacuje się, iż w dłuższej perspektywie (ok. 15 lat) utracone przez młodych ludzi zarobki na skutek COVID-19 mogą osiągnąć na całym świecie 21,2 trylionów dolarów – to suma dwóch rodzajów kosztów spowodowanych trwałym bezrobociem (15,5 trylionów dolarów) i spadkiem zarobków (5,7 trylionów dolarów)<sup>154</sup>. W literaturze jako panaceum na te problemy pojawiają się propozycje stwarzania młodym ludziom gwarancji zatrudnienia (co w założeniu mogło-

<sup>150</sup> Podajemy za: W. Feuer, *At Least 24 million students could drop out of school due to the coronavirus pandemic, UN says*, Sep 15 2020, <https://www.cnn.com/2020/09/15/at-least-24-million-students-could-drop-out-of-school-due-to-the-coronavirus-un-says.html>, [dostęp: 17.06.2021].

<sup>151</sup> A. Borkowska, *Młódzież bez szans*, *Trendy*, 2013, 2, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/534/T032013\\_A.+Borkowska.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/534/T032013_A.+Borkowska.pdf), [dostęp: 17.06.2021].

<sup>152</sup> ILO, *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Seventh edition*, 25 January 2021, s. 10, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefing-note/wcms\\_767028.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefing-note/wcms_767028.pdf), [dostęp: 17.06.2021].

<sup>153</sup> Tamże.

<sup>154</sup> K. Kutwa (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, s. 34-35.

by zapobiegać problemom ekonomicznym, ryzyku wykluczenia społecznego oraz podejmowaniu zachowań ryzykownych<sup>155</sup>), przekwalifikowywania i zmiany branży, wsparcia firm i subsydiowania wynagrodzeń tej grupie wiekowej<sup>156</sup>.

## Zakończenie

Dla niemal wszystkich generacji sytuacja pandemii miała i ma odniesienie do zdrowia fizycznego, psychicznego, funkcjonowania społecznego, odcisnęła piętno na życiu rodzinnym i zawodowym. Obecnie trudno odpowiedzieć na pytanie, czy w ogóle możliwy jest powrót do normalności znanej sprzed COVID-19<sup>157</sup>. Dochodzą wszak głosy, że nasza rzeczywistość jest już zmodyfikowana przez pandemię. Wyzwania, przed jakimi stoi świat obejmują między innymi sprawy gospodarcze (w tym rynek pracy), ochronę zdrowia, odrabianie zaległości w edukacji, życie w Sieci (w której zagościły m.in. nauka, praca, zakupy, spotkania, rozrywka), nierówności społeczne (zwłaszcza problem wykluczenia już wykluczonych), ochronę praw człowieka (szczególnej uwagi wymaga nadwyreżone prawo do prywatności). Implementowane są już pierwsze rozwiązania w postaci pakietów stymulujących gospodarki (w czym ważną rolę odgrywają banki centralne) oraz planów ich ożywienia. Wszystko to oznacza, że świat wkracza w zmiany, a wraz z nim poszczególne generacje, różniące się w postrzeganiu i radzeniu sobie z pandemią. Przegląd wybranych wyników badań pozwolił wskazać te obszary, w których wsparcie wydaje się niezbędne – zdrowie (fizyczne i psychiczne), funkcjonowanie społeczne (w tym życie rodzinne, szkolne, towarzyskie) i na rynku pracy. W przypadku wszystkich pokoleń rodzi to konieczność zaplanowania i wdrożenia, adekwatnych do potrzeb i grup ryzyka (a więc poprzedzonych

---

<sup>155</sup> R.A. Cloward i L. E. Ohlin wskazywali, iż wysokie bezrobocie młodzieży na obszarach podmiejskich może skutkować subkulturą kryminalną lub konfliktową. Por. A. Siemaszko, *Granie tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.

Znajduje to potwierdzenie w nowszych badaniach. Por. S. Body-Gendrot, *Urban violence in France and England: comparing Paris (2005) and London (2011)*, *Policing and Society: An International Journal of Research and Policy*, 2013, 23(1), s. 6-25.

<sup>156</sup> Por. K. Kutwa (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, s. 37-38.

Takie rozwiązania, choć szlachetne, nakładałyby dodatkowe koszty na sektor publiczny, co jest zdaniem H. Hazlitta sprzeczne z zasadami poprawnej ekonomii. Por. H. Hazlitt, *Ekonomia w jednej lekcji*, Warszawa 2012.

<sup>157</sup> Profesor Marian Gorynia zauważa, że „tzw. normalność przedpandemiczna nie była wolna od zagrożeń i trosk, a jej wspomnianie z rozrzewnieniem i tęsknotą jest tylko dowodem krótkiej pamięci”. Por. M. Gorynia, *COVID-19 i nowa normalność*, „Rzeczpospolita”, 28.01.2018, <https://www.rp.pl/Opinie/301289882-Marian-Gorynia-Covid-19-i-nowa-normalnosc.html>, [dostęp: 17.06.2021].

komplementarną diagnozą), działań profilaktycznych. Stanowiłoby to wsparcie w powrocie do zdrowia, równowagi oraz radzenia sobie z kryzysami, dawałoby także szansę na rozwijanie oraz odkrywanie własnych talentów i zasobów.

## BIBLIOGRAFIA

- Ambroziak A., *Alarm dla oświaty. Nauka zdalna pogłębia nierówności. Nawet jedna trzecia uczniów jest wykluczona*, OKO.press, 24 kwietnia 2020, <https://oko.press/alarm-dla-oswiaty-nauka-zdalna-poglebia-nierownosci-nawet-jedna-trzecia-uczniow-jest-wykluczona/>, [dostęp: 25.05.2021].
- Avishai B., *The Pandemic isn't a Black Swan but a Portent of a More Fragile Global System*, The New Yorker, April 21, 2020, <https://www.newyorker.com/news/daily-comment/the-pandemic-isnt-a-black-swan-but-a-portent-of-a-more-fragile-global-system>, [dostęp: 5.05.2020].
- Babicki M., Masztalerz-Migas A., *Występowanie zaburzeń lękowych wśród Polaków w dobie pandemii COVID-19*, *Psychiatria Polska*, 2020, 188, [http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/onlinefirst/Babicki\\_PsychiatrPolOnlineFirstNr188.pdf](http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/onlinefirst/Babicki_PsychiatrPolOnlineFirstNr188.pdf), [dostęp: 6.05.2021].
- Badanie "Edukacja zdalna w czasie pandemii"*, Projekt Centrum Cyfrowego, 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>, [dostęp: 25.05.2021].
- Bartodziej M., *Seniorzy pukają do e-sklepów*, „Puls Biznesu”, 20.12.2020, <https://www.pb.pl/seniorzy-pukaja-do-e-sklepow-1103786>, [dostęp: 24.05.2021].
- Białecka B., *Kidults – życie pasożyta*, Polonia Christiana, 2017, 57.
- Black T.C., *Just a Robot Keeping it Real*, *Journal of Art, Media, and Visual Culture*, 2020, 1, 1, <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tba/issue/view/892>, [dostęp: 6.05.2021].
- Body-Gendrot S., *Urban violence in France and England: comparing Paris (2005) and London (2011)*, *Policing and Society: An International Journal of Research and Policy*, 2013, 23(1).
- Borkowska A., *Młodość bez szans*, *Trendy*, 2013, 2, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/534/T032013\\_A.+Borkowska.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/534/T032013_A.+Borkowska.pdf), [dostęp: 17.06.2021].
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L/E., Woodland L., Wessley S., Greenberg N., Rubin G.J., *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, *The Lancet*, 2020, 395, 10227, p. 912-920, [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext), [dostęp: 16.06.2021].
- Brooks-Hay O., Burman M, Mirza N., Reed D., Saunders K., Shaw A., Wiseman P., *Domestic Abuse & Sexual Violence*, w: *Left Out and Locked Down. Impact of Covid-19 Lockdown for Marginalized Groups in Scotland. Report of the Scotland in Lockdown Study*, December, University of Glasgow, 2020, [https://scotlandinlockdown.files.wordpress.com/2020/12/scotlock\\_project\\_report\\_full\\_dec2020-2.pdf](https://scotlandinlockdown.files.wordpress.com/2020/12/scotlock_project_report_full_dec2020-2.pdf), [dostęp: 25.05.2021].
- Chodkiewicz J., *Raport z pierwszej części badań: ŻYCIE W DOBIE PANDEMII*, Łódź, 2020, <http://psych.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2020/05/RAPORT-PIERWSZY-ETAP.pdf> [dostęp: 25.05.2021].
- Chodkowska M., Kazanowski Z., *Znaczenie zmiany pokoleniowej dla ocen konsekwencji polskiej transformacji*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2018, XXXVII, 4, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10\\_17951\\_lrp\\_2018\\_37\\_4\\_129-142/c/7082-6302.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2018_37_4_129-142/c/7082-6302.pdf), [dostęp: 24.05.2021].
- Covid-19: Wielka Brytania wprowadza surowe ograniczenia. „Wojenne” orędzie premiera Johnsona*, <https://www.medexpress.pl/wielka-brytania-wprowadza-surowe-ograniczenia-wojenne-oredzie-premiera-johnsona/76902>, [dostęp: 6.12.2020].

- Czapniewska G., *Solidarność pokoleniowa z perspektywy ekonomii i polityki społecznej*, *Nierówności społeczne a wzrost Gospodarczy*, 2020, 61, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-72e7f72a-2d03-4c33-bc32-113da61517cc/c/tekst\\_6\\_Gabriela\\_Czapniewska.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-72e7f72a-2d03-4c33-bc32-113da61517cc/c/tekst_6_Gabriela_Czapniewska.pdf), [dostęp: 13.05.2021].
- Daszykowska J., *Od kultu młodości do stylu życia kidult*, *Społeczeństwo i Rodzina*, 2018, 54, 1, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16091/SiR\\_54\\_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16091/SiR_54_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y), [dostęp: 6.05.2021].
- Długosz P., *Trauma pandemii koronawirusa wśród krakowian*, 2020, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/05/Trauma-koronawirusa-wsrod-krakowian.pdf>, [dostęp: 18.05.2021].
- Dragan M., Grajewski P., Shevlin M., *Adjustment disorder, traumatic stress, depression and anxiety in Poland during an early phase of the COVID-19 pandemic*, *European Journal of Psychotraumatology*, 2021, 12: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20008198.2020.1860356?needAccess=true>, [dostęp: 24.05.2021].
- El-Gabalawy R., Sommer J.L., *"We Are at Risk Too": The Disparate Mental Health Impacts of the Pandemic on Younger Generations*, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 2021, 1, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0706743721989162>, [dostęp: 29.07.2021].
- Europejski raport narkotykowy. Najważniejsze kwestie 2020*, <https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/13238/TD0420439PLN.pdf>, [dostęp: 25.05.2021].
- Federacja Konsumentów, *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii. Dostęp oraz korzystanie z Internetu i komputera w wybranych grupach społecznych*, Warszawa 2021.
- Feuer W., *At Least 24 million students could drop out of school due to the coronavirus pandemic*, *UN says*, Sep 15 2020, <https://www.cnbc.com/2020/09/15/at-least-24-million-students-could-drop-out-of-school-due-to-the-coronavirus-un-says.html>, [dostęp: 17.06.2021].
- Field A., *The Lasting Impact of COVID-19 by Generation*, Brown & Brown Insurance, Daytona Beach 2021.
- Firlej M., Józefiak B., Kowalska K., Łach O., Łukasik M., Pałka M., Pęczek R., Piskorz K., Przybył A., Wolek P., *Raport o samotności 2021. Pierwszy rok pandemii*, Szlachetna Paczka, Warszawa 2021, <https://www.szlachetnapaczka.pl/raport-o-samotnosci/>, [dostęp: 24.05.2021].
- First Day of Stay at Home Order in the United States*, <https://www.timeanddate.com/holidays/us/lockdown-day-1>, [dostęp: 30.04.2021].
- Gałuszka M., *Medykalizacja w kulturze strachu: przykład medialnej ekspozycji grypy A/H1N1*, *Przegląd Socjologiczny*, 2017, LXVI, 1, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-407a8231-401c-4b1a-be1a-942a1f3999cf/c/03\\_Galuszka.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-407a8231-401c-4b1a-be1a-942a1f3999cf/c/03_Galuszka.pdf), [dostęp: 18.05.2021].
- Generation Q(uarantine): Children of The Pandemic*, *The Medical Futurist*, 18 February 2021, <https://medicalfuturist.com/generation-q-children-and-the-pandemic/>, [dostęp: 25.05.2021].
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Gliński Z., Żmuda A., *Epidemie i pandemie chorób zakaźnych*, *Życie Weterynaryjne*, 2020, 95.
- Gnaułati E., *To normalne!*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2016.
- Godawa G., *"A Forced, Necessary Inconvenience" – Distance Learning in the Covid-19 Pandemic Situation from the Parent's Perspective*, *Konteksty Pedagogiczne*, 2020, 2, 15, <https://kontekstypedagogiczne.pl/kp/article/view/278/225>, [dostęp: 24.05.2021].
- Gorynia M., *COVID-19 i nowa normalność*, „Rzeczpospolita”, 28.01.2018, <https://www.rp.pl/Opinie/301289882-Marian-Gorynia-Covid-19-i-nowa-normalnosc.html>, [dostęp: 17.06.2021].

- Grzelak Sz., Żyro D., *Jak wspierać uczniów po roku pandemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań naukowych przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020-01.2021*, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Warszawa, 28.02.2021, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii>, [dostęp: 17.06.2021].
- Hanushek E.A., Woessmann L., *The economic impacts of learning losses*, OECD, September 2020, <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>, [dostęp: 17.06.2021].
- Hazlitt H., *Ekonomia w jednej lekcji*, Instytut Ludwika von Misesa, Warszawa 2012.
- Heitzman J., *Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne*, Psychiatria Polska, 2020, 54.
- Hoffower H., *The coronavirus pandemic has fragmented Gen Z into 4 distinct groups – and each one is dealing with different set of challenges*, Business Insider, 4 May 2020, <https://www.businessinsider.com/coronavirus-pandemic-effects-dividing-gen-z-into-four-groups-2020-5?IR=T>, [dostęp: 24.05.2021];
- Honoré C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa 2011.
- Hysa B., *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie, 2016, 1964, 97.
- ILO, *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Seventh edition*, 25 January, 2021, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_767028.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_767028.pdf), [dostęp: 17.06.2021].
- Kabali H., Irigoyen M.M., Nunez-David R., Budacki J.G., Mohanty S.H., Leister K.P., Bonner R.L., *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*, Pediatrics, 2015 December, 136, 6, <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2015/10/28/peds.2015-2151.full.pdf>, [dostęp: 6.05.2021].
- Koh D., *Covid-19 lockdowns throughout the world*, Occupational Medicine, 2020 July, 70, 5, <https://academic.oup.com/occmed/article/70/5/322/5828239>, [dostęp: 30.04.2021].
- Kowalczyk-Anioła J., Szafrąńska E., Włodarczyk B., *Dialog międzypokoleniowy w turystyce*, [w:] *Międzypokoleniowe aspekty turystyki*, red. J. Śledzińska, B. Włodarczyk, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa 2014.
- Kubacka-Jasiecka D., *Intervencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Kutwa K. (współpr. A. Kubisiak, J. Suwalski), *Corona Generation. Growing up in a Pandemic*, Polish Economic Institute, Warsaw 2021, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/03/PIE-Corona-Generation.pdf>, [dostęp: 16.06.2021].
- Lecocq T. i in., *Global quieting of high-frequency seismic noise due to COVID-19 pandemic lockdown measures*, Science, 2020, 369, <https://science.sciencemag.org/content/369/6509/1338>, [dostęp: 6.05.2021].
- Lee J., *Mental health effect of school closures during COVID-19*, The Lancet, 2020 June, 4, 6, <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930109-7>, [dostęp: 31.05.2021].
- Lewis S.J., Munro A.P.S., Smith G.D., Pollock A.M., *Closing schools is not evidence based and harms children*, British Medical Journal, 2021, <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n521.full.pdf>, [dostęp: 25.05.2021].
- Lotzin A. i in., *Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder in the course of the COVID-19 pandemic – study protocol of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS) pan-European study*, European Journal of Psychotraumatology, 2020, 11, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2020.1780832>, [dostęp: 24.05.2021].



- Łaska-Formejster A., Messyasz K., *Youtuberzy kreujący styl życia i zdrowia młodzieży. Nowe media jako narzędzie indywidualizacji odpowiedzialności za zdrowie*, [w:] *Internet, zdrowie i choroba – powiązania społeczne, kulturowe i edukacyjne. Kultura medialna i komunikacja społeczna*, tom 2, red. P. Siuta, M. Pluta, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2020.
- Łukaszewski W., *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód czy krok wstecz?*, *Czasopismo Psychologiczne*, 2015, 21, 1, [http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015\\_PDF\\_1/04-KA-LUKASZEWSKI\\_str\\_33-38.pdf](http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/04-KA-LUKASZEWSKI_str_33-38.pdf), [dostęp: 6.05.2021].
- Mackay H., *Three Generations: The Changing Values and Political Outlook of Australians*, Papers on Parliament, 1998, 31.
- Majewska M., *Śmiertelność COVID-19 w Polsce i na świecie*, „Puls Medycyny”, 12.11.2020, <https://pulsmedycyny.pl/smiertelnosc-covid-19-w-polsce-i-na-swiecie-1006754>, [dostęp: 24.05.2021].
- Marczewski P., *Epidemia nierówności w edukacji. Komentarz*, Forum Idei, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2020, [https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci\\_Edukacja\\_Komentarz.pdf](https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci_Edukacja_Komentarz.pdf), [dostęp: 25.05.2021].
- Mari J.J., Oquendo M.A., *Mental health consequences of COVID-19: the next global pandemic*, *Trends Psychiatry and Psychotherapy*, 2020, 42(3), <https://www.scielo.br/j/trends/a/q9fnk8tTB3PsJxnX5qkGjQj/?lang=en&format=pdf>, [dostęp: 16.06.2021].
- Mazur J., *Oblicze fenomenu kidults*, *Tarnowskie Studia Teologiczne*, 2016, 35, 2, [http://bc.upjp2.edu.pl/Content/3683/mazur\\_art\\_tst\\_35\\_2\\_2016.pdf](http://bc.upjp2.edu.pl/Content/3683/mazur_art_tst_35_2_2016.pdf), [dostęp: 6.05.2021];
- McCrinkle M., Wolfinger E., *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, UNSW Press, Sydney 2011.
- Mielczarek-Żejmo A., *Pojęcie traumy w naukach społecznych*, *Kultura i Edukacja*, 2005, 1.
- Mihashi M., Otsubo Y., Yinjuan X., Nagatomi K., Hoshiko M., Ishitake T., *Predictive Factors of Psychological Disorder Development During Recovery Following SARS Outbreak*, *Health Psychology*, 2009, 28, 1.
- Peszat K., Cybulska M., Murawska E., Nowakowska G., *Pokolenie gniazdowników w Polsce*, GUS, Warszawa 2020.
- Petrobelli A. i in., *Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study*, *Obesity* August, 2020, 28, 8, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/oby.22861>, [dostęp: 25.05.2021].
- Piekutowski J., *Mapa różnic Polski*, Laboratorium Więzi, Warszawa 2020, <https://projekto-czyszczalnia.wiez.pl/download/mapa-polskich-roznic.pdf>, [dostęp: 13.05.2021]
- Pikuła N.G., *Aktywność osób starszych w sytuacji pandemii*, [w:] *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, red. N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2020.
- Potrzeby i zdrowie Seniorów podczas pandemii COVID-19. Raport z badania przeprowadzonego przez Krajowy Instytut Gospodarki Senioralnej na zlecenie programy społecznej Adamed dla Seniora*, Krajowy Instytut Gospodarki Senioralnej, Warszawa 2020.
- Procontent, *Zdalne wizyty lekarskie. Raport opinii*, 2020, [https://www.procontent.pl/wp-content/uploads/2020/05/Raport-Procontent\\_Zdalne\\_wizyty\\_lekarskie.pdf](https://www.procontent.pl/wp-content/uploads/2020/05/Raport-Procontent_Zdalne_wizyty_lekarskie.pdf), [dostęp: 31.05.2021].
- Pyrć K., *Ludzkie koronawirusy*, *Postępy Nauk Medycznych*, 2015, XXVIII, 4B, [http://www.pnmedycznych.pl/wp-content/uploads/2015/04/pnm\\_2015\\_048-054b.pdf](http://www.pnmedycznych.pl/wp-content/uploads/2015/04/pnm_2015_048-054b.pdf), [dostęp: 6.05.2021].
- Raport. *Bezpieczeństwo w Internecie wśród dzieci 8-16 lat*, TREND MICRO, czerwiec 2020, [https://resources.trendmicro.com/rs/945-CXD-062/images/RAPORT\\_trend%20micro\\_PL.pdf](https://resources.trendmicro.com/rs/945-CXD-062/images/RAPORT_trend%20micro_PL.pdf), [dostęp: 25.05.2021].



- Romanowska D., Lis E., *Tabletowe dzieci*, „Newsweek”, 27.07.-2.08.2015.
- Rosja rozpoczyna dni wolne od pracy w związku z koronawirusem, „Gazeta Prawna”, 28.03.2020, <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1464643,rosja-dni-wolne-od-pracy-koronawirus.html>, [dostęp: 30.04.2021].
- Santini Z.I., Jose P.E., Cornwell E.Y., Koyangi A., Nielsen L., Hinirichsen C., Meilstrup Ch., Madsen K.R., Koushede V., *Social disconnectedness, perceived isolation, and symptoms of depression and anxiety among older Americans (NSHAP): a longitudinal mediation analysis*, The Lancet, January, 2020, 5, 1, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468266719302300>, [dostęp: 31.05.2021].
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993.
- Sokół-Szawłowska M., *Postęp tełepsychiatrii związany ze stanem pandemii COVID-19*, Psychiatria, (Ahead of print) 2021, <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/PSYCH.a2021.0018>, [dostęp: 16.06.2021].
- Soland J., Kuhfeld M., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J., *The impact of COVID-19 on student achievement and what it may mean for educators*, May 27, 2020, <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/05/27/the-impact-of-covid-19-on-student-achievement-and-what-it-may-mean-for-educators/>, [dostęp: 25.05.2021].
- Solar O., Irwin A., *A conceptual framework for action on the social determinants of health*, Social Determinants of Health Discussion, 2010, Paper 2 (Policy and Practice), WHO, Geneva, [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44489/9789241500852\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44489/9789241500852_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y), [dostęp: 24.05.2021].
- Stasiak B., *Pandemia. Dzieje zarazy*, Wydawnictwo Harde, Warszawa 2020.
- Stochmal M., Maciejewski J., *Globalna (De)konstrukcja ładu społecznego w obliczu pandemii Covid-19*, „Przegląd Uniwersytecki On-line”, 9.04.2020, <https://uni.wroc.pl/globalna-dekonstrukcja-ladu-spoecznego-w-obliczu-pandemii-covid-19/>, [dostęp: 5.05.2021].
- Suhecka J., *Były offline. Zgubione przez system nie mogą odnaleźć się w szkole*, 14 października 2020, <https://tvn24.pl/premium/szkoly-w-czasie-pandemii-covid-19-dzieci-wypadly-z-systemu-wrocily-do-szkol-zagubione-4719766>, [dostęp: 25.05.2021].
- Survey Results: Generational Impact of Covid-19 Pandemic in the US*, Evanston 2020, s. 4-10, [https://www.aqityresearch.com/uploads/5/2/6/9/52698183/aqity\\_research\\_covid-19\\_survey\\_results\\_-\\_generational\\_impact\\_of\\_covid-19.pdf](https://www.aqityresearch.com/uploads/5/2/6/9/52698183/aqity_research_covid-19_survey_results_-_generational_impact_of_covid-19.pdf), [dostęp: 24.05.2021]
- Szewczyk P., „Pokolenie Lockdown”, czyli nowe problemy młodych osób na rynku pracy, 9.06.2020, <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html>, [dostęp: 24.05.2021].
- Sztop-Rutkowska K., *Czy jesteśmy dobrymi przodkami? Komentarz*, Forum Idei, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2021, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/01/Czy-jestesmy-dobrymi-przodkami.pdf> [dostęp: 18.05.2021].
- Szymański M., *Epidemia koronawirusa jako wydarzenie typu „czarny łabędź”*, Przegląd Ekonomiczny, 2020, 20, [http://www.pte.poznan.pl/images/pte/PE\\_20\\_DRUK\\_02.pdf](http://www.pte.poznan.pl/images/pte/PE_20_DRUK_02.pdf), [dostęp: 6.05.2021].
- Świda-Ziemia H., *Młodzież PRL – portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2010.
- Taleb N.N., *Czarny łabędź. O skutkach nieprzewidywalnych zdarzeń*, Kurhaus Publishing, Warszawa 2015.
- The Collins word of the year 2020 is...*, <https://www.collinsdictionary.com/woty>, [dostęp: 30.04.2021].

- The State of Gen Z 2020. The Impact of Covid-19 and Gen Z Looking ahead*, The Center for Generational Kinetics, <https://genhq.com/wp-content/uploads/2020/11/State-of-Gen-Z-2020-Covid-19.pdf>, [dostęp: 24.05.2021];
- Torchała K., *Z opieki psychiatrycznej z powodu pandemii COVID-19 skorzysta dodatkowo 0,5 mln osób*, „Puls Medycyny”, 15.12.2020, <https://pulsmedycyny.pl/z-opieki-psychiatrycznej-z-powodu-pandemii-covid-19-skorzysta-dodatkowo-05-mln-osob-1103231>, [dostęp: 16.06.2021].
- Trauma w dobie pandemii*, Fundacja Dorastaj z Nami, 2020, [https://dorastajz nami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami\\_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf](https://dorastajz nami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf), [18.05.2021].
- Trauma w dobie pandemii. Przewodnik Fundacji Dorastaj z Nami*, Warszawa 2020, [https://dorastajz nami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami\\_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf](https://dorastajz nami.org/wp-content/uploads/2020/07/Przewodnik-Fundacji-Dorastaj-z-Nami_Trauma-w-dobie-pandemii.pdf), [dostęp: 24.05.2021].
- Trautmann S., Rehm J., Wittchen H.U., *The economic cost of mental disorder*, Science & Society, 2016, 17, 9, <https://www.embopress.org/doi/epdf/10.15252/embr.201642951>, [dostęp: 16.06.2021].
- UKE, *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów. Raport z badania klientów indywidualnych w wieku 60+*, Warszawa – Gdańsk 2019.
- UNICEF, *Covid-19 and School Closures. One Year of Education Disruption*, March 2021, <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/#>, [dostęp: 25.05.2021].
- Wasilewska-Ostrowska K., *Samotność osób starszych w kontekście zmian demograficznych*, Kultura i Edukacja, 2013, 4(97).
- Wątroba W.T., *Transgresywność systemów wartości pokoleń we współczesnym kapitalizmie*, Folia Oeconomica, 2019, 5(344).
- WHO, *Coronavirus disease (CoVID-19): Children and masks*, 2020 August, 21, <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-children-and-masks-related-to-covid-19>, [dostęp: 25.05.2021].
- Wiktorowicz J., Warwas I., Kuba M., Staszewska E., Woszczyk P., Stankiewicz A., Kliombka-Jarzyna J., *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Wojtaszczyk K., *Przynależność generacyjna jako determinanta postaw wobec pracy. Stereotypy a rzeczywistość*, Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, 2016, 1(39), <http://31.186.81.235:8080/api/files/view/134098.pdf>, [dostęp: 6.05.2021].
- Wucker M., *The Gray Rhino: How to Recognize and Act on the Obvious Dangers We Ignore*, St. Martin's Press, New York 2016.
- Yuan Z., Xiao Y., Dai Z., Huang J., Zhang Z., Chen Y., *Modelling the effects of Wuhan's lockdown during Covid-19 China*, Bulletin of the World Health Organization, 2020, 98, 7, <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.20.254045>, [dostęp: 30.04.2020].
- Zajadacz A., *Pokolenie X, Y, Z a fenomen turystyki*, [w:] *Międzypokoleniowe aspekty turystyki*, red. J. Śledzińska, B. Włodarczyk, Wydawnictwo PTTK “Kraj”, Warszawa 2014.
- Zalecenie dla świadczeniodawców dotyczące zasad realizacji planowych zabiegów operacyjnych*, 21.03.2020, <https://www.nfz.gov.pl/aktualnosci/aktualnosci-centrali/komunikat-dla-swiadczeniodawcow,7660.html> [dostęp: 31.05.2021].
- Żyłowska K., *W jaki sposób pandemia oddziałuje na pokolenie Z?*, SOCIALPRESS, 17.11.2020, <https://socialpress.pl/2020/11/w-jaki-sposob-pandemia-oddzialuje-na-pokolenie-z>, [dostęp: 24.05.2021].
- Указ об объявлении в России нерабочих дней*, 25 марта 2020, <http://kremlin.ru/events/president/news/by-date/25.03.2020>, [dostęp: 30.04.2021].

RADOSŁAW NAWROCKI

ORCID 0000-0002-0523-8822

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## O TRUDNEJ SZTUCE TWORZENIA SIEBIE W KULTURZE EDUKACJI. W STRONĘ MYŚLI HAROLDA BLOOMA<sup>1</sup>

ABSTRACT. Nawrocki Radosław, *O trudnej sztuce tworzenia siebie w kulturze edukacji. W stronę myśli Harolda Blooma* [On the Difficult Art of Creating the Self in the Culture of Education. Towards the Thought of Harold Bloom]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 49-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.2

The purpose of this text is to reflect on the process of building individual identity in the culture of education. The adopted perspective is based primarily on the concepts of culture and the place of the subject in it, derived from the thought of Richard Rorty and Harold Bloom. This perspective affords a look at the process of building an individual in a mature way, devoid of naivety but also revealing the hardships and aporias accompanying this process. Education can be the primary way through which man tries to get along with the world. The condition for the fortunate effect of these struggles is building a culture that is democratic, or in Rorty's words poetic.

**Key words:** autonomy, Harold Bloom, anxiety of influence, culture of education

Celem niniejszego tekstu jest namysł nad procesem budowania tożsamości jednostkowej w kulturze edukacji. Przyjęta perspektywa opiera się przede wszystkim na koncepcjach kultury i miejsca podmiotu w niej wprowadzonych z myśli Richarda Rorty'ego i Harolda Blooma. Dzięki takiej perspektywie możliwe jest spojrzenie na proces budowania jednostki w sposób dojrzały, pozbawiony naiwności, ale też odsłaniający trudy i aporie towarzyszące temu procesowi. Edukacja może być podstawowym kanałem, za sprawą którego następuje próba układania się człowieka ze światem. Warunkiem fortunnego

---

<sup>1</sup> Tytuł niniejszego tekstu został zaczerpnięty z tytułu książki autorstwa Marii Dudzikowej, *O trudnej sztuce tworzenia siebie*, Warszawa 1985.

efektu tych zmagania jest budowanie kultury o charakterze demokratycznym, czy – mówiąc słowami Rorty’ego – upoetycznionym.

Koncepcja kultury upoetycznionej została powołana do życia dyskursywnego właśnie przez amerykańskiego filozofa, neopragmatystę, Richarda Rorty’ego. Filozof ten twierdzi, że kultura liberalna w swojej najbardziej utopijnej wersji byłaby (i powinna być) kulturą upoetycznioną. Co to oznacza? Rozważmy, jak pojmuje to sam Rorty:

Obywatelami mojej liberalnej utopii byłiby ludzie, którzy mają poczucie przygodności własnego języka namysłu moralnego, a tym samym własnego sumienia, a przeto i swej społeczności. Byliby oni liberalnymi ironistami – ludźmi, którzy spełniają sformułowane przez Schumpetera kryterium cywilizacji, ludźmi, którzy łączą oddanie z poczuciem przygodności własnego oddania<sup>2</sup>.

Widoczny jest tu ciekawy i zaskakujący związek przyczynowo-skutkowy. Dbałość o reguły obowiązujące w określonej kulturze i społeczności jest tym większa, im bardziej te reguły mają charakter przygodny. Świadomość przygodności kultury, pomysłów regulujących życie społeczne skutkuje nie tyle wycofaniem i nihilizmem, ile większym zaangażowaniem. Nic nie jest dane i oczywiste, wobec czego nasz zapał do budowania otaczającego świata jest ważną zmienną, która ostatecznie ma na ten świat wpływ. Według Rorty’ego, kluczowym narzędziem tej pracy jest wyobraźnia, dla której znakomite pole wytwarza przygodny charakter kultury. John Dewey pisze w tym kontekście tak:

wyobraźnia jest głównym narzędziem dobra, sztuka jest bardziej moralna od systemów moralnych. Te ostatnie bowiem albo sankcjonują *status quo*, albo do tego zmierzają. Prorocy głoszący ludzkości zasady moralne zawsze byli poetami, nawet jeśli nie mówili mową związaną lub mówili w przypowieściach<sup>3</sup>.

Rorty w innym miejscu wyjaśnia:

Uznać swój język, swoje sumienie, swoją moralność i swoje największe nadzieje za przygodny wytwór, za udosłownienie czegoś, co niegdyś było przypadkowo powstałymi metaforami, oznacza przyjąć tożsamość, która kwalifikuje nas do obywatelstwa takiego idealnie liberalnego państwa. Tak więc idealnym obywatelem takiego idealnego państwa będzie osoba, która uważa, że fundatorami i obrońcami jej społeczeństwa są tacy właśnie poeci, a nie ludzie, którzy odkryli albo wyraźnie dostrzegli prawdę o świecie czy o ludzkości. Osoba ta może być, lub nie być, poetką, może odnaleźć, bądź nie, własne metafory dla swych idiosynkratycznych fantazji, może uświadomić sobie, bądź nie, owe fantazje. Lecz będzie w wystarczającym stopniu zdroworozsąd-

<sup>2</sup> R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, przekł. W.J. Popowski, Warszawa 2009, ebook – brak numeracji stron.

<sup>3</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Warszawa 1975, s. 427.

kową freudystką, by dostrzec, że ci, którzy stworzyli i przekształcali społeczeństwo, uznani prawodawcy jej języka, a zatem i jej moralności, są ludźmi, którym zdarzyło się znaleźć słowa pasujące do ich fantazji, metafory, które, tak się złożyło, odpowiadały niejasno odczuwanym potrzebom reszty społeczeństwa. Będzie w dostatecznej mierze zdroworozsądkową bloomistką, by nie wątpić, że to rewolucyjny artysta i rewolucyjny naukowiec, są najlepszym wzorem cnót, co do których ma nadzieję, że ucielesni je społeczeństwo<sup>4</sup>.

Budowanie kultury edukacji opartej na tak rozumianej postawie daje pewne możliwości, które są nie do pomyślenia w kulturze o charakterze bardziej metafizycznym, to znaczy takiej, w której zakłada się niezmienność prawdy, do której trzeba dotrzeć. W tak rozumianej kulturze podstawowym zadaniem edukacji jest bowiem dotarcie do tych niezmiennych, zewnętrznych wobec jednostki źródeł prawdy i konstruowanie życia społecznego wedle tych prawd. Taki punkt wyjścia bez wątpienia naznacza i kształtuje wiele elementów kultury edukacji, kanalizuje zabiegi socjalizacyjne i kulturotwórcze, mające miejsce w jej obrębie.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w kulturze edukacji, której punktem wyjścia i dojścia jest postawa o charakterze ironicznym, o którym pisze Rorty. Zapoznajmy się z jego rozważaniami raz jeszcze:

Ironistka (...) jest nominalistką i historycystką. Uważa, że nic nie ma swoistej wewnętrznej natury, rzeczywistej istoty. Sądzi więc, że obecność w słowniku finalnym dnia dzisiejszego słów takich jak „sprawiedliwy”, „naukowy” czy „racjonalny” nie uzasadnia przekonania, iż sokratyczne zgłębienie istoty sprawiedliwości, nauki bądź racjonalności zawiedzie nas daleko poza gry językowe naszych czasów. Ironistkę cały czas niepokoi ewentualność, że urodziła się w niewłaściwym plemienu, że nauczono ją grać w niewłaściwą grę językową. Obawia się, że proces uspołecznienia, który dając jej język, uczynił z niej ludzką istotę, być może dał jej niewłaściwy język, a tym samym uczynił z niej niewłaściwą ludzką istotę<sup>5</sup>.

Ta swoista strategia podejrzliwości wobec świata, wobec swojej tożsamości jest fortunnym punktem wyjścia do budowania postawy aktywnej wobec tegoż świata i samego siebie.

Postawa zaproponowana przez Rorty'ego wiąże się z jego stosunkiem do demokracji liberalnej, może być zatem znakomitym punktem wyjścia w budowaniu podejścia do demokracji w edukacji. Co zatem Rorty sądzi o demokracji liberalnej? Andrzej Szahaj pisze w tej sprawie tak:

Cechą wyróżniającą podejście Rorty'ego jest niechęć do opierania liberalnej wizji ładu społecznego na jakichkolwiek przesłankach metafizycznych. Zamiast więc odwoływać się do „natury ludzkiej”, „przyrodzonych praw człowieka” czy „ducha wspólnoty”,

<sup>4</sup> R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*.

<sup>5</sup> Tamże.

woli on wskazywać na pragmatyczne wartości demokracji liberalnej, na fakt, iż okazała się ona po prostu najlepszą ze znanych formą organizacji życia społecznego, maksymalizującą wolność i sprawiedliwość oraz minimalizującą zniewolenie i krzywdę<sup>6</sup>.

W demokratycznej kulturze edukacji, opartej na takich właśnie fundamentach, inaczej zatem rozumie się pojęcie prawdy, w odmienny sposób się ona również kształtuje, w innym trybie „wykuwa”. Słowo „wykuwa” o tyle adekwatnie oddaje sytuację, że właśnie „prawda” w tak rozumianej kulturze nie jest odkrywana (nie leży gdzieś na zewnątrz), lecz konstruowana społecznie. Andrzej Szahaj pisze w tym kontekście:

Prawda w tej perspektywie jest rezultatem społecznej mediacji i zamyka się całkowicie w obrębie tego, co właściwe wspólnocie ludzkiej. W tym też sensie jest ona raczej wytwarzana niż odkrywana, będąc zależna od miejsca, momentu i historycznych interesów tych, którzy ją kulturowo powołują do życia<sup>7</sup>.

Aby w szkole możliwe było tworzenie warunków do takich sposobów wytwarzania prawdy i takich sposobów myślenia o otaczającym świecie, konieczne jest zapewnienie określonych warunków instytucjonalnych. Szahaj pisze:

Ów proces ciągłego tkania na nowo siatki naszych przekonań (i pragnień) może odbywać się w sposób niezakłócony tylko wtedy, gdy nie ograniczają go żadne bariery o charakterze instytucjonalnym<sup>8</sup>.

Wolność obowiązująca w danej instytucji – szczególne znaczenie ma to w kontekście instytucji edukacyjnej, która jest przecież podstawowym kulturowym „pasem transmisyjnym” – staje się zatem warunkiem zaistnienia prawdy.

Taki sposób budowania i funkcjonowania kultury edukacji jest ściśle wpisany w idee demokracji. Poznajmy w tym względzie rozważania prekursora budowania kultury demokracji w edukacji Johna Deweya:

Demokracja jest czymś więcej niż formą rządu; jest to zasadnicza forma życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia. Rozmieszczenie w przestrzeni pewnej ilości jednostek, które współdziałają w ten sposób, że każda musi odnieść swoją własną czynność do czynności innych i stwierdzić, że czynność innych nadaje znaczenie i kierunek jej własnej czynności, jest równoznaczne z obaleniem tych barier klasowych, rasowych i terytorium narodowego, które powstrzymywały ludzi od spostrzeżenia pełnej wagi ich działalności. Te liczniejsze i bardziej różnorodne punkty styczne

<sup>6</sup> A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 2002, s. 82-83.

<sup>7</sup> Tamże, s. 20.

<sup>8</sup> Tamże, s. 21.



oznaczają większą różnorodność bodźców, na które jednostka musi reagować; stąd nagradzają różnorodność w działaniu. Zapewniają wyzwolenie sił przytłumionych, dopóki zachęty do działania są częściowe, jak to musi być w grupie ekskluzywnej pozbawionej wielu zainteresowań<sup>9</sup>.

W systemie demokratycznym zakłada się zatem, że „gęsta” współobecność aktorów społecznych (np. szkolnych), kształt relacji zachodzących między nimi, rozproszona władza stwarzają nieocenioną wartość dodaną, która w konsekwencji służy bogatszemu rozwojowi zarówno samej jednostki, jak i wspólnoty, w której ona funkcjonuje. Uwarunkowania te w szczególności sposób odnoszą się do systemu edukacji. Dają w zasadzie pewne wskazówki, w jaki sposób budować kulturę edukacji i dlaczego warto to robić. W tym kontekście nasuwa się co najmniej kilka dość oczywistych sugestii. Po pierwsze, procesy edukacji powinny odbywać się w silnie i gęsto zaprojektowanym otoczeniu społecznym. Nie chodzi tylko o współobecność, ale o sposób budowania relacji pomiędzy jednostkami. To zależy między innymi od zadań, jakie otrzymuje uczeń w szkole. Czy zadania te mają charakter indywidualny, czy wymagają wspólnego działania z innymi? Czy szkoła promuje nade wszystko indywidualizm, rywalizację pomiędzy jednostkami, czy stawia przed uczniami zadania wymagające budowania sojuszy? Ten drugi, bardziej interakcyjny model byłby, rzecz jasna, bliższy ideałom demokratycznym.

Ten typ kultury zrywa również z uproszczonym i naiwnym pojęciem autonomii, twórczości, pracy nad swoją indywidualną tożsamością. W tym kontekście ważnym punktem odniesienia – również dla Rorty’ego – staje się koncepcja Harolda Blooma, która wprawdzie była przez niego konstruowana w odniesieniu do ścieżki rozwojowej poety, ale przedstawiona przez niego logika drogi, jaką trzeba przejść od pełnej zależności do osobliwie pojętej autonomii, niezależności jest – by tak rzec – logiką uniwersalną określającą rozwój jednostki w stronę bycia dojrzałym obywatelem. Ścieżka opisana przez Blooma dotyczy zatem rozwoju rozpiętego między heteronomią a autonomią, albo rozwoju w odniesieniu do na przykład ścieżki zawodowej nauczyciela, czy kształtowania się podmiotowości obywatelskiej ucznia. Słowem, Harold Bloom przedstawił strategię rozwoju charakterystyczną dla pewnego typu kultury, w której relacje zachodzące pomiędzy zależnością a niezależnością nie są oczywiste i naiwnie proste. Podobnie nieoczywiste relacje zachodzą pomiędzy autonomią a heteronomią, pomiędzy naśladownictwem a oryginalnością i tak dalej.

Bloom, posługując się w sposób niebywale twórczy terminologią psychoanalityczną, wskazał sześć zabiegów rewizyjnych, sześć etapów ścieżki

<sup>9</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 96.

rozwoju, prowadzącej do względnej, nieoczywistej, niejednoznacznej i niełatwej niezależności. Możemy również potraktować tę drogę jako strategię „wchodzenia” w kulturę, osvajania się ze światem, szukania w nim miejsca. W tym sensie każdy z nas za sprawą takich procesów, jak socjalizacja czy enkulturacja taką drogą może podążać. Może, ale nie musi. Typ kultury edukacji, w jakim funkcjonujemy, może też być tak skonstruowany, aby umożliwić podążanie ścieżką opisaną przez Blooma bądź wykluczać ją w sposób niemal absolutny.

Przyjrzyjmy się zatem tym sześciu zabiegom rewizyjnym zaproponowanym przez autora *Lęku przed wpływem*.

Pierwszy, zwany jest *clinamen*. Bloom pisze

[jest to] poetycka błędna interpretacja lub błąd we właściwym sensie. Słowo zapożyczyłem od Lukrecjusza, gdzie oznacza ono „odchylenie” w trajektorii atomów, które umożliwia zmianę we wszechświecie. Poeta odchyła się od prekursora, czytając jego wiersz w taki sposób, by wykonać w stosunku do niego *clinamen*. *Clinamen* uwidacznia się jako korekta w jego własnym wierszu, która sugeruje, że wiersz prekursora podążał do pewnego momentu właściwym torem, ale potem powinien był się odchylić w kierunku wyznaczonym przez nowy wiersz poety<sup>10</sup>.

Według Agaty Bielik-Robson, *clinamen* staje się wówczas figurą twórczej rebelii, Bloomowską figurą ironii romantycznej<sup>11</sup>.

Jest to krok przepelniony dwojaką treścią. Z jednej bowiem strony wybrzmiewa tu świadomość wpływu, świadomość tego, że nasze myślenie, działanie, kody językowe, którymi się posługujemy, sposób kategoryzowania świata są efektem istnienia sieci zależności, w jakie jesteśmy nieuchronnie i permanentnie uwikłani. W przypadku poety jest to, rzez jasna, wpływ poprzedników uprawiających ten sam fach, związany z wirtuozerią języka, w przypadku zaś szerszej pojętej kultury chodzi tu o wszelkie siły konstytuujące naszą tożsamość, nasz horyzont myślenia i działania. Są to zatem siły ulokowane zarówno w kulturze rozumianej jako struktura ponadindywidualna, jak i w osobach, które są nośnikami tej kultury. Mowa tu o języku, tradycji, sposobie estetyzowania rzeczywistości, strategii budowania etycznego kompasu i tak dalej. Bloom przekazuje, że

żaden poeta od czasów Adama i Szatana nie mówi językiem wolnym od wpływów języka prekursorów. Chomsky zauważył, że posługując się językiem, robimy użytek z ogromnej wiedzy, której się nauczyliśmy<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002, s. 57.

<sup>11</sup> A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia. Harolda Blooma mitologia twórczości* [w:] Tamże, s. 212.

<sup>12</sup> H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 69.

Świadomość wpływu, swojego uwikłania w sieć relacji (u)tkanych przez kulturę jest pierwszym i niezwykle ważnym punktem budowania tożsamości kulturowej, próbą odnalezienia swojego miejsca w jej obrębie. Z tej perspektywy nikt nigdy nie jest do końca sobą bez innych, a każdy akt twórczy stanowi akt odpowiedzi, reakcji na coś, co już istnieje. Jest to swego rodzaju diagnoza naszego stawania się podmiotem. Diagnoza przytomna, być może mało spektakularna, niewpisująca się w – z pozoru – niezwykle atrakcyjne, chwytliwe i rozpowszechnione w naszym krwiobiegu kulturowym koncepcje, w których naszą niezależność, autonomię ujmuje się jako możliwość i zdolność tworzenia siebie bez ulegania wpływom. Źródeł takiej tożsamości upatruje się wówczas w samym podmiocie.

W wielu dyskursach pedagogicznych, szczególnie tych wpisujących się w paradygmat humanistyczny, definiuje się proces edukacyjny właśnie jako pracę wydobywania na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne. Jest to niewątpliwie głęboko humanistyczna i wielce pociągająca koncepcja człowieka. Z perspektywy Harolda Blooma jawi się jednak jako wizja mało wiarygodna, naiwna, nieoddająca złożoności i ambiwalencji pracy, jaką musi wykonać podmiot w drodze do względnej, niełatwej i niejednoznacznej niezależności.

Drugim elementem omawianego zabiegu rewizyjnego jest próba podjęcia wyzwania, zmierzenia się z, by tak rzec, siłami wpływu. Jest to właśnie rodzaj odchylenia, umożliwiającego dalszą drogę i zmianę. Jest to moment zasiania jakiejś wątpliwości wobec tego, co uczynił prekursor. W kulturze szerszej pojętej to moment, w którym pojawia się jakiś rodzaj korekty tego, czym kultura nas wcześniej obdarzyła. Odnosząc tę kwestię do kultury edukacji, można powiedzieć, że warunkiem zaistnienia takiego odchylenia jest pojawienie się pewnej otwartości na dyskusję, brak silnego przywiązania do tradycyjnego autorytetu, który uniemożliwia tworzenie się kultury pytań, wątpliwości, w zamian za co żąda się posłuszeństwa i odtwórczości. Nie ulega wątpliwości, że liberalno-demokratyczna kultura edukacji bardziej sprzyja pojawieniu się *clinamen*.

Drugi zabieg rewizyjny nazywa się *tessera*. Bloom pisze:

[To] dopełnienie i antyteza. Słowa tego nie zaczerpnąłem z technicznego słownika twórców mozaik, którzy nadal go używają, lecz ze starożytnych kultur, gdzie oznaczało znak rozpoznawczy – na przykład fragment rozbitego naczynia który razem z innymi fragmentami mógł na powrót utworzyć całość. Poeta „antytetycznie” dopełnia prekursora, czytając jego wiersz w taki sposób, by zachować jego terminy, ale przypisać im inny sens – tak jakby prekursorowi nie udało się pójść dostatecznie daleko<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Tamże, s. 58.

Jest to dalszy etap metodycznej i skrupulatnej pracy nad ukonstytuowaniem się nowych znaczeń, sensu dzieła prekursora. Droga prowadząca do stworzenia „siebie w kulturze” wiedzie bowiem nie poprzez proste odrzucenie (prekursora, tradycji, rodzica, nauczyciela), ale poprzez twórczą, metodycznie wyrafinowaną robotę. Etap *tessera* jest próbą nadania innego sensu temu, co już znamy. Jest też swego rodzaju aktem eksploracji świata zewnętrznego, porzucając przy tym utarte, oczywiste interpretacje. Kultura edukacji stwarzająca takie możliwości mierzenia się ze światem to kultura, w której stawia się odważne zadania, w której daje się możliwość kreowania własnych interpretacji treści pojawiających się w toku pracy edukacyjnej.

Trzecim zabiegiem jest *kenosis*:

mechanizm zerwania podobny do mechanizmów obronnych, jakich używa nasza psychika w walce z przymusem powtarzania. *Kenosis* pozwala poecie zerwać ciągłość, jaka łączyła go z prekursorem. Słowo to zapożyczam od świętego Pawła, u którego oznacza ukorzenie się Jezusa wyrzekającego się boskości, by stać się człowiekiem. Poeta późniejszy, z pozoru wyzbywając się natchnienia, swej wyobrażonej boskości, korzy się – zupełnie jakby przestawał być poetą. Dokonuje tego jednak w taki sposób, że strąca z piedestału także prekursora, dzięki czemu późniejszy wiersz nie jest świadectwem aż tak zupełnej pokory, jak mogłoby się wydawać<sup>14</sup>.

Agata Bielik-Robson uważa, że:

w ujęciu psychoanalitycznym *kenosis* jest jedną ze strategii walki pokoleniowej w ramach romansu rodzinnego neurotyków. Syn, znużony rywalizacją z ojcem, z pozoru poddaje się, przyjmując pozór pełnego podobieństwa do rodzica: staje się taki sam, jak ojciec, i chce dokładnie tego samego, co on, jest jednak oczywiste, że w jego pozornie doskonałej *mimesis* kryje się złośliwa parodia, która kompromituje sam wzorzec, a tym samym odbiera mu jego prawo do bycia wzorcem<sup>15</sup>.

Jest to kłopotliwy dla naszego poczucia bezpieczeństwa zabieg, bo pozbawia podmiot tak oczywistego zakotwiczenia w tym co go ukształtowało. Jest to akt zerwania ciągłości, która konstytuowała dotychczas naszą tożsamość. Stanowi zatem doświadczenie trudne, bowiem trudne jest w ogóle doświadczenie wolności, którego załączki tu się rodzą.

Odnosząc to do kultury edukacji, można powiedzieć, że tego typu doświadczenia są możliwe w porządku instytucjonalnym, w którym poszerza się pole wolności, daje się możliwość samostanowienia. Kultura demokracji to typ kultury, w której bez wątpienia te doświadczenia są częstsze, w sposób bardziej skrupulatny pielęgnowane.

Kolejny, czwarty etap (zabieg) zwie się *demonizacją*. Jest to

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 219.

ruch w stronę osobistej Kontrwzności w reakcji na Wzniosłość, jaka jest udziałem prekursora: termin ten przejmuję z tradycji neoplatonickiej, gdzie pojawia się byt pośredni – ani boski, ani ludzki – który wnika w duszę adepta, by mu pomagać. Późniejszy poeta otwiera się na moc, którą zaczyna oddzielać od osoby rodzica i postrzegać ją jako należącą do sfery istniejącej poza prekursorem. Dokonuje tego we własnym wierszu, sytuując go wobec wiersza macierzystego w taki sposób, by uogólnić i zatrzeć oryginalność tego drugiego<sup>16</sup>.

Jest to etap będący dość oczywistą konsekwencją tego, co działo się wcześniej, na etapie *kenosis*. Podmiot pozbawiony dostatecznego wsparcia autorytetu prekursora, ogołocony z jego mocy, pozbawiony kapitału symbolicznego stamtąd płynącego najzwyczajniej w świecie potrzebuje innego rodzaju wsparcia. Na tym etapie takie wsparcie się pojawia. Jest to akt silnej indywidualizacji mocy. W retoryce Bloomowskiej jest to akt drastyczny, oparty bowiem na przemocy wobec własnej jaźni, będącej częścią porządku symbolicznego, który w drodze do osiągnięcia bardziej niezależnej podmiotowości musi zostać przebudowany. Bielik-Robson komentując ten etap, pisze:

Nie chodzi (...) o spontaniczną siłę jednostki w jej tradycyjnie romantycznym rozumieniu, ani o siłę negatywną, której twórcy dostarcza ironia, ale o coś więcej: o zdolność do samostanowienia, która wykracza poza fazę „romantyzmu negacji” w stronę pełnej afirmacji samego siebie jako istoty nie tylko odrębnej, ale dostatecznie potężnej, by mogła dla siebie *zawłaszczyć* słowo<sup>17</sup>.

W szerzej pojętej (tzn. wykraczającej poza pole poezji, o której pisze Bloom) kulturze jest to ważny moment tworzenia siebie w kontrze do tego, co dotychczas budowało naszą tożsamość. Można zatem powiedzieć, że jest to moment buntu przeciwko temu, co wcześniej nas konstytuowało. W kulturze edukacji, w której zbyt restrykcyjnie podchodzi się do tego rodzaju oporu, etap ten nie może być właściwie przepracowany. Pożądanym jest tu raczej taki typ kultury szkoły, w której bunt, opór, kontrkulturę traktuje się z pewnym zrozumieniem, mając świadomość siły konstytuującej tożsamość, która tkwi w tego rodzaju aktach. Model demokratycznej kultury edukacji stwarza przestrzeń oporu, a sam opór jest zjawiskiem konstytuującym demokratyczny porządek.

Piąty, przedostatni, etap nazwany jest *askesis*. Oznacza on

akt samooczyszczenia, którego celem jest stan doskonałej samotności. Tego bardzo ogólnego terminu używam w takim sensie, jak presokratejscy szamani, np. Empedokles. Inaczej niż w *kenosis*, czyli rewizyjnym procesie pustoszenia, późny poeta dokonuje tu aktu separacji: wyzbywa się części swego ludzkiego i wyobraźniowego bogactwa po to, by oddzielić się od innych, łącznie z prekursorem. Dokonuje tego w swoim

<sup>16</sup> H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 58.

<sup>17</sup> A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 231.

wierszu, ustawiając go w takiej pozycji względem wiersza macierzystego, by ten także przeszedł *askesis*: w rezultacie bogactwo prekursora także wydaje się mniejsze<sup>18</sup>.

Jest to swego rodzaju akt egoizmu, który ma być ważnym punktem zapalnym dla rozwoju wyobraźni i swojego, nacechowanego idiosynkratyzmem, spojrzenia na świat. Jest to rodzaj doświadczenia, które ma na celu umniejszenie dokonań prekursora, ale ma być również swego rodzaju aktem oczyszczenia, zredukowania pola kulturowego będącego areną kształtowania się tożsamości. Agata Bielik-Robson pisze, że

*Askesis* to zysk ryzykowny, okupiony ogromną stratą, być może tak wielką, że nieopłacalną. Jak mawia Emerson, *nic za darmo* w świecie sublunarnych wpływów: indywiduację zdobywa się tylko kosztem spontaniczności. Asceza jest więc niczym rygorystyczna *via negativa* na drodze ku upragnionej indywidualności – zarazem jednak grozi odcięciem od wszystkiego, co życiodajne: strumienia tradycji, który reprezentuje całość, przynależność, poczucie wspólnego kierunku<sup>19</sup>.

Kultura edukacji, z jaką najczęściej obcujemy, daje niewiele możliwości kształtowania takich doświadczeń, bo najczęstszą cechą jej funkcjonowania są bezpieczne, ugrzecznione, pozbawione tych napięć i wysiłku próby wprowadzania w kulturę ogólnoludzką. Niewiele jest bowiem w szkole mechanizmów, zadań, które w sposób odważny pozwalają zerwać – choćby w trybie eksperymentu myślowego – z kanonem myślenia i interpretacji powszechnym w danym kręgu kulturowym. Szkoła jest w tym sensie środowiskiem niezwykle zachowawczym, konserwatywnym, pozbawionym dynamiki, jaka musi towarzyszyć wzrastaniu w kulturę. Kultura demokracji taką dynamikę myślenia, interpretacji dopuszcza; w zasadzie są to jej cechy konstytutywne.

Ostatni, zamykający Bloomowską klasyfikację zabieg rewizyjny to *apophrades*. Bloom pisze, że:

w Atenach słowo to oznaczało te kilka pechowych dni w roku, kiedy zmarli powracali do swoich dawnych domów. Późny poeta w końcowej fazie rozwoju, dźwigając brzemie swojej samotnej, niemal solipsystycznej wyobraźni, na powrót otwiera swój wiersz na dzieło prekursora. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że koło wykonało pełen obrót i adept znów stoi na początku swojej zalanej wpływami drogi – tak jak wówczas, gdy jego siła nie dała jeszcze znać o sobie w żadnym z sześciu zabiegów rewizyjnych. O ile jednak wtedy jego wiersz *był otwarty* na wpływ prekursora, o tyle teraz sam się nań *otwiera*. Ostateczny rezultat rewizji jest niesamowity: nie wydaje nam się już, że prekursor napisał wiersz adepta, lecz – przeciwnie – że to późniejszy poeta stworzył najbardziej charakterystyczne dzieła prekursora<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 58-59.

<sup>19</sup> A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 232-233.

<sup>20</sup> H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 59



Bielik-Robson dodaje w podobnym tonie:

Z pozoru wraca sytuacja początkowa: adept otwiera się na wpływ swego poetyckiego ojca, pozwalając mu powrócić, teraz już bez oporów i zastrzeżeń. W istocie jednak zatoczone koło niesie ze sobą historię poprzednich starć rewizyjnych, które odmieniają sens owego początku-końca: teraz to efeb wydaje się silniejszy od swego prekursora, którego dzieło – i jest to ostateczny triumf wielkiego „kłamstwa przeciw czasowi” – wydaje się jedynie bladą kopią ucznia. Z pozoru uczeń umiera, pogodzony z wpływowym idiomem swego prekursora – tak naprawdę jednak „umiera na swój własny sposób”, tym samym przewyciężając opresję wpływu<sup>21</sup>.

Etap ten jest zatem domknięciem tożsamości, której kształt nie jest efektem naiwnego, romantycznego zerwania z siłami wpływu, ale raczej trudnej, zawilej pracy, koniecznej do osiągnięcia autonomii istnienia.

Procesy zachodzące w jego obrębie mogą być znakomitą ilustracją relacji uczeń - nauczyciel. Jeśli założymy, że jedną z podstawowych funkcji szkoły i tym samym nauczyciela jest wyprowadzenie ucznia z niedojrzałości, i przyjmiemy jednocześnie, że droga ku dojrzałości jest związana z zawiłościami opisanymi przez Blooma, domknięcie tożsamości opisane na etapie *apophrade* wydaje się dość fortunne i pozbawione naiwnych uproszczeń. Uważam, że tylko tak zawiła i pełna napięć droga osiągnięcia dojrzałości jest cokolwiek warta i oddaje złożoność relacji między człowiekiem a kulturą. Twierdzę jednocześnie, że tylko w porządku demokratycznym taka droga jest możliwa.

Podsumowując, opis Blooma jest ciekawą, niebanalną i niełatwą ilustracją konstituowania się podmiotowości, ale również konstituowania się kultury. Te dwa obszary, dwa plany rozwojowe są na różne sposoby splecione. Aby człowiek mógł stać się w miarę niezależnym podmiotem, aby miał okazję przepracować zależności, w jakie uwikłany jest proces rozwojowy, musi funkcjonować w ramach modelu kultury, która takie możliwości oferuje. Musi to być kultura wolna zarówno od nadmiernej, naiwnej wiary w kreatywność jednostki, w jej bezkonfliktową i bezproblemową moc kreacji, jak i wolna od radykalnego konserwatyzmu, w perspektywie którego rozwój człowieka polega w swej istocie na podporządkowaniu się biegowi tradycji czy wszelkim warunkom i wymogom zewnętrznym. Koncepcja Blooma to propozycja, która wymyka się zarówno jednemu, jak i drugiemu biegunowi. Taki sposób zdobywania niezależności, stawania się podmiotem wymaga istnienia określonego modelu kultury. Demokratyczna kultura edukacji z całym swym bogatym instrumentarium jest typem kultury, w której tak pojęty rozwój jest bardziej prawdopodobny.

<sup>21</sup> A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 235.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bielik-Robson A., *Sześć dni stworzenia. Harolda Blooma mitologia twórczości*, [w:] H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2002.
- Bloom H., *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2002.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1975.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Rorty R., *Przygodność, ironia, solidarność*, przekł. W.J. Popowski, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Szahaj A., *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2002.

PAWEŁ TOPOL

ORCID 0000-0002-9810-7214

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## RZECZYWISTOŚĆ ROZSZERZONA W EDUKACJI PRZEŁOMU DEKAD: 2019-2021

ABSTRACT. Topol Paweł, *Rzeczywistość rozszerzona w edukacji przełomu dekad: 2019-2021* [Augmented Reality in Education at the Turn of 2019-2021]. Studia Edukacyjne no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 61-75. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.3

The aim of the article is an attempt to analyze the use of Augmented Reality in educational applications over the last few years. The first part is devoted to defining the concept more precisely, because AR may seem ambiguous. The second part of the article introduces selected educational applications of AR in different subjects or teaching/learning, e.g. in science/mathematics, natural science or in language learning. Research projects for applications in various teaching solutions will also be referenced. The third and final part contains a brief review of AR literature in recent years.

**Key words:** augmented reality, augmented virtuality, mixed reality, virtual reality, education, pedagogy, educational technology

### Wprowadzenie

Wielu autorów literatury przedmiotu podkreśla rosnące zainteresowanie rzeczywistością rozszerzoną (*Augmented Reality*, AR) w kontekście edukacji oraz jej efektywnością jako technik lub narzędzi edukacyjnych (m.in. Alkhattabi, 2017; Nanthanasit, 2018; Kouzi i in., 2019; Ahmad i in., 2020; Eldohny i Drwish, 2021). Bywa podkreślana jako coś więcej niż zwykła technologia. Alkhattabi<sup>1</sup> pisze, że

---

<sup>1</sup> M. Alkhattabi, *Augmented Reality as E-learning Tool in Primary Schools' Education: Barriers to Teachers' Adoption*, International Journal of Emerging Technologies in Learning (i-JET), 2017, 12, 2, s. 92.

sposób, w jaki technologie AR wspierają i pozwalają na sensowną naukę jest ważniejszy niż technologie same w sobie. (...) Dlatego AR można uznać bardziej za koncepcję, a nie określony rodzaj technologii właśnie<sup>2</sup>.

Intencją niniejszego tekstu jest próba analizy implementacji AR w zastosowaniach edukacyjnych w realiach ostatnich kilku lat. W pierwszej części nastąpiło uściślenie definicyjne oparte na literaturze, gdyż tytułowe pojęcie bywa niejednoznaczne. Druga część artykułu przybliży wybrane zastosowania edukacyjne AR w kilku obszarach dydaktycznych, na przykład naukach ścisłych, przyrodniczych, czy w nauce języków. Przywołane zostaną też projekty badawcze konkretnych zastosowań na różnych szczeblach edukacji. Trzecia i ostatnia część zawiera krótki przegląd literatury na temat AR z ostatnich lat.

## Definiowanie pojęć

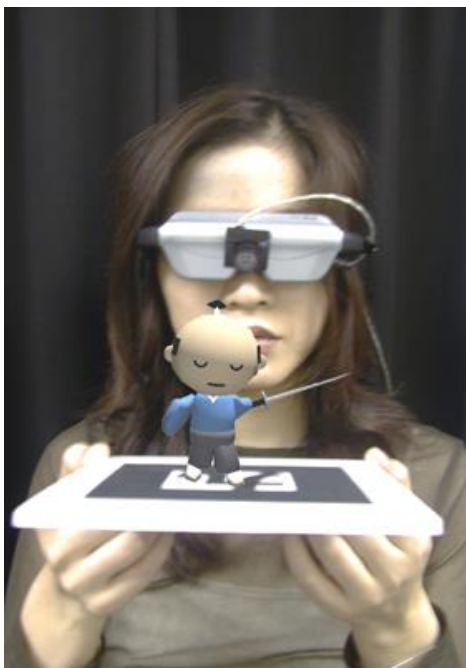
Słowo *augment* w języku angielskim oznacza: zwiększać, powiększać, pomnażać lub zasilać. *Augmented reality* będzie zatem rzeczywistością – lub bardziej postrzeganiem jej – gdzie obraz rzeczywisty jest uzupełniony, wsparty lub wzbogacony przez elementy wirtualne. Taki efekt wizualny nie może obyć się bez wsparcia technologiami informacyjnymi i sprzętem elektronicznym. Jednym z różnych urządzeń wspomagających tę technologię są specjalne gogle, okulary, przez które oglądamy albo trójwymiarowy obraz całkowicie wirtualny, albo obraz rzeczywisty z nałożonymi nań elementami wirtualnymi. Stąd też rzeczywistość rozszerzona bywa często nazywana rzeczywistością mieszaną (*mixed reality*).

Jednym z wcześniejszych projektów AR, jeszcze z początku XXI wieku, był *ARToolkit*<sup>3</sup>. Prezentuje to poniższy obraz (ryc. 1), na którym kobieta trzyma przed sobą tabliczkę, a na niej wyświetla się obraz wirtualnego ludzika. Powiązanie obu rzeczywistości (realnej i wirtualnej) polega na tym, że kiedy kobieta porusza tabliczką, ów wirtualny ludzik nie „odrywa się” od niej, a jest niejako „przyklejony” do tabliczki i „porusza się” wraz z nią, jak gdyby był fizycznym obiektem do niej przytwierdzonym<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Tłum. aut. – jak również wszystkie następne cytaty pochodzące z literatury anglojęzycznej.

<sup>3</sup> <http://www.artoolworks.com/> [dostęp: 11.08.2021].

<sup>4</sup> Por. P. Topol, *Wszechobecne środowiska uczenia się*, Studia Edukacyjne, 2012, 20, s. 234; źródło: [http://x2in.blogspot.com/2006\\_06\\_01\\_archive.html](http://x2in.blogspot.com/2006_06_01_archive.html) [dostęp: 15.08.2021].



Ryc. 1. ARToolkit – wirtualny ludzik „stoi” na fizycznie istniejącej tabliczce, nawet gdy ta jest poruszana

Firma Canon ma także długą historię i bogate doświadczenia w eksperymentowaniu z wirtualnymi rzeczywistościami oraz rzeczywistością rozszerzoną. Jeden z projektów we współpracy z British Museum zakładał tworzenie sal, gdzie w obrazie otoczenia rzeczywistego będą pojawiać się obiekty generowane komputerowo. Rycina 2 przedstawia prototyp takiej sali sprzed lat. Widoczny dinozaur nie istnieje w rzeczywistości. Jest widoczny przez trzymany tutaj w rękach wizjer. W podobny sposób można by

„wypełniać” przestrzeń pomieszczenia, w którym przebywamy z dowolnymi obiektami, tworząc za każdym razem inną scenerię<sup>5</sup>.

Przykład widoczny na zdjęciu jest archaiczny i pionierski, lecz z pewnością spektakularny i zamieszczam go intencjonalnie jako zapowiedź rozwiązań technologicznych AR, które nastąpiły później.

---

<sup>5</sup> P. Topoń, *Edukacja 3D w świetle wybranych koncepcji pedagogicznych*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 368.



Ryc. 2. Wirtualne muzeum – przykład edukacyjnego zastosowania rzeczywistości rozszerzonej

(źródło: Jackrouse.com, The British Museum Experience<sup>6</sup>)

Współcześnie produkowane urządzenia wizualizacyjne są oczywiście znacznie mniejsze i lżejsze, niekiedy niewiele różniące się od zwykłych okularów<sup>7</sup>. Wielkie korporacje – jak na przykład Intel, Apple, Google i inne – pracują nieustannie nad udoskonalaniem tych urządzeń. Trochę czasu minie zanim te nowo powstałe narzędzia trafią do edukacji, ponieważ będąc nowością na rynku, są wprawdzie przeznaczone dla celów komercyjnych.

Rycina 3 przedstawia właśnie takie okulary. Jest to najnowszy produkt firmy Apple (Apple AR Glasses), którego premiera datowana jest na obecny 2021 rok. Zdjęcie przedstawia obraz widziany przez użytkownika. Użytkownik spaceruje po ulicach miasta i bezpośrednio na soczewkach okularów otrzymuje informacje, jak dojść do zaplanowanego miejsca. Na lewej soczewce widać wskazówki kierunku poruszania się, a na prawej miejsce na mapie, w którym się znajdujemy względem owego miejsca docelowego. Przypomina to bardzo znaną nam już dobrze nawigację opartą na GPS.

<sup>6</sup> Źródło: Cronin C., *Old "Stuff", New Strategies: Taking Museums into the 21st Century*. Art. publ. 2.10.2013, dostępny online: <https://www.jackrouse.com/old-stuff-new-strategies-taking-museums-into-the-21st-century/> [dostęp: 20.07.2021].

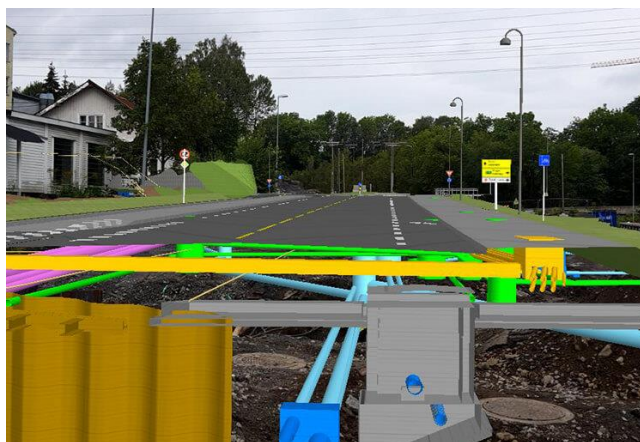
<sup>7</sup> P. Topol, *Edukacja 3D*, s. 368.





Ryc. 3. Przykład współczesnych okularów AR firmy Apple. Niepotrzebne są gogle, ponieważ wirtualne obiekty wyświetlane są bezpośrednio na soczewce<sup>8</sup>

Inny współczesny przykład rzeczywistości rozszerzonej prezentuje rycina 4. Jest to przykład inżynierski – oddalony od edukacji, ale dobrze reprezentujący zastosowanie praktyczne AR. Widzimy obraz rzeczywisty fragmentu drogi/ulicy, a na ten obraz jest nałożony wirtualny schemat instalacji podziemnej widocznej właśnie z miejsca, w którym oglądamy ulicę. Jedną z funkcjonalności takiego pomysłu jest potencjalne uniknięcie uszkodzenia owej instalacji podziemnej w przypadku konieczności remontu drogi i jej rozkopania. Łatwo jednak wyobrazić sobie zastosowanie edukacyjne – w tym przypadku choćby w kształceniu architektów lub drogowców.



Ryc. 4. Obraz fragmentu drogi rzeczywistej z nałożoną nań wizualizacją faktycznie istniejącej pod nią instalacji systemu urządzeń podziemnych<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Źródło: <https://www.xrtoday.com/augmented-reality/apple-glasses-coming-in-2021/> [dostęp: 20.07.2021].

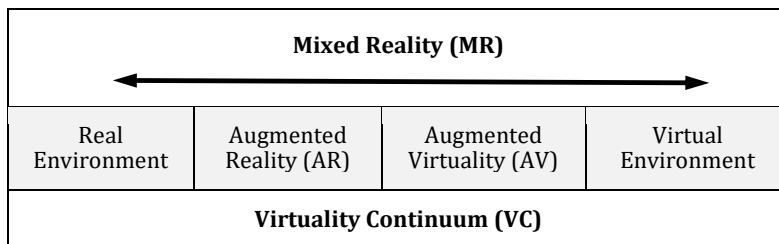
<sup>9</sup> Źródło: Rzeczywistość rozszerzona w budownictwie – *Bim Corner*. <https://bimcorner.com/pl/rzeczywistosc-rozszerzona-w-budownictwie/> (za: Trimble, <https://sitevision.trimble.com/building-construction/>) [dostęp: 1.08.2021].

Można również zdefiniować rzeczywistość rozszerzoną (o elementy wirtualne) z odwrotnego punktu widzenia. Ahmad i Junaini twierdzą, że jest to

technologia rzeczywistości mieszanej, zawierająca wirtualne obiekty, które są wdrożone lub „rozszerzone” o rzeczywisty świat<sup>10</sup>.

Którąkolwiek definicję przyjmiemy, jest tak, że elementy wirtualne towarzyszą obrazowi otoczenia świata rzeczywistego lub odwrotnie.

W literaturze spotyka się także określenie *Augmented Virtuality*, czyli wirtualności rozszerzonej. *Per analogiam*, będzie to obraz przede wszystkim środowiska wirtualnego, i on jest najważniejszy, a uzupełniony, wsparty lub wzbogacony o wybrane elementy obrazu świata rzeczywistego, które są właściwie dodatkiem do tej wirtualności. Milgram i Kishino<sup>11</sup> opracowali jeszcze w 1994 roku, jak to nazwali – *virtuality continuum*, czyli oś łączącą postrzeganie wyłącznej rzeczywistości i wyłącznej wirtualności, wraz z etapami pośrednimi (patrz ryc. 5).



Ryc. 5. „Uproszczona wersja continuum wirtualności”

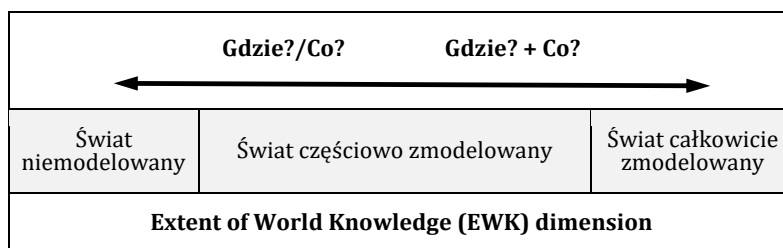
(opracowanie własne za: P. Milgram, F. Kishino, *A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays*, IEICE Transactions on Information and Systems, December 1994, E77-D(12), s. 1321-1329)

W tej samej publikacji autorzy proponują porównywalny model postrzegania świata (rzeczywistego czy wirtualnego), który nazwali „zakresem wymiaru wiedzy o świecie”<sup>12</sup> (patrz ryc. 6). Na marginesie, być może słowo „świat” należałoby tutaj zamienić na „otoczenie” lub „środowisko”, bo chodzi przecież o postrzeganie najbliższego kręgu poprzez na przykład gogle multimedialne. Zauważmy, że po lewej stronie mamy rozdzielność „Gdzie i Co”, a po prawej łączność „Gdzie + Co”. Rozdzielność oznacza (wg autorów), że

<sup>10</sup> N. Ahmad, S. Junaini, *Augmented Reality for Learning Mathematics: A Systematic Literature Review*, International Journal of Emerging Technologies in Learning (i-JET), 2020, 15, 16, s. 107.

<sup>11</sup> P. Milgram, F. Kishino, *A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays*, IEICE Transactions on Information and Systems, December 1994, E77-D(12), s. 1323-1329.

<sup>12</sup> Tamże, s. 1327.



Ryc. 6. „Zakres wymiaru wiedzy o świecie”

(opracowanie własne za: P. Milgram, F. Kishino, *A Taxonomy of Mixed Reality*)

otrzymujemy gotowe obrazy wyświetlanej rzeczywistości lub otoczenia do naszego rozpoznania, na przykład w postaci zdjęć lub skanów fragmentów owej rzeczywistości. Łączność natomiast oznacza, że wszystkie elementy środowiska (ruchome lub nie) zostały umieszczone w otoczeniu trójwymiarowym w określonej lokalizacji, a my poruszamy się w tej przestrzeni „między nimi” lub „wśród nich”. Zarówno świat częściowo, jak i całkowicie zmodelowany leżą właśnie po prawej stronie.

## Rzeczywistość rozszerzona w edukacji przełomu dekad: 2019-2021

Przydatność technologii związanych z rzeczywistością poszerzoną w edukacji wynika z ich unikatowego charakteru. Eldokhny i Drwish wspominają, że

nie jest to tylko technologia wirtualna, ale jest jednocześnie zaprojektowana zgodnie z określonymi funkcjami, które umożliwiają, aby użytkownik zobaczył informacje we właściwym czasie i miejscu<sup>13</sup>.

Wynika stąd, że oto jest zaprojektowana przestrzeń 3D, w której uczeń „porusza się” i wchodzi w interakcję z obiektami w niej umieszczonymi. Wielu badaczy potwierdza, że dzięki AR uczniowie bardziej angażują się i/lub AR wpływa na ich motywację do uczenia się, gdyż

pomaga uczniom w zdobywaniu doświadczeń poprzez powtarzanie sytuacji, które są trudne do powtórzenia lub odtworzenia wyłącznie w otoczeniu naturalnym<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> A. Eldokhny, A. Drwish, *Effectiveness of Augmented Reality in Online Distance Learning at the Time of the COVID-19 Pandemic*, iJET, 2021, 16, 09, s. 199.

<sup>14</sup> Za: tamże.

Kaplan-Rakowski i Gruber<sup>15</sup> – badaczki zajmujące się funkcjonalnością różnych środowisk i narzędzi wirtualnych w edukacji – wyróżniają dwa typy przestrzeni trójwymiarowych: rzeczywistość wirtualną o niskim lub wysokim poziomie immersji – odpowiednio *Low-Immersion Virtual Reality* (LiVR) i *Hi-Immersion Virtual Reality* (HiVR). Autorki zdefiniowały LiVR jako

generowaną komputerowo trójwymiarową przestrzeń wirtualną doświadczaną przez standardowy sprzęt audiowizualny, taki jak komputer stacjonarny z dwuwymiarowym monitorem<sup>16</sup>.

Z kolei HiVR to

wygenerowana komputerowo wirtualna przestrzeń 360°, która może być postrzegana jako realistyczna przestrzennie, ze względu na wysoką immersję zapewnianą przez urządzenie montowane na głowie<sup>17</sup>.

Jednym z przykładów LiVR mogą być światy wirtualne 3D, jak *Minecraft*, *OpenSim*, *Second Life*, czy *World of Warcraft*. Użytkownik porusza się w przestrzeni trójwymiarowej owego świata, a niski poziom immersji wynikać może z tego (antycypując intencje autorek), że *de facto* jest poza nim, gdyż siedzi przed monitorem i wszelkie ruchy wykonuje obsługując się myszą lub klawiaturą. Z drugiej strony jednak powyższe nie oznacza, że osiągnięcie wysokiego poziomu immersji jest tutaj niemożliwe. Trójwymiarowe światy wirtualne (ŚW) określane są w literaturze właśnie jako środowiska immersyjne, choćby dzięki dwóm swoim cechom: teleobecności i współobecności<sup>18</sup>. Pierwsze to dylemat, czy jestem bardziej „tutaj” przed ekranem monitora, czy „tam” wśród innych awatarów. Drugie – współobecność – to fakt, że ŚW 3D ułatwiają poczucie bycia w grupie i współdziałania w przestrzeni znacząco bardziej niż środowiska 2D online.

HiVR, zgodnie z powyższą definicją, oznacza wprost rzeczywistość rozszerzoną. Tutaj poziom immersji jest oczywiście wyższy, gdyż dzięki na przykład noszonemu kaskowi<sup>19</sup> widzimy otoczenie w sposób bezpośredni i jesteśmy „wewnątrz” tego otoczenia.

Zestaw na głowie fizycznie odłącza użytkowników od świata rzeczywistego, pozwalając na głębsze zanurzenie się w wirtualnej przestrzeni<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> R. Kaplan-Rakowski, A. Gruber, *Low-Immersion versus High-Immersion Virtual Reality: Definitions, Classification, and Examples with a Foreign Language Focus*, [w:] *Proceedings of the Innovation in Language Learning International Conference 2019*, Pixel, Florence 2019.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> P. Topol, *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Poznań 2013, s. 47 i n.

<sup>19</sup> Nie musi to być wyłącznie kask, gdyż są różne urządzenia. W j. angielskim mówi się o *head-mounted display* (HMD), czyli dosłownie „urządzeniu montowanemu na głowie” [przyp. aut.].

<sup>20</sup> R. Kaplan-Rakowski, A. Gruber, *Low-Immersion versus*.

Aplikacje AR służą najczęściej rozrywce, ale od kilku lat gwałtownie rośnie rynek aplikacji w zastosowaniach edukacyjnych. Kaplan-Rakowski i Gruber dostrzegły funkcjonalność szeroko pojętych środowisk wirtualnych w nauce języka obcego u swoich studentów. Byli oni przychylni wobec przygotowanego dla nich środowiska oraz wobec stosowanego sprzętu. Jak twierdzą, HiVR może pomóc studentowi w kontekstualizacji uczenia się języka, a także

zmniejszyć obciążenie poznawcze i zwiększyć zainteresowanie uczniów kulturą docelową<sup>21</sup>.

Autorki zachęczone pozytywnymi wynikami eksperymentu wstępnego, przygotowały i przeprowadziły w 2021 roku kolejne badania z wykorzystaniem już wyłącznie HiVR<sup>22</sup>. Narzędziem był vTime<sup>23</sup>. Badały afordancje rzeczywistości rozszerzonej w nauce języka niemieckiego jako języka obcego. Odbywało się to – co ciekawe – w układzie 1 nauczyciel i 1 uczeń. Badanie trwało 3 tygodnie i objęło 5 sesji lekcyjnych po 30-50 minut każda. Pierwsze dwie przebiegły według scenariusza opracowanego przez nauczyciela, a pozostałe trzy dały uczniowi więcej decyzyjności, aby pobudzić jego aktywność. Dokonano między innymi pomiaru przyrostu wiedzy w zakresie słownictwa, swobody posługiwania się nim, a także analizowano przebieg poszczególnych zajęć, czynności nauczyciela i ucznia, a także odczucia-wrażenia-opinie po stronie ucznia. vTime okazał się przydatnym, efektywnym i motywującym narzędziem. Komentując zastosowaną metodologię, wydaje się, że wartość naukowa badania uczenia się jednej osoby i nauczania przez jedną osobę przez trzy tygodnie w pięciu sesjach nie daje uprawnień do generalizowania wyników, ale autorki traktują swoje badania jako etap wyjściowy do następnych w najbliższej przyszłości.

Badania empiryczne AR na znacznie szerszą skalę przeprowadzili Karagozlu i inni<sup>24</sup> w północnym regionie Cypru, w roku szkolnym 2018-2019. Badano łącznie 77 uczniów 7. klasy przez cały semestr. Badanie miało na celu określenie postaw uczniów wobec opracowywanych treści w środowisku AR w nauce przedmiotów ścisłych.

Zebrane dane zostały poddane analizie statystycznej z użyciem między innymi testów istotnościowych próbek sparowanych, kalkulacji danych uśrednionych i odchylenia standardowego. Wyniki pokazały, że zajęcia z wy-

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> R. Kaplan-Rakowski, A. Gruber, *One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion virtual reality*, [w:] *Contextual Language Learning – Real Language Learning on the Continuum from Virtuality to Reality*, red. Y.J. Lan, S. Grant, Springer 2021, (xx-xx). ("xx" jest podane jako przykład cytowania – udostępniony tekst to preprint artykułu przyjętego przez wyd. Springer w tym roku.)

<sup>23</sup> <https://vtime.net/> [dostęp: 10.08.2021].

<sup>24</sup> D. Karagozlu i in., *Identifying Students' Attitudes Regarding Augmented Reality Applications in Science Classes*, iJET, 2019, 14, 22, s. 45-55.

korzystaniem AR były dla uczniów atrakcyjne i motywujące. Większość deklarowała, że chciałaby stosowania środowisk i materiałów AR jako stałego elementu edukacji szkolnej.

Kouzi i inni<sup>25</sup> opisują ciekawą inicjatywę autorską, polegającą na zaprojektowaniu własnego narzędzia AR do zastosowania edukacyjnego. Przedmiotem nauczania są nauki przyrodnicze, a opisywana aplikacja ma służyć uczniom do nauki budowy oraz różnic w budowie komórek roślinnych i zwierzęcych. Aplikacja nie korzysta z gogli. Uczniowie włączają tablet wraz z kamerką. Nakierowując kamerę na specjalny marker na kartce papieru znajdującej się na stole, na ekranie widzą trójwymiarowy obraz danej komórki lub obu komórek obok siebie, „unoszący się” tuż nad stołem. Obraz jest dynamiczny – obracając kartkę, uczeń może oglądać komórki z różnych stron lub pod różnym kątem. Aplikacja ma także specjalny przycisk, dzięki któremu można włączyć funkcję pokazywania podobieństw lub różnic komórki roślinnej i zwierzęcej. Warto dodać, że autorzy stworzyli swoje narzędzia dla wszystkich trzech platform: PC, systemu Android oraz systemu IOS.

Autorzy przeprowadzili badania wstępne weryfikujące funkcjonalność aplikacji. Wzięło w nich udział 15 dorosłych osób, mimo że aplikacja jest kierowana do uczniów. Powód był taki, że uczestnicy sami dysponowali wiedzą i doświadczeniem w dziedzinie nauk przyrodniczych i występowali równolegle w roli ekspertów. Statystycznie istotne wyniki potwierdziły funkcjonalność narzędzia w zakresie efektywności uczenia się, skuteczności narzędzia, a także satysfakcji użytkownika.

Na zakończenie rozważymy projekt całkiem nowy, bo realizowany obecnie, w czasie pandemii i odwołujący się doń. Eldokhny i Drwish<sup>26</sup> podkreślają, że rzeczywistość rozszerzona może być szczególnie przydatna w okresie powszechnych *lockdownów* związanych z pandemią COVID-19. Szkoły i uczelnie zawieszały zajęcia częściowo lub całkowicie. Dzięki AR – zwłaszcza w kształceniu zdalnym – można było udostępnić uczniom i studentom atrakcyjne środowisko immersyjne, dzięki któremu mogli uczestniczyć w zajęciach w klasach wirtualnych. Autorzy przeprowadzili badania metodą eksperymentu pedagogicznego. Mierzili efektywność nauczania i uczenia się, porównując zajęcia wirtualne wspomagane rzeczywistością rozszerzoną i bez niej. Mierzono między innymi osiągnięcia studentów w określonych zadaniach zleczanych przez nauczycieli akademickich. Badania objęły łącznie 55 osób obojga płci w College of Education at King Faisal University w Arabii

<sup>25</sup> M. Kouzi, O. Bani-Taha, V. McArthur, *Augmented Reality Plant & Animal Cells: Design and Evaluation of an Educational Augmented Reality Application*, *Journal of Virtual Worlds Research*, 2019, 12, 3.

<sup>26</sup> A. Eldokhny, A. Drwish, *Effectiveness of Augmented Reality*, s. 199.



Saudyjskiej. Wyniki analizy statystycznej wykazały stosunkowo wyższą skuteczność AR w wirtualnych klasach w osiągnięciach akademickich w porównaniu z wirtualnymi klasami lekcyjnymi bez AR.

## Rzeczywistość rozszerzona w zastosowaniach edukacyjnych - przykłady przeglądu literatury

W literaturze przedmiotu nieczęsto pojawiają się publikacje analizujące przegląd literatury na temat rzeczywistości rozszerzonej w zastosowaniach edukacyjnych. Przywołam dwie z nich, nieco oddalone czasowo, ale dobre intencjonalnie: pierwsza jest autorstwa Jorge Bacca i innych z 2014 roku<sup>27</sup>, a twórcami drugiej z 2020 roku<sup>28</sup> są Nur Izza N. Ahmad i Syahrul Nizam Junaini. Wybór był celowy, gdyż obydwie opracowania wydają się być przeglądowe i dają pewną perspektywę postrzegania edukacyjnych funkcjonalności rzeczywistości rozszerzonej sprzed siedmiu lat i sprzed roku<sup>29</sup>.

Ahmad i Junaini dokonali w swojej publikacji obszernego przeglądu literatury do roku 2020 w odniesieniu właśnie do AR w nauczaniu matematyki. Wartości tej publikacji dodaje fakt, że dokonali dodatkowo analizy porównawczej trzech innych przeglądów publikowanych w latach 2015, 2018 i 2019. Wyłonili osiem pytań problemowych obejmujących między innymi: najbardziej popularne typy AR, korzyści płynące z jej stosowania w edukacji, efektywność technologii i oprogramowania AR w nauczaniu matematyki, czy główne problemy pojawiające się podczas jej stosowania.

Po pierwsze, zauważyli rosnące zainteresowanie tym obszarem, ich zdaniem głównie z powodu rozwijającej się technologii, w tym oczywiście mobilnej. Po drugie, stwierdzili, że znacząca większość znalezionych artykułów (17 na 19 analizowanych) odnosi się do rzeczywistości rozszerzonej technologicznie, opartej na markerach (*Marker-based AR*). Była ona wykorzystywana we wspomaganie nauczania takich obszarów lub zagadnień, jak umiejętności trójwymiarowego myślenia geometrycznego (szczególnie u dzieci w szkołach podstawowych), wizualizacja przestrzenna i umiejętność rozwiązywania problemów ze świata rzeczywistego, nauczanie wektorów euklidesowych, czy wpływ mobilnego AR na efektywność uczenia się oraz motywację. AR oparta na markerach była także stosowana na poziomie szkoły średniej, jako narzędzie nauczania i uczenia się uczniów z niepełnosprawnościami, co – bez

<sup>27</sup> J. Bacca i in., *Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications*, Educational Technology & Society, 2014, 17(4), s. 133-149.

<sup>28</sup> N. Ahmad, S. Junaini, *Augmented Reality for Learning*, s. 106-122.

<sup>29</sup> Niniejszy tekst został napisany w sierpniu 2021 roku [przyp. aut.].

wątpliwości – zasługuje na szczególną aprobatę. Z kolei drugi rodzaj AR – bez znaczników (*Markerless AR*) – polegał głównie na

wykorzystaniu metod immersyjnych w celu wzmocnienia kreatywności w grupie wykorzystującej AR do wspierania kreatywnego uczenia się matematyki<sup>30</sup>.

Obydwa rodzaje AR (opartej na markerach i tej bez znaczników) opisują również Karagozlu i inni, popierając je przykładami. W trybie opartym na markerach

kamery najpierw identyfikują obiekty lub specjalnie zaprojektowane znaczniki w świecie rzeczywistym, które to obrazy są później przetwarzane<sup>31</sup>.

W trybie bez znaczników zbierane są

dane o lokalizacji z „gadżetów” mobilnych, takich jak sieć bezprzewodowa lub globalny system pozycjonowania (GPS), a następnie dane te są przetwarzane komputerowo<sup>32</sup>.

Wśród korzyści płynących ze stosowania AR w nauczaniu matematyki Ahmad i Junaini wymieniają główne trzy: zwiększone zaufanie i zrozumienie; ulepszoną wizualizację oraz interaktywne uczenie się. Powołują się na trzy publikacje potwierdzające te obserwacje. Kolejne trzy cytowane przez nich badania potwierdzają, że AR pozytywnie wpływa na rozwój myślenia przestrzennego i ugruntowuje wiedzę o figurach przestrzennych. Wielu autorów podkreśla walor interaktywności takich zajęć. Jeśli chodzi o negatywne strony stosowania AR, autorzy wymieniają trudności po stronie ucznia, między innymi w: wizualizacji i kategoryzacji figur geometrycznych, wizualizacji informacji, albo trudności w zrozumieniu wizualizacji wektorów 3D i 2D. Zajęcia były jednocześnie dobrą zabawą w ich odczuciu.

Obydwa rodzaje środowisk – rzeczywistość rozszerzona lub wirtualność rozszerzona – mają pewien wspólny mianownik – obiekty wirtualne i obiekty otoczenia rzeczywistego są wyświetlane/pokazywane jednocześnie<sup>33</sup>. Dlatego, jak wspomniano wyżej, obie koncepcje bywają opatrywane wspólnym mianem rzeczywistości mieszanej. Literatura przedmiotu nie faworyzuje ani rzeczywistości rozszerzonej, ani wirtualności rozszerzonej w kontekście edukacyjnym. Wydaje się, że obie technologie sprawdzają się podobnie – lepiej lub gorzej – w konkretnych zastosowaniach edukacyjnych, w konkretnych obszarach edukacji i dla konkretnych grup studentów/uczniów.

<sup>30</sup> N. Ahmad, S. Junaini, *Augmented Reality for Learning*, s. 112.

<sup>31</sup> D. Karagozlu i in., *Identifying Students' Attitudes*, s. 46.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Por.: P. Milgram, F. Kishino, *A Taxonomy of Mixed Reality*, s. 1328.

## Podsumowanie

Pierwsza część artykułu została poświęcona uściśleniom definicyjnym, jako że każdy dyskurs naukowy powinien zacząć się owym definiowaniem pojęć dla późniejszego uniknięcia ewentualnych pomyłek lub nieścisłości. Przedstawiono między innymi „continuum wirtualności” – od środowiska świata rzeczywistego, poprzez rzeczywistość rozszerzoną, wirtualność rozszerzoną, do środowiska całkowicie wirtualnego. Omówiono dwa typy przestrzeni trójwymiarowych względem poczucia zanurzenia: rzeczywistość o niskim i wysokim poziomie immersji. W artykule zostały podane przykłady zastosowań edukacyjnych rzeczywistości rozszerzonej w różnych przedmiotach nauczania lub obszarach edukacyjnych: w nauce języków obcych, naukach ścisłych, naukach przyrodniczych oraz w architekturze. Z racji ograniczonej objętości niniejszego tekstu jest to tylko oczywiście przegląd wybranych zastosowań i wybranych badań nad nimi. Artykuł wieńczy przegląd literatury na temat rzeczywistości rozszerzonej w zastosowaniach edukacyjnych. Wybrano dwie publikacje: z 2014 i 2020 roku intencjonalnie, aby ukazać zmienność lub zbieżność poglądów na temat AR na przestrzeni sześciu ostatnich lat.

Podsumowując, Karagozlu i inni – powołując się na różnych autorów literatury przedmiotu – prezentują bardziej kompletną listę walorów rzeczywistości rozszerzonej w zastosowaniach edukacyjnych. Rzeczywistość rozszerzona mianowicie:

- sprawia, że nauka jest interesująca;
- ustanawia uczenie się „permanentne”;
- zwiększa sukces akademicki;
- konkretyzuje naukę złożonych lub abstrakcyjnych pojęć, faktów i przedmiotów;
- sprawia, że lekcje są przyjemniejsze, przyczyniając się do pewnego poczucia zabawy;
- zwiększa motywację uczniów i poprawia ich nastawienie do lekcji;
- pozytywnie wpływa na sukces i efekty uczenia się;
- może być używana do nauczania/egzemplifikacji zdarzeń, obiektów lub zjawisk, które są trudne do zaobserwowania, są małe lub niebezpieczne;
- zapewnia aktywne uczestnictwo w zajęciach;
- przyczynia się do rozwoju autonomii ucznia<sup>34</sup>.

\* \* \*

Na zakończenie refleksja ogólna. Technologie komputerowo-informacyjne rozwijają się w coraz większym tempie. Mówi się obecnie o nowych generacjach komputerów czy technologii informacyjnych i komunikacyjnych

<sup>34</sup> D. Karagozlu i in., *Identifying Students' Attitudes*, s. 47.

już nie co jedną czy dwie dekady, ale co kilka lat. Dotyczy to zarówno sprzętu, jak i oprogramowania. Jednak...

Nie ma technologii idealnych, ani nie ma edukatorów idealnych. Technologie muszą być solidnie przygotowane, wykorzystywać najnowsze trendy rozwoju, dostosowywać je do określonych potrzeb edukacyjnych w określonych obszarach edukacji. Edukatorzy natomiast muszą stosować technologie rozumnie i strategicznie. Muszą być świadomi ich możliwości i ograniczeń, tak samo jak potrzeb i możliwości swoich uczniów. Tylko taka symbioza ma szansę doprowadzić do tak zwanego sukcesu edukacyjnego.

## BIBLIOGRAFIA

- Ahmad N., Junaini S., *Augmented Reality for Learning Mathematics: A Systematic Literature Review*, International Journal of Emerging Technologies in Learning (i-JET), 2020, 15, 16.
- Alkhattabi M., *Augmented Reality as E-learning Tool in Primary Schools' Education: Barriers to Teachers' Adoption*, International Journal of Emerging Technologies in Learning (i-JET), 2017, 12, 2.
- Bacca J., Baldiris S., Fabregat R., Graf S., Kinshuk K., *Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications*, Educational Technology & Society, 2014, 17(4).
- Cronin C., *Old "Stuff", New Strategies: Taking Museums into the 21st Century*. Art. publ. 2.10.2013, dostępny online: <https://www.jackrouse.com/old-stuff-new-strategies-taking-museums-into-the-21st-century/> [dostęp: 20.07.2021].
- Eldokhny A., Drwish A., *Effectiveness of Augmented Reality in Online Distance Learning at the Time of the COVID-19 Pandemic*, "iJET", 2021, 16, 09.
- Kaplan-Rakowski R., Gruber A., *Low-Immersion versus High-Immersion Virtual Reality: Definitions, Classification, and Examples with a Foreign Language Focus*, [w:] *Proceedings of the Innovation in Language Learning International Conference 2019*, Pixel, Florence 2019.
- Kaplan-Rakowski R., Gruber A., *One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion virtual reality*, [w:] *Contextual Language Learning – Real Language Learning on the Continuum from Virtuality to Reality*, red. Y.J. Lan, S. Grant, Springer 2021.
- Karagozlu D., Korasenko N., Efimova O., Zubov V., *Identifying Students' Attitudes Regarding Augmented Reality Applications in Science Classes*, iJET, 2019, 14, 22.
- Kouzi M., Bani-Taha O., McArthur V., *Augmented Reality Plant & Animal Cells: Design and Evaluation of an Educational Augmented Reality Application*, Journal of Virtual Worlds Research, 2019, 12, 3.
- Milgram P., Kishino F., *A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays*, IEICE Transactions on Information and Systems, December 1994, E77-D(12).
- Nanthanasit A., *Approach Augmented Reality Real – time Rendering for Understanding Light and Shade in Art Education*, Int. Conf. Digit. Arts, Media Technol., 2018.
- Topol P., *Wszechobecne środowiska uczenia się*, Studia Edukacyjne, 2012, 20.
- Topol P., *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

---

Topol P., *Edukacja 3D w świetle wybranych koncepcji pedagogicznych*. [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015.

### **Netografia**

Aplikacja rzeczywistości wirtualnej vTime: <https://vtime.net/> [dostęp: 10.08.2021].

ARToolkit Project: <http://www.artoolworks.com/> [dostęp: 11.08.2021].

Okulary dla rzeczywistości rozszerzonej Apple AR Glass: <https://www.xrtoday.com/augmented-reality/apple-glasses-coming-in-2021/> [dostęp: 20.07.2021].

Rzeczywistość rozszerzona w budownictwie – *Bim Corner*: <https://bimcorner.com/pl/rzeczywistosc-rozszerzona-w-budownictwie/> (za: Trimble, <https://sitevision.trimble.com/building-construction/>) [dostęp: 1.08.2021].





ANDRZEJ ĆWIKLIŃSKI

ORCID 0000-0003-3638-6665

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MŁODZIEŻ W ŚWIECIE MULTIMEDIALNEJ MANIPULACJI

ABSTRACT. Ćwikliński Andrzej, *Młodzi w świecie multimedialnej manipulacji* [Young People in the World of Multimedia Manipulation]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 77-86. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.4

The study deals with the issue of young people functioning in the world of multimedia manipulation. Alongside the undoubtedly important role of the media for contemporary education, media manipulation of young people is becoming more and more common. The text contains various definitions of manipulation and presents its types and techniques, mechanisms and goals.

**Key words:** education, multimedia, manipulation, personality, identity

Media stanowią obecnie jedno z najczęściej używanych narzędzi wspomagających proces kształcenia w edukacji młodego pokolenia. Ich znaczenie trudno przecenić nie tylko w samym kontekście edukacyjnym, ale również w większości sfer życia społecznego. Doprowadziły do swoistego przeobrażenia życia współczesnych społeczeństw, przemieniając kulturę werbalną w znaną nam obecnie kulturę audiowizualną, stanowiącą połączenie informacji wizualnych, audialnych, słownych i obrazowych. Technologie komunikacyjne stają się nieodłącznym elementem codziennego życia, można wręcz powiedzieć, iż w dużej mierze to życie modelują. Warto też zauważyć, że o ile do niedawna stanowiły swoistego rodzaju możliwość wyboru, to w obecnej sytuacji pandemii stały się koniecznością i wręcz jedynym sposobem na utrzymywanie aktywności w wielu sferach życia społecznego, w tym działalności edukacyjnej.

Jednakże, wśród niewątpliwych społecznie wartościowych zastosowań multimedii i nowych technologii należy również dostrzegać ich negatywną

stronę. Oczywiście, ani multimedia ani nowe technologie informacyjne same w sobie nie są dobre czy złe. Zagrożenia związane z ich wykorzystaniem kreuje człowiek, który poprzez nieetyczne działania powoduje przypisywanie im negatywnej roli, jaką mogą pełnić w przekazie komunikacyjnym.

W niniejszym opracowaniu chciałbym szczególnie zwrócić uwagę na nieuczciwe wykorzystywanie multimediów w praktyce życia społecznego, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Jest to o tyle ważne, iż media wywierają istotny wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka obok oddziaływań środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Burzliwy rozwój mass mediów stanowi jedną z przyczyn przemian kultury współczesnej oraz jej wpływu na kształtowanie tożsamości młodzieży i stylu jej życia<sup>1</sup>. Mass media kształtują upodobania, gusty, poglądy młodego pokolenia. Czas, jaki codziennie uczniowie poświęcają telewizji, częstotliwość oglądania różnych programów, rodzaj, zakres ich odbioru sprawiają, że świat, w którym żyją zdominowany jest przez telewizję, komputer i Internet. Młodzież, której socjalizacja odbywa się również poza rodziną, jest atrakcyjnym odbiorcą przeróżnych idei, ideologii, wzorów. Poświęca ona istotną część swojego czasu wolnego na przyswajanie ofert medialnych, a korzystanie z nich jest często samo w sobie celem i treścią bezpośrednich kontaktów między młodzieżą. Środki masowej komunikacji, które posługują się bardzo wysublimowanym językiem silnie oddziałują na osobowość młodego człowieka. Posiadające potężny wpływ media stały się skutecznym narzędziem przekazu informacji młodym ludziom. W dużej mierze ujednolicają one ich emocje i postawy. Współczesna młodzież żyje w świecie zdominowanym przez media<sup>2</sup>.

Zbyszko Melosik słusznie zauważa, iż media nie tyle reprezentują rzeczywistość, co ją kreują. Nie są więc odbiciem czy obrazem życia społecznego, ale odwrotnie – to życie społeczne staje się imitacją rzeczywistości ekranu<sup>3</sup>. W konsekwencji mamy do czynienia, jak zauważa wspomniany autor, z wyłanianiem się kultury upozorowania. Powoduje to, że niekiedy doświadczenia zdobyte przez media zastępują doświadczenia rzeczywiste. Trudno więc nie zgodzić się z twierdzeniem, iż media są „czwartą władzą”. „Z ust współczesnych politologów często możemy usłyszeć, że w dzisiejszych czasach największą władzę ma ten, kto posiada najszerszy dostęp do informacji”. Media są przekazywaczem treści socjalizacyjnych, które pozwalają dorosłym formować młodzież. Należy pamiętać, że dla młodych ludzi, nie mających punktu odniesienia umożliwiającego porównanie, świat jest taki, jaki zostaje ukazany

<sup>1</sup> A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005, s. 120.

<sup>2</sup> Z. Melosik, *Młodzież i styl życia: paradoksy i pop-tożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 27.

<sup>3</sup> Tamże.

w mediach. Stwarza to często warunki do swoistej manipulacji, która często towarzyszy przekazom medialnym.

Przez długi czas szkoła była najważniejszym źródłem wiedzy. Jednak w tej sferze pojawiła się konkurencja. Są nią mass media, które proponują nie tylko programy edukacyjne, informacyjne, rozrywkowe, kształtujące umiejętności oraz najróżniejsze formy i nawyki kulturowe. Media kreują więc własny zmanipulowany obraz egzystencji młodego człowieka.

Wiadomości są krótkie, szybko przekazywane, często bulwersujące, odwołujące się jedynie do konsumpcji oraz powierzchownych przyjemności jako sensu życia młodych. Działania takie często stoją w opozycji do tego co proponuje szkoła, chcąc wprowadzić ucznia w świat wartości wyższych<sup>4</sup>.

Można powiedzieć, że media stanowią potężną siłę, która może kierować młodzieżą, a także kontrolować środowisko młodych ludzi. Totalna socjalizacja ludzi w świecie mediów powoduje, iż nie mają oni do nich dystansu, stając się łatwym narzędziem medialnej manipulacji. Warto zauważyć, że głównym popularyzatorem poglądów, idei i opinii jest telewizja. To ona stanowi, co w skali masowej jest modne, narzuca styl życia, kształtuje estetykę, kreuje poglądy polityczne młodych ludzi. Jej siła tkwi w tym, że oddziałuje obrazem, wywierając silny wpływ na sferę emocjonalną adolescentów. Tak więc młodzież odbierając treści oferowane przez media, konstruuje własne poglądy na rzeczywistość społeczną i swoje w niej miejsce<sup>5</sup>.

Oczywiste jest, że media nie muszą mieć jedynie negatywnego wpływu na młodego człowieka, mają one bowiem ogromne możliwości edukacyjne. Jednak zważywszy, że dorośli postrzegają młodzież jako doskonały „potencjał konsumpcyjny”, szczególnie w zakresie idei, ideologii, poglądów, społecznych postaw, przekaz medialny często nosi znamiona zabiegów manipulacyjnych. Warto więc dokonać ich charakterystyki i wnikać w istotę jej mechanizmów.

Środki masowego przekazu mogą zostać użyte do dobrych jak i złych celów, zależy to od przesłanek jakimi się kierujemy. Manipulacja stanowi duże zagrożenie dla procesu wychowawczego, a zatem także dla pedagogiki, która dokonuje jego opisu.

Manipulacja obecna jest niemal we wszystkich dziedzinach naszego życia. Występuje jednak z różnym natężeniem i w różnym zakresie. Można ją dostrzec prawie w każdym procesie informacyjnego przekazu. Manipulacja w potocznym rozumieniu tego słowa ma wydźwięk negatywny. Ten negatywny charakter jej towarzyszący ma początek w zjawisku przekształcania

<sup>4</sup> M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994, s. 22.

<sup>5</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Kraków 1999, s. 247.

przekazu informacyjnego, wynikającym z nieuczciwych zamiarów podmiotu manipulującego. Analizę tego zjawiska w mediach trzeba wręcz rozpatrywać biorąc pod uwagę współczesne społeczeństwo. Media bowiem są zjawiskiem społecznym i elementem życia społecznego, chociaż obraz świata przez nie proponowany jest jedynie jego interpretacją<sup>6</sup>. Przekazy docierające do nas codziennie nie są wiernym odzwierciedleniem naszej rzeczywistości, często nawet wówczas, kiedy ich twórcy mieli uczciwe zamiary<sup>7</sup>. Uproszczony sposób prezentowania świata deformuje nasze spostrzeżenia, co w efekcie prowadzi do zatarcia granicy między tym co realne a tym co fikcyjne, „tworzy sztuczny świat, który wypacza percepcję osoby manipulowanej i to w takim stopniu, że zapomina ona o swoim rzeczywistym interesie”<sup>8</sup>. Wynika z tego, że używając działań manipulatorskich w przekazach medialnych skierowanych do młodzieży, można w łatwy i szybki sposób osiągnąć wiele korzyści i założone własne cele, odmienne od celów osób poddanych manipulacji. Skuteczność ta sprzyja powstawaniu coraz to nowych wyszukanych technik jej uprawiania.

Manipulator w swoich działaniach dąży do osiągnięcia określonego celu, przy czym wykorzystuje on wcześniej zdobytą wiedzę o zachowaniach ludzi. Znaczenie słowa manipulacja „obejmuje cały ciąg poczynań i środków prowadzących do tego, aby na drugiej osobie wymóc przyzwolenie na coś”<sup>9</sup>.

Warto zastanowić się, jak w literaturze przedmiotu ewaluowało samo rozumienie pojęcia manipulacja i w czym tkwi jego istota. Pozostawiając wcześniejsze sposoby rozumienia tego pojęcia, dopiero w XIX wieku pojawiło się znaczenie manipulacji jako nieuczciwej czynności umysłowej. Termin „manipulacja człowiekiem” dostrzec można dopiero w literaturze drugiej połowy XX wieku<sup>10</sup>. Po raz pierwszy określenie manipulacja znalazło się w języku polskim w tłumaczeniu książki Charlesa Wrighta Milesa *Elita władzy*, w 1962 roku. Na rynku polskim brakowało opracowań dotyczących manipulacji, ze względu na wszechobecną cenzurę w czasach realnego socjalizmu. Również i po zmianie systemowej 1989 roku nie powstało całościowe opracowanie tej problematyki, choć właśnie wiek XX został okrzyknięty wiekiem manipulacji. Obecnie można mówić o jej nowym wymiarze. Zmieniła się bowiem siła oddziaływań manipulacyjnych, zakres i masowość. Obecnie dokonały się też zmiany w sposobie jej stosowania, który polega na wprowadzaniu w przestrzeni społecznej najpierw chaosu, dezorientacji oraz zamieszania, aby później jej uczestnicy łatwiej ulegali procesom manipulacji<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> B. Siemieniecki (red.), *Manipulacja – Media – Edukacja*, Toruń 2007, s. 300.

<sup>7</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, s. 203.

<sup>8</sup> A. Jarmułka, *Manipulacja i wywieranie wpływu na ludzi*, Wrocław 2000, s. 10.

<sup>9</sup> F. d’Almeida, *Manipulacja w polityce, w reklamie i miłości*, Gdańsk 2005, s. 26.

<sup>10</sup> W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, Warszawa 2007, s. 10.

<sup>11</sup> Tamże, s. 6.

Ciekawie manipulację ujął Piotr Wierzbicki, pisząc, że

wiek XX jest wiekiem kłamstwa wyrafinowanego, ubranego w barwy ochronne, samopowielającego się w duszy człowieka! Kłamstwo to zachodzi człowieka opłótkami, od tyłu, zawraca mu w głowie podstępnie, przestawia mu klepki w mózgu niepostrzeżenie, wytwarza w nim zdolność, gotowość, pasję do samoistnego nazywania czarnego białym, do spontanicznego wyzwania, iż dwa plus dwa równa się pięć<sup>12</sup>.

Wypowiedź ta dobitnie obrazuje, jak niebezpieczna bywa manipulacja, szczególnie kiedy dotyka młodzież w okresie kształtowania osobowości i własnej tożsamości.

Na przełomie wieków zamiast określenia manipulacja stosowano pojęcie propagandy, które oznaczało rozpowszechnianie jakiś poglądów, haseł ideologicznych, politycznych lub ekonomicznych, których celem było ukształtowanie określonych, korzystnych dla siebie postaw wśród dużych grup ludzi, jednym słowem – manipulowanie zbiorową świadomością. *Słownik współczesnego języka polskiego* : [nowy popularny] określa manipulację jako

nieuczciwe wpływanie na cudze poglądy i działania, naginanie, przeinaczanie faktów w celu osiągnięcia własnych korzyści (...) tendencyjna interpretacja danych w celu udowodnienia własnej tezy, zwykle nieprawdziwej<sup>13</sup>.

Uzupełniając tę definicję można powiedzieć, że manipulacja to świadome, nieuczciwe posługiwanie się faktami i takie ich interpretowanie, aby przekonać do swoich racji jak największą grupę członków danej społeczności.

Można więc określić manipulację jako planowe i celowe działanie, którego autor wywiera wpływ na inną osobę w taki sposób, że nie zdaje sobie ona sprawy z tego, że podlega jakimkolwiek oddziaływaniom, bądź też nie jest świadoma siły lub konsekwencji tych oddziaływań<sup>14</sup>.

Należy zauważyć, że działania manipulatorskie mogą stanowić realne niebezpieczeństwo dla procesów wychowania i to na każdym szczeblu edukacji. Faktem jest, iż duża koncentracja tych oddziaływań skierowana jest na młodzież, która stanowi grupę osób wchodzących w dorosłe życie i w stosunkowo niedługim czasie będzie wpływać na losy społeczeństwa poprzez lepsze lub gorsze decyzje oraz wybory.

Powstaje pytanie, od czego zależy skuteczność procesów manipulacji? Po stronie manipulatora zapewne od umiejętności stosowania technik manipulacyjnych, jak też znajomości zachowań ludzkich i cech ich osobowości. Z drugiej strony, wyjątkowo nieodporne na manipulację osoby odznaczają

<sup>12</sup> P. Wierzbicki, *Struktura kłamstwa*, Londyn 1987, s. 12.

<sup>13</sup> Cyt. za: B. Siemieniecki, *Manipulacja – Media – Edukacja*, s. 208.

<sup>14</sup> A. Jarmulka, *Manipulacja i wywieranie wpływu*, s. 10.

się zazwyczaj zbyt zaniżoną lub wręcz odwrotnie – zawyżoną samooceną, jak również niskim poziomem krytycyzmu, niepewnością wobec swoich potrzeb, praw i przekonań<sup>15</sup>.

Kończąc rozważania dotyczące istoty manipulacji, warto stwierdzić za Adamem Lepą, że manipulacja odznacza się planowością i skrytością, i te cechy decydują o jej skuteczności. Prawdziwa manipulacja odznacza się na tle pozostałych działań chęcią ominięcia ludzkiej świadomości, w celu uczynienia osoby lub grupy bezwolną, uległym obiektem, choć wytwarza pozorną wolność dokonywanych przez osoby lub grupy decyzji. Kiedy podejmujemy się określenia istoty manipulacji, nasuwają się takie zwroty i skojarzenia, jak: „bezwolny obiekt oddziaływać”, „subtelne omijanie świadomości ludzkiej”, czy też „urzeczowienie człowieka lub grupy”. Powyższe ustalenia dowodzą, iż uwikłanie, szczególnie młodzieży, w medialne manipulacje jest prostą drogą do pozbawienia jej podmiotowości.

Zjawisko manipulacji przybiera różne oblicza, choć w tym opracowaniu przedmiotem rozważań jest przede wszystkim manipulacja medialna skierowana w stosunku do młodzieży. Uzasadnione wydaje się jednak przybliżenie różnych jej rodzajów wynikających z przyjęcia odmiennych kryteriów ich podziału. Najciekawszy wydaje się podział rodzajów manipulacji zaproponowany przez Adama Lepę. Wyróżnił on manipulację małą i wielką, manipulację sobą i drugim człowiekiem, manipulację skuteczną, daremną i z efektem bumerangu, manipulację tradycyjną i nowoczesną, a także manipulację polityczną, ideologiczną i handlową oraz manipulację telewizyjną, radiową i prasową<sup>16</sup>. Autor w swoich rozważaniach określa możliwy zakres manipulacji, opisuje osobę manipulatora, zwraca uwagę na jej skuteczność, prezentuje stosowane techniki w obrębie określonych mediów, dokonuje podziału manipulacji ze względu na jej treść oraz rodzaj stosowanego przekazu.

Ze względu na zakres manipulacji, czyli liczbę osób biorących udział w działaniach manipulatorskich, zasięg terytorialny, liczbę stosowanych środków, manipulację podzielić można na małą i wielką. Pierwsza odnosi się przede wszystkim do relacji interpersonalnych lub w małych grupach. Niewątpliwie, manipulacja medialna młodzieży zaliczana jest do manipulacji wielkiej, gdyż dotyczy pewnej określonej części społeczeństwa. Drugi rodzaj manipulacji, uwzględniający jako kryterium osobę manipulatora, wyróżnia manipulację sobą, a więc automanipulację oraz manipulację osobą lub grupą ludzi, czyli heteromanipulację. Oczywiście, manipulacja medialna posiada wszelkie znamiona tej ostatniej, a więc heteromanipulacji, czyli manipulacji drugim człowiekiem.

<sup>15</sup> B. Siemieniecki, *Manipulacja – Media – Edukacja*, s. 300.

<sup>16</sup> A. Lepa, *Świat manipulacji*, Częstochowa 1997, s. 9-10.



Kryterium efektywności prowadzi do wyróżnienia manipulacji skutecznej, pozwalającej uzyskać postawione wcześniej cele oraz daremnej, poprzez którą nie osiąga się zaplanowanego poprzednio celu. Jeśli zaś następstwa manipulacji są przeciwstawne do zaplanowanych, mamy wówczas do czynienia z manipulacją z efektem bumerangowym.

W stosunku do młodzieży stosowana jest w mediach zarówno manipulacja tradycyjna, z wykorzystaniem tradycyjnych technik, ale także najnowsza, gdzie nie sposób dopatrzeć się zabiegów manipulacyjnych, gdyż w procesie stosowania używa się technik oddziaływania na podświadomość. Dotyczy to zresztą nie tylko treści zawartych w reklamach o charakterze konsumpcyjnym, ale także treści ideologicznych.

Niewątpliwie, poprzez multimedia młodzież narażona jest na manipulację polityczną, ideologiczną i handlową. Największy zakres oddziaływania wykazuje manipulacja polityczna, bowiem za nią właśnie kryją się społeczne ugrupowania polityczne dysponujące znacznymi wpływami. Ta forma manipulacji wykazuje największą efektywność, kiedy działa w totalitarnym systemie sprawowania władzy. W systemie demokratycznym zaś istnieją szanse jej wykrycia, stąd jej skuteczność, choć nie zawsze, może zostać zredukowana. To samo można powiedzieć o manipulacji ideologicznej, poprzez którą często trwa walka o obowiązujące w danym społeczeństwie systemy wartości.

Rodzaj stosowanego medium wpływa na zróżnicowanie wpływów manipulacji. Najskuteczniejsza jest manipulacja telewizyjna, radiowa, czy poprzez prasę codzienną. Wynika to z faktu, że w propagandzie działań manipulatorskich oczekuje się natychmiastowych skutków. W kampaniach propagandowych jedna manipulacja wspiera drugą, tworząc swoistą sieć działań zwiększającą siłę ich oddziaływań.

Na siłę oddziaływań manipulacyjnych wpływają przede wszystkim ich specyficzne techniki. Z reguły nie są one stosowane pojedynczo, ale w pewnych połączeniach pozwalających na ich większą skuteczność. Niektóre z nich szczególnie przydatne są w przekazach medialnych, inne zaś dotyczą manipulacji w relacjach interpersonalnych i grupowych.

Jedną z nich jest szeroko stosowana w mediach technika fragmentacji, mianem której określa się rozpowszechnianie informacji niepowiązanych ze sobą, pojawiających się przypadkowo. Selektywne ukazywanie rzeczywistości powoduje u odbiorcy powstanie zdeformowanego obrazu otoczenia. W tego typu oddziaływaniach rzeczy najistotniejsze są lekceważone i często w ogóle nie znajdują miejsca w toku przekazywanych informacji. Technika ta stosowana jest nagminnie w przekazach telewizyjnych i radiowych. Szybki przepływ informacji niepowiązanych ze sobą, o różnym stopniu ważności skutkuje ich przeładowaniem i marginalizacją. W takiej sytuacji odbiorca,

a szczególnie młodzież ma trudności w poznaniu istoty zagadnienia i dotarciu do sedna sprawy.

Druga z technik manipulacyjnych związana jest z natychmiastowością przekazu informacyjnego. W tym przypadku obowiązuje błyskawiczność w podawaniu informacji traktowanych jako produkt, który należy jak najszybciej sprzedać. Dotyczy to szczególnie przekazów typu *live*, a więc na żywo, z ostatniej chwili, czy z pierwszej ręki. Działania te skojarzone są z wytwarzaniem u odbiorcy mylnego poczucia pośpiechu i dążenia do wyolbrzymiania poruszanych spraw. Błyskawiczność przekazu nowych informacji prowadzi do utraty ważności poprzednich. Taka ich natychmiastowość o różnym stopniu wartości powoduje u odbiorców rezygnację z dokonywania ich selekcji i prowadzi do trudności w nadawaniu im znaczeń, obniża wrażliwość na komunikaty, burzy skupienie uwagi i koncentrację na ważnych kwestiach oraz problemach.

Kolejna technika – ingracjacji występuje przede wszystkim w relacjach interpersonalnych, czyli na płaszczyźnie małej manipulacji niepowiązanej z oddziaływaniem mediów, choć wyraźnie uwidacznia się na przykład podczas kampanii wyborczych wykorzystujących media do eskalowania obietnic wyborczych bez pokrycia.

Jeszcze inną techniką manipulacji jest manipulacja językowa, nazywana też manipulacją *clique* (w języku francuskim oznaczająca „negatyw”). Polega ona na selektywnym podejściu do pewnych informacji czy treści przez pryzmat dokonywania sądów wartościujących w stosunku do zachowań, postaw i hierarchii wartości. Polega więc na zniekształcaniu wizerunku osoby lub instytucji, prezentuje ją od strony negatywnej i ukrywa jednocześnie jej pozytywne strony, powoduje trudności w ich ocenie, szczególnie u osób młodych i niedoświadczonych<sup>17</sup>.

Warto jeszcze wspomnieć technikę oddziaływania na podświadomość wykorzystywaną w przekazach medialnych często skierowanych do młodzieży, a stanowiących największe zagrożenie dla kształtowania osobowości. W tej technice manipulacja jest wysoce skuteczna i ukryta, ponieważ to podświadomość rejestruje, przechowuje i wzmacnia przekazane bodźce, które przechwyciły zmysły osoby manipulowanej, ale same nie zostały przez nią uświadomione.

Krótką prezentacją niektórych technik manipulacyjnych uświadamia, iż przekazy medialne kierowane do młodzieży posiadają nie tylko pozytywną stronę, ale także tę ciemną, związaną z niebezpieczeństwem poddania jej manipulacjom w celu wywołania zachowań, postaw, czy wręcz zmian osobowościowych, sprzecznych z szeroko rozumianym dobrem młodych ludzi.

<sup>17</sup> W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda*, s. 289.

Medialna manipulacja powoduje też chaos i dekonstrukcję w zakresie kształtowania tożsamości adolescentów. Dobro jednostki nie jest celem przekazu, ale stanowi wyłącznie środek do osiągnięcia konkretnych zamiarów. W manipulacji chodzi o coś, co znajduje się poza człowiekiem będącym jej adresatem, a mianowicie o interes manipulatora.

Manipulacja jest zaprzeczeniem sensu oddziaływań wychowawczych, ponieważ w procesie wychowania chodzi o człowieka i jego osobisty rozwój. W procesie wychowania druga osoba spełnia rolę partnera, w manipulacji natomiast staje się jedynie przedmiotem oddziaływań, a często wręcz narzędziem do osiągania celów, których sobie nie uświadamia. Wychowanie to sposób uwalniania człowieka z różnych ograniczeń, z kolei manipulacja zniewala, uzależnia i sprawia, że staje się on coraz bardziej uległy. Najlepiej widać to w przypadku manipulacji politycznej, wykorzystującej media do własnych celów i dążącej do zawładnięcia człowiekiem oraz dowolnego nim dysponowania<sup>18</sup>.

W manipulacji chodzi zawsze o ograniczenie świadomości dokonywanych wyborów. Manipulator chce u odbiorcy usunąć krytyczne myślenie, dążąc do tego poprzez stosowanie tresury, pochlebstwa bądź przekupstwa<sup>19</sup>.

Mówiąc o młodzieży w świecie medialnej manipulacji, nie sposób postawić pytania, jakie warunki społeczne sprawiają, że przybiera ona na sile, że zaburza proces kształtowania tożsamości młodzieży?

Wiadomo, że niezwykle ważna dla kształtowania tożsamości jest stabilizacja społeczna. Młody człowiek żyjąc w nieuporządkowanej strukturze społecznej, skazany jest na szukanie swojego miejsca w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Pojawiający się kryzys tożsamości stanowi skutek życia w ambiwalentnej, wieloznaczonej i ciągle na nowo konstytuującej się rzeczywistości. „Konstruowanie tożsamości zaś ma charakter twórczy (...) staje się elastycznym i otwartym procesem poszukiwania identyfikacji”<sup>20</sup>.

Wynika z tego, że sytuacja chaosu społecznego stwarza specyficzne warunki dla socjalizacji młodego pokolenia. Pojawiają się zagubienie, bezradność, brak zaufania i wysoka podatność na wszelkiego rodzaju manipulacje, z których manipulacja medialna jest najbardziej powszechna.

Młodzież w obliczu niepewności, zróżnicowanej rzeczywistości czuje się w pewnym sensie wyalienowana. Brak możliwości ostatecznego samookreślenia się determinuje poczucie bezsilności dorastających<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> A. Lepa, *Świat manipulacji*, s. 27-28.

<sup>19</sup> W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda*, s. 30.

<sup>20</sup> A. Cybał-Michalska, *Dylematy tożsamości młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 114.

<sup>21</sup> Tamże, s. 116.

Problematyka dotycząca działań manipulacyjnych wobec dzieci i młodzieży, szczególnie poprzez kanały medialne, winna stać się istotnym zagadnieniem nie tylko socjologicznym, ale przede wszystkim pedagogicznym, gdyż niszczą one i deprecjonują, a często stawiają pod znakiem zapytania szansę skuteczności pracy wychowawczej w szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym. Problem jest poważny, gdyż jeśli rozejrzemy się w przestrzeni społecznej, możemy zidentyfikować przykłady licznych manipulacji, z których medialne wydają się dominować.

### BIBLIOGRAFIA

- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994.
- Chudy W., *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, Warszawa 2007.
- Cybal-Michalska A., *Dylematy tożsamości młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej*, [w:] *Młódzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
- d'Almeida F., *Manipulacja w polityce, w reklamie i miłości*, Gdańsk 2005.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Kraków 1999.
- Jarmułka A., *Manipulacja i wywieranie wpływu na ludzi*, Wrocław 2000.
- Lepa A., *Świat manipulacji*, Częstochowa 1997.
- Melosik Z., *Młódzież i styl życia: paradoksy i pop-tożsamość*, [w:] *Młódzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001.
- Siemieniecki B. (red.), *Manipulacja – Media – Edukacja*, Toruń 2007.
- Wierzbicki P., *Struktura kłamstwa*, Londyn 1987.

DAWID ABRAMOWICZ  
ORCID 0000-0003-0523-8379

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

ŻANETA BANASIAK, MARZENA KĘDRA, PAWEŁ HOFFMAN, DOROTA PILNA  
*Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito  
w Poznaniu*

## NAUCZANIE ZDALNE Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW I NAUCZYCIELI. PRZYKŁAD ZASTOSOWANIA MODELU WIRTUALNEGO W NAUCZANIU ZDALNYM W KLASACH STARSZYCH W SZKOLE PODSTAWOWEJ COGITO W POZNANIU

ABSTRACT. Abramowicz Dawid, Banasiak Żaneta, Kędra Marzena, Hoffman Paweł, Pilna Dorota, *Nauczanie zdalne z perspektywy uczniów i nauczycieli. Przykład zastosowania modelu wirtualnego w nauczaniu zdalnym w klasach starszych w szkole podstawowej Cogito w Poznaniu* [Remote Learning from a Perspective of Students and Teachers. The Application of the Virtual Model in Remote Learning in Older Grades in Cogito Primary School in Poznań]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 87-102. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.5

Remote education is not a new issue discussed in the literature, but in the face of the restrictions introduced by the COVID-19 pandemic, this type of education has developed dynamically. In the conditions of technological progress, it seems that particularly interesting in remote education is the virtual model, applied in March-June 2020 at the level of primary education at the Cogito Public Primary School in Poznań. In order to identify and evaluate remote education in the virtual model from the perspective of students and teachers, surveys with the use of an on-line questionnaire were carried out.

**Key words:** distant education, virtual model, primary education, Célestin Freinet's pedagogy

### Wprowadzenie

Problematyka kształcenia zdalnego stanowi niewątpliwie jedno z ważniejszych wyzwania edukacyjnych ostatnich lat w sferze edukacji. Rozwój tech-

nik kształcenia na odległość, mimo że obserwowany był od początku XXI wieku, w szerokiej skali zastosowany został w warunkach pandemii koronawirusa Sars-2 COVID-19<sup>1</sup>. W wyniku wprowadzanych obostrzeń i zasad bezpieczeństwa sanitarnego, zmiany w organizacji edukacji pozwoliły nie tylko przetestować znane już techniki kształcenia na odległość, ale także poznać nowe, innowacyjne rozwiązania edukacyjne<sup>2</sup>.

Duże znaczenie w technicznym umożliwieniu prowadzenia kształcenia zdalnego w bezpiecznej formie ma współpraca narodowych agencji rządowych z międzynarodowymi organizacjami i podmiotami sektora prywatnego<sup>3</sup>. Rozwój technologiczny charakterystyczny dla społeczeństw XXI wieku pozwolił na powszechne stosowanie najnowszych modeli, w tym modelu wirtualnego, który charakteryzuje się ogólnie stosowanym wykorzystywaniem w zdalnej edukacji usług i narzędzi Internetu<sup>4</sup>. Model ten oceniany jest jako najbardziej rozwinięty w porównaniu z dotychczas znanymi modelami (korespondencyjnym, teleedukacyjnym, multimedialnym), ponieważ umożliwia oddziaływanie w zróżnicowany sposób na zmysły, najlepiej odpowiadając na potrzeby uczestników współczesnej edukacji<sup>5</sup>.

Celem niniejszego opracowania jest omówienie perspektywy uczniów szkoły podstawowej w klasach 4-7 w związku z nauczaniem zdalnym, zorganizowanym w formie wirtualnej, w ramach platformy MS Teams. Dokonana ocena uczniów dotyczy stosowania przez nauczycieli metod kształcenia, a także oprogramowania MS Teams. W opracowaniu przeanalizowano warunki uczenia się w formie tradycyjnej i w nauczaniu zdalnym, z uwzględnieniem potrzeb emocjonalnych uczniów. W artykule uwzględniono również perspektywę nauczycieli podstawowych przedmiotów szkolnych w zakresie możliwości realizowania treści kształcenia, stosowania metod i technik kształcenia. Ze względu na indywidualną koncepcję nauczania w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito, w analizach pojawiają się elementy nawiązujące do pedagogiki alternatywnej Celestyna Freineta.

---

<sup>1</sup> L. Sun, Y. Tang, W. Zuo, *Coronavirus pushes education online*, *Nature Materials*, 2020, 19, s. 687.

<sup>2</sup> A. Sindiani i in., *Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan*, *Annals of Medicine and Surgery*, 2020, s. 186.

<sup>3</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *COVID-19 Education Response*, Education Sector issue notes, 2020, s. 2.

<sup>4</sup> N. Walter, *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 52.

<sup>5</sup> A. Bozkurt, *From Distant Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions and Theories*, [w:] *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, red. S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak, Hershey 2019, s. 253; M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5, s. 43.



## Metody badań i charakterystyka środowiska kształcenia zdalnego w szkole

W okresie 8-19 czerwca 2020 roku, wykorzystując platformę MS Teams, przeprowadzono wśród uczniów klas 4-7 w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu badania sondażowe, których celem była uczniowska ocena nauczania zdalnego na platformie MS Teams. W badaniu sondażowym wzięło udział 139 chętnych uczniów – 71 dziewczynek i 68 chłopców. Kwestionariusz ankiety składał się z 13 pytań dotyczących oceny kształcenia zdalnego na Teams, w tym oceny stosowanych metod przez nauczycieli, i dostosowany był do ich możliwości. Uczniowie w okresie nauczania zdalnego odbywali lekcje w modelu wirtualnym, na platformie MS Teams. W badaniu nie uwzględniono uczniów klas ósmych, jako że w roku szkolnym 2019/2020 w szkole nie funkcjonował jeszcze oddział klasy ósmej.

Z kolei, w ostatnim tygodniu pracy szkolnej poproszono wszystkich nauczycieli uczących w klasach 4-7 (48 osób) o wypełnienie kwestionariusza ankiety on-line, dotyczącej stosowanych metod i technik kształcenia oraz refleksji związanych z nauczaniem zdalnym na platformie MS Teams. Szczególnie istotne było określenie narzędzi cyfrowych stosowanych przez nauczycieli w trakcie nauczania zdalnego oraz wskazanie zalet i trudności nauczania w formie zdalnej. Doświadczenia nauczycieli z punktu widzenia poszczególnych przedmiotów zaprezentowano w dalszej części opracowania.

Badania zostały przeprowadzone w szkole, w której stosowane są założenia i techniki typowe dla pedagogiki alternatywnej Celestyna Freineta<sup>6</sup>, uwzględnione w Programie profilaktyczno-wychowawczym i programie szkoły „Kreatorzy Świata”<sup>7</sup>. W warunkach nauczania zdalnego zajęcia prowadzone były wyłącznie w formie wideo, na platformie e-learningowej Teams, która umożliwiała zarówno pracę synchroniczną uczniów i nauczycieli w trakcie zajęć, jak i działania realizowane po lekcjach, najczęściej w formie wykonywania przez uczniów zadań obowiązkowych lub nieobowiązkowych. Jednocześnie wykorzystywano dziennik elektroniczny służący działalności organizacyjnej, jak na przykład sprawdzanie obecności, zamieszczanie ocen dotyczących postępów uczniów, uzupełnianie tematów lekcji, korespondencja z rodzicami i opiekunami. Podczas zajęć w formie zdalnej uczniowie i nauczyciele korzystali ze zróżnicowanych multimediów, źródeł internetowych i aplikacji. Zajęcia w formie zdalnej podzielone były na dwie części: jedną poświęconą przekazywaniu wiedzy oraz drugą, w której uczniowie pracowali

---

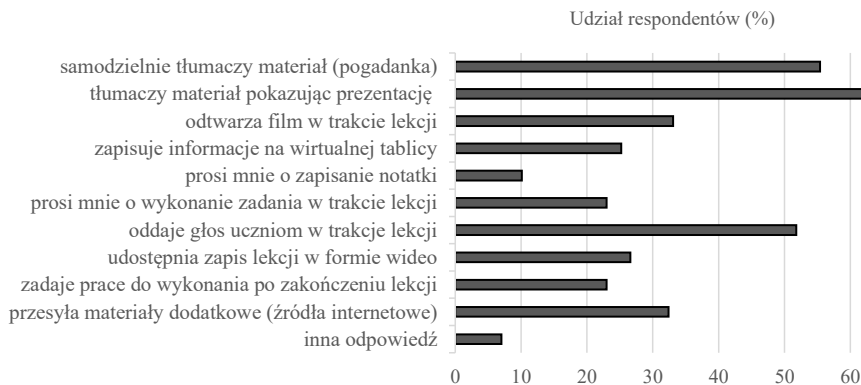
<sup>6</sup> M. Kędra, *Razem z dzieckiem. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 11.

<sup>7</sup> M. Kędra, EduNews.pl, *Szkoła Kreatorów Świata*; <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3407-szkola-kreatorow-swiata>, [dostęp: 28.11.2020].

samodzielnie lub w grupach. Podstawą pracy uczniów było wykonywanie samodzielnie wybranych zadań, poprzedzone planowaniem pracy<sup>8</sup>. Ponadto, w szkole prowadzono konsultacje wideo z nauczycielem, skierowane do uczniów i ich rodziców lub opiekunów. W celu przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu uczniów, szkoła umożliwiła im wypożyczenie sprzętu elektronicznego.

## Nauczanie zdalne z perspektywy uczniów

W kontekście stosowanych przez nauczycieli metod kształcenia, uczniowie ocenili, że najbardziej lubią zdobywać wiedzę, kiedy nauczyciel tłumaczy nowy materiał, dokumentując przygotowaną prezentację zdjęciami, wykresami, rysunkami (63,3%), prowadzi pogadankę wyjaśniającą nowy materiał (55,4%), a także oddając głos uczniom (51,8%). Co trzeci uczeń zadeklarował, że lubi uczyć się nowych treści, kiedy nauczyciel na Teams odtwarza film (33,1%) lub przesyła dodatkowe źródła do zapoznania się (32,4%). Najgorzej uczący oceniają sytuację, podczas której nauczyciel prosi ich o zapisanie notatek w zeszytych w czasie lekcji na Teams (10,1%). Udział odpowiedzi uczniów oceniających sposoby zdobywania nowej wiedzy został przedstawiony na rycinie 1.

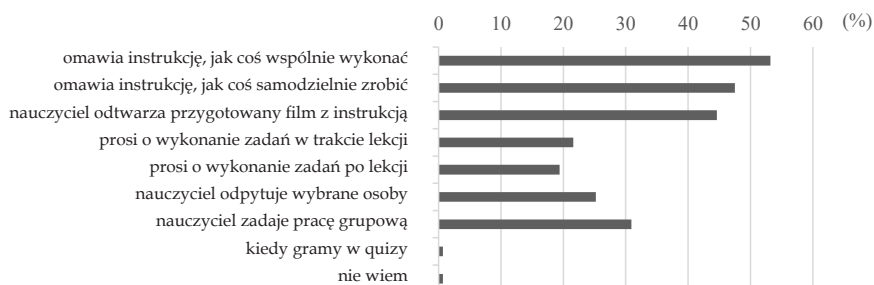


Ryc. 1. Uczniowska ocena sposobów zdobywania nowej wiedzy na platformie MS Teams

(źródło: opracowanie własne)

<sup>8</sup> H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, Warszawa 1980, s. 21; także, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Warszawa 1996, s. 49; E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 36; M. Kędra, *Warsztatownia freinetowska w Cogito*, Poznań 2018, s. 98.

Uczniowie ocenili, że najbardziej lubią zdobywać nowe umiejętności w sytuacji, kiedy nauczyciel przedstawia instrukcje w czasie rzeczywistym, jak coś wykonać, a uczniowie wykonują to wspólnie z nauczycielem (53,2%). Niemal połowa uczniów zadeklarowała, że preferują zdobywanie nowych umiejętności podczas nagrywania przez nauczyciela filmu z instrukcją, jak coś wykonać, a uczniowie mogą zrobić to w wolnym czasie (47,5%). Co trzeci uczeń zadeklarował, że w zdobywaniu nowych umiejętności odpowiada mu praca grupowa na Teams (30,9%). Z kolei, tylko 18,1% uczniów uznało, że lubi zdobywać nowe umiejętności wykonując zadane przez nauczyciela ćwiczenia. Udział odpowiedzi uczniów oceniających sposoby zdobywania nowych umiejętności został zaprezentowany na rycinie 2.



Ryc. 2. Uczniowska ocena sposobów zdobywania nowych umiejętności na platformie MS Teams

(źródło: opracowanie własne)

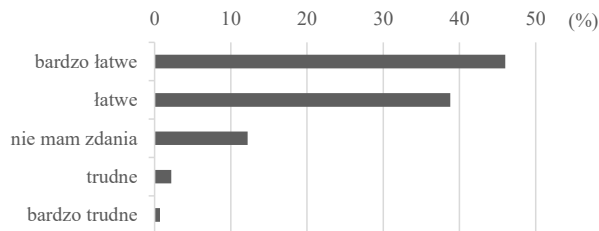
Uczniowie chętnie i z zadowoleniem opisywali sytuacje uczenia się na MS Teams. Najczęściej odwoływali się do lekcji języka angielskiego, matematyki i języka polskiego, a następnie do dobrych przykładów zachowań nauczycieli z biologii, historii i geografii. Uczniowie ponownie opowiadali się za wartościowo przygotowanymi prezentacjami oraz pogadankami; część z nich zwróciła uwagę na wysoką ocenę stosowania przez nauczycieli quizów on-line.

Główna refleksja uczniów na temat zdobywania wiedzy i umiejętności podczas lekcji zdalnych dotyczyła stosowania zróżnicowanych metod aktywizujących lub wymagających od uczniów pewnego zaangażowania (jak quizy, gry dydaktyczne, zadania wykonywane podczas lekcji), przy jednoczesnym przekazywaniu podstawowej wiedzy, na przykład w formie pogadanki lub prezentacji multimedialnej. Jak ocenia Walter, potrzeba stosowania metod aktywizujących stanowi najsukcesowniej i najbardziej atrakcyjną formę prowadzenia zajęć w formie zdalnej<sup>9</sup>. Uczniowie docenili sposób utrwalenia wie-

<sup>9</sup> N. Walter, *Mamy (za) duży wybór*, s. 53.

dzy poprzez oglądanie krótkich filmów. Spośród przedmiotów, na których najwygodniej się im pracowało, wymieniali najczęściej te, które łączyły różne rodzaje aktywności, kiedy pracowali zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Szczególnie doceniono pobudzanie aktywności podczas lekcji angielskiego, gdzie stosowane były quizy i gry dydaktyczne. Uczniowie uznali wartość lekcji matematyki, podczas których istniała szansa pracy grupowej, pisania na udostępnionej tablicy, wykonywania ćwiczeń na lekcji, jak również możliwość rozmowy z nauczycielem w czasie trwania lekcji w formie obustronnej pogadanki, zwłaszcza na języku polskim, a także słuchania ciekawych opowieści na historii. Z kolei, zastosowanie prezentacji multimedialnych oraz metod aktywizujących po prezentacji lub w jej trakcie oceniono bardzo wysoko na lekcjach biologii i geografii. Uczniowie docenili również możliwość obejrzenia filmu, na przykład na etyce lub muzyce. Warto zwrócić uwagę, że w klasach starszych na poziomie szkoły podstawowej forma nie powinna być skomplikowana ani trudna dla uczniów, jednak rekomenduje się na tym etapie wprowadzanie również bardziej złożonych zadań, co umożliwi budowanie wśród uczniów poczucia kompetencji<sup>10</sup>. Jak dodaje autorka, na tym etapie „nie można przesadzić z ilością materiału, bo uczniowie będą szukali drogi na skróty”<sup>11</sup>.

Uczniowie zadeklarowali również, że nie mają problemów z obsługą Teams; 84,8% uznało, iż jest bardzo łatwa lub łatwa, a 12,2% osób określiło, że nie ma zdania na ten temat. Tylko 3% respondentów oceniło, że obsługa Teams jest trudna lub bardzo trudna. Udział odpowiedzi uczniów oceniających łatwość obsługi platformy MS Teams obrazuje rycina 3.



Ryc. 3. Uczniowska ocena łatwości obsługi platformy MS Teams

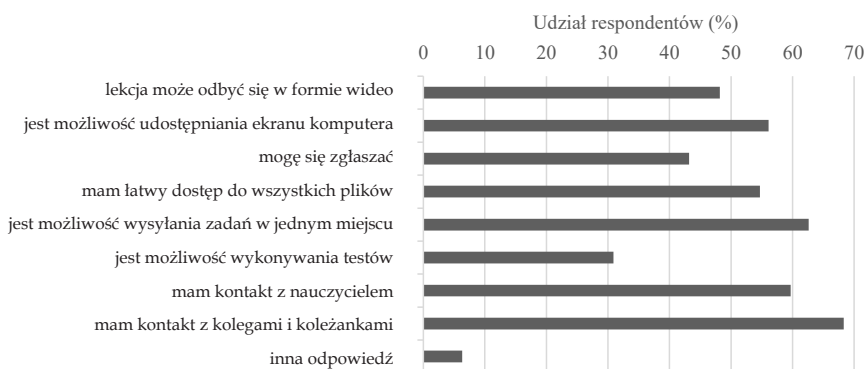
(źródło: opracowanie własne)

Wśród korzyści wynikających ze stosowania oprogramowania MS Teams w nauczaniu zdalnym uczniowie doceniają najbardziej możliwość kontaktów

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

z koleżankami i kolegami (68,3%), przesyłania nauczycielom za pomocą tej platformy zadań i materiałów w jednym miejscu (62,6%), jak również samego kontaktu z nauczycielem (59,7%). Ponadto, ankietowani stosunkowo wysoko oceniają funkcję udostępniania pulpitu (56,1%), posiadania dostępu do materiałów w jednym miejscu (54,7%) oraz nawiązywania połączenia wideo (48,2%). Tylko 30,9% uczniów pozytywnie ocenia opcje umożliwiające przeprowadzanie testów, kartkówek i sprawdzianów. Udział odpowiedzi uczniów oceniających funkcje platformy MS Teams został przedstawiony na rycinie 4.



Ryc. 4. Uczniowska ocena funkcji platformy MS Teams

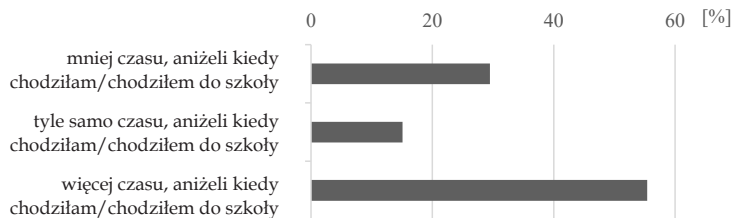
(źródło: opracowanie własne)

Uczniowie zasadniczo lubią uczenie się na MS Teams, jednak wśród wad korzystania z tej platformy wymieniają najczęściej zakłócenia w połączeniu internetowym (jakość wideo), a także zwracają uwagę na dłuższy czas spędzany przed komputerem. Część badanych dostrzegła problem w wykonywaniu zadań poza lekcją (część preferowałaby wykonywanie wszystkich zadań podczas lekcji na Teams), a część dostrzega kłopot w umieszczaniu zadań przez nauczycieli w różnych miejscach. Ankietowani skarżą się również, że niekiedy pewni uczniowie piszą podczas lekcji w czacie, co ich rozprasza. Problemem, z punktu widzenia uczniów, jest sporadyczne tworzenie kilku wirtualnych spotkań w ramach jednej lekcji.

Większość uczniów nie miała trudności z wymienieniem ulubionych multimedialnych wykorzystywanych podczas lekcji na Teams. Najczęściej przytaczali nazwy multimedialnych gier i quizów internetowych (np. Quizizz, Kahoot, Quizlet) oraz formularzy z pytaniami (np. MS Forms). Ponadto, badani zwracali uwagę na atrakcyjnie przygotowane przez nauczycieli prezentacje (np. Genially, PowerPoint) lub tworzenie i wykorzystywanie filmów wideo

umieszczanych na platformach wideo (np. YouTube). Niektórzy ocenili, że atrakcyjnym multimediami jest wirtualna tablica (np. WhiteBoard). Z kolei, niewielu ankietowanych zadeklarowało, że nie podoba się im wykorzystywanie multimedii przez nauczycieli. Wymieniane przez nich propozycje znajdują równie silne uzasadnienie w literaturze, gdzie zarówno gry, jak i quizy internetowe należą do najchętniej wykorzystywanych przez uczniów w edukacji zdalnej<sup>12</sup>. Badani z entuzjazmem korzystają z takich aplikacji i oprogramowania, które pozwalają na „prezentowanie ich twórczości” oraz „wyzwolenie ich kreatywności”<sup>13</sup>.

Ponad połowa uczniów (55,4%) zadeklarowała, że w modelu nauczania zdalnego poza godzinami lekcji poświęca więcej czasu na naukę, aniżeli kiedy chodzili do szkoły. Niemal co trzeci badany (29,5%) uznał, że poświęca mniej czasu na naukę w domu, natomiast 15,1% ankietowanych oceniło, że nauka poza lekcjami zajmuje im tyle samo czasu. Udział odpowiedzi uczniów oceniających ilość czasu spędzanego na nauce poza lekcjami na Teams zaprezentowano na rycinie 5.



Ryc. 5. Uczniowska ocena ilości czasu spędzanego na nauce poza lekcjami na Teams

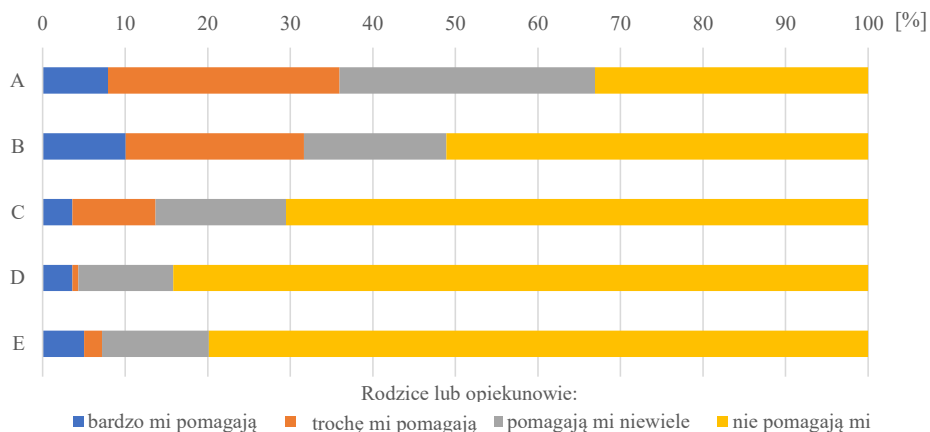
(źródło: opracowanie własne)

Oceniając samodzielność uczniów w nauczaniu zdalnym, największą wykazują badani w logowaniu się na Teams i łączeniu na lekcje (84,2%), przesyłaniu wykonanych zadań do nauczyciela (79,9%) oraz wykonywaniu testów, kartkówek i sprawdzianów (70,5%). Obszar pomocy rodziców stanowią przede wszystkim takie działania, jak ich zaangażowanie podczas wykonywania zadań obowiązkowych (36%) oraz dodatkowych (31,7%). Udział odpowiedzi uczniów oceniających stopień zaangażowania rodziców lub opiekunów w nauczaniu zdalnym prezentuje rycina 6.

<sup>12</sup> M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5, s. 41; N. Walter, *Mamy (za) duży wybór*, s. 53.

<sup>13</sup> J. Ścibór, *Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, s. 63.





Ryc. 6. Stopień zaangażowania rodziców lub opiekunów w nauczaniu zdalnym na Teams  
 Objasnienia: A – wykonywanie zadań obowiązkowych (w ramach tzw. „Dziennika Badacza”),  
 B – wykonywanie zadań dodatkowych (tzw. sprawności), C – wykonywanie testów, kartkówek,  
 sprawdzianów, D – łączenie się na lekcje, E – przesyłanie zadań

(źródło: opracowanie własne)

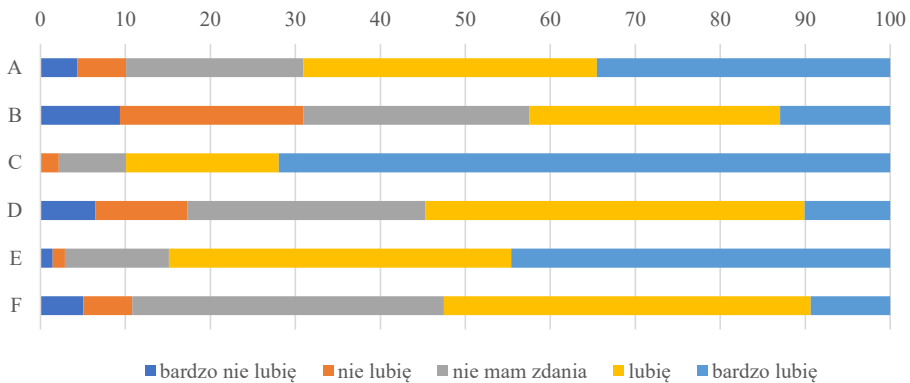
Samodzielność pracy podobnie ocenili uczestnicy badania przeprowadzonego we Wrocławiu przez grupę PWC<sup>14</sup>, którzy zdecydowanie określili, że nie potrzebują pomocy osób dorosłych w korzystaniu z narzędzi zdalnego nauczania. Jednakże, podobne jak w przypadku badań w szkole Cogito, byli też uczniowie, którzy w konkretnych przypadkach prosili o pomoc osoby dorosłe. W tym kontekście zwraca się uwagę na to, aby samodzielność uczniów w nauczaniu zdalnym i wszelkie jej próby każdorazowo były doceniane zarówno przez opiekunów dzieci, jak również przez nauczycieli uwzględniających samodzielność w systemie oceniania<sup>15</sup>.

Aż 69% uczniów zadeklarowało, że bardzo lubi i lubi uczyć się w szkole, a uczenie się na Teams podoba się około 42,4%. Odnosnie spotkań z kolegami i koleżankami, badani zdecydowanie doceniają bezpośrednie kontakty w szkole (89,9%), z czego aż 71,9% respondentów zadeklarowało, że „bardzo lubi” spotykać się z rówieśnikami w szkole. W przypadku spotkań na Teams 54,7% uczniów oceniło tę formę kontaktu za pozytywną, z czego najwyższą ocenę wskazało tylko 10,1% ankietowanych. Wynika z tego, że Teams stanowi pewną alternatywę dla utrzymywania kontaktów i relacji pomiędzy

<sup>14</sup> PWC, *Badanie wpływu zdalnego nauczania na nauczycieli, uczniów i ich rodziców*, Raport z badania kwestionariuszowego, Wrocław 2020, s. 7.

<sup>15</sup> *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020, s. 7.

uczniami, jednak dużo bardziej wartościowym środowiskiem jest spotykanie się w szkole. Podobny stosunek wyrażany jest odnośnie kwestii spotykania swoich nauczycieli w szkole. Udział odpowiedzi uczniów obrazujący stosunek uczniów do uczenia się w szkole oraz na platformie Teams zaprezentowano na rycinie 7.



Ryc. 7. Stosunek uczniów do uczenia się w szkole oraz na platformie Teams

Objaśnienia: A – uczenie się w szkole, B – uczenie się na Teams, C – spotkanie się z rówieśnikami w szkole, D – spotkanie się z rówieśnikami na Teams, E – spotkanie nauczycieli w szkole, F – spotkanie nauczycieli na Teams

(źródło: opracowanie własne)

Również w tym przypadku odpowiedzi uczniów są podobne do deklaracji uczestników badania przeprowadzonego we Wrocławiu przez grupę PWC<sup>16</sup>. Zdaniem ankietowanych, aż 65% preferuje formę lekcji prowadzonych w szkole, natomiast 18% wolałoby uczyć się w domu. Uczniowie tego badania zasadniczo oceniają, że nauka w szkole jest ciekawsza i daje więcej satysfakcji, aniżeli zajęcia w modelu wirtualnym. Jednakże, dostrzegają zalety uczenia się w domu na MS Teams, najczęściej zwracając uwagę na: a) możliwość poświęcenia większej ilości czasu na własne zainteresowania, b) możliwość częstszego korzystania ze źródeł internetowych podczas lekcji, c) brak hałasu panującego zwykle na korytarzu podczas przerw, d) możliwość konsultacji wideo z nauczycielem (w szkole nauczyciel bywa mniej uchwytny, bo np. pełni dyżur podczas przerw, przygotowuje materiały na lekcje itp.), e) możliwość dłuższego spania i odpoczynku.

<sup>16</sup> PWC, *Badanie wpływu zdalnego nauczania*, s. 8.

## **Nauczanie zdalne w ocenie nauczycieli - metody, narzędzia cyfrowe oraz zalety i trudności zdalnego nauczania**

Uwzględniając podział metod kształcenia zaproponowany i zmodyfikowany przez Bereźnickiego<sup>17</sup>, wśród najczęściej stosowanych metod podających w nauczaniu zdalnym badani nauczyciele najczęściej stosowali pogadankę (zwłaszcza na lekcjach języka angielskiego, języka polskiego, historii, biologii, geografii, techniki, informatyki, religii, wychowania fizycznego). W ramach tej grupy metod stosowano pracę z tekstem źródłowym (np. język angielski, język polski, historia, geografia, religia). Z kolei, stosowanie metod problemowych w nauczaniu zdalnym odbywało się w formie gier dydaktycznych (np. język angielski, język polski, matematyka), zadań problemowych (np. język polski, geografia) i dyskusji o charakterze problemowym (biologia, geografia, technika, wychowanie fizyczne). Innym przykładem było stosowanie metody odwróconej lekcji (np. na lekcjach matematyki). W trakcie nauczania zdalnego metody z grup eksponujących stosowane były na lekcjach muzyki (np. pokaz gry na instrumencie), biologii (film edukacyjny i pokaz połączony z przeżywaniem), a także na technice, w formie wystawy przygotowywanych modeli. W przypadku metod praktycznych respondenci zadeklarowali stosowanie w nauczaniu zdalnym zwłaszcza ćwiczeń przedmiotowych, jak na przykład obliczenia (matematyka, chemia, fizyka), ćwiczenia laboratoryjne w warunkach domowych (biologia), praca z mapą i klimatoqramem (geografia) oraz wykonywanie ćwiczeń w formie interaktywnych kart pracy. Nauczyciele biorący udział w badaniu stosowali również techniki typowe dla pedagogiki Celestyna Freineta, a zwłaszcza planowanie pracy, doświadczenia poszukujące, swobodne teksty<sup>18</sup>.

Wśród narzędzi cyfrowych stosowanych na lekcji w modelu wirtualnym w klasach 4-7 szkoły podstawowej nauczyciele zadeklarowali korzystanie z takich, które służą prezentowaniu treści na lekcji, jak również umożliwiających przeprowadzanie ćwiczeń lub zadań wymagających interakcji z uczniami. W pierwszej grupie narzędzia te służyły przedstawianiu informacji przez nauczyciela w formie prezentacji multimedialnej (np. Microsoft PowerPoint, Genial.ly), udostępniania multimediów internetowych (np. YouTube), a także prezentowania treści, z możliwością ich współtworzenia z uczniami (np. Microsoft Whiteboard, Mentimeter). Z kolei, przeprowadzanie ćwiczeń możliwe było poprzez stosowanie narzędzi pozwalających na prowadzenie interaktywnych testów, quizów i formularzy (np. Quizlet, Quizzz, Kahoot,

<sup>17</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 54.

<sup>18</sup> H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Warszawa 1996, s. 49; M. Kędra, *Warsztatownia freinetowska*, s. 36.

Wordwall, Microsoft Forms, Liveworksheets). Dobór tych narzędzi wydaje się zasadny, ponieważ znajdują się one wśród oprogramowania polecanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>19</sup>. Warto zwrócić uwagę również na inne ogólnodostępne zasoby i oprogramowania, zwłaszcza rekomendowane przez inne instytucje zajmujące się edukacją. Wśród nich Frasunkiewicz<sup>20</sup> podkreśla szczególnie atrakcyjność zasobów platformy e-podręczniki.pl, zasobów publikowanych na stronie internetowej ministerstwa edukacji, a także lokalne serwisy kulturalne i edukacyjne (np. Centrum Nauki Kopernik, www.kulturadostpna.pl). Stosowanie przytoczonych metod oraz multimediiów odpowiada kluczowej zasadzie nauczania zdalnego, odnoszącej się do tego, że nauczyciel powinien „odejść od trybu podawczego i przyjąć rolę przewodnika po świecie informacji”<sup>21</sup>. Jak ocenia Ścibór<sup>22</sup>, sytuacja która wymusiła na aktorach procesu kształcenia zmianę dotychczasowej jego formy, umożliwia również wyzwolenie zaangażowania i naturalną kreatywność uczniów.

Nauczyciele zostali również poproszeni o podanie zalet oraz trudności wynikających z kształcenia w formie zdalnej (tab. 1), dotyczących zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Wśród deklarowanych zalet takiego kształcenia najczęściej powoływano się na wygodniejsze warunki pracy (nauczycieli) i uczenia się (uczniowie). Warunki te odnoszą się zwłaszcza do pracy w spokojnej atmosferze, pozbawionej hałasu i pewnych czynników rozpraszających uwagę. Nauczyciele zwrócili również uwagę, że warunki kształcenia zdalnego umożliwiły rozwinięcie kompetencji cyfrowych zarówno ich samych, jak też uczniów.

Tabela 1

Zalety i wady kształcenia w formie zdalnej z perspektywy uczniów klas 4-7 i nauczycieli Publicznej Szkoły Podstawowej Cogito w Poznaniu

	PERSPEKTYWA UCZNIWA	PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA
<b>ZALETY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- możliwość uczenia się w dowolnym czasie i poświęcenia więcej czasu na wykonanie zadań,</li> <li>- mniej bodźców rozpraszających i przeszkadzających w nauce - możliwość lepszego skupienia się w ciszy, w domu,</li> <li>- bieżący pełen dostęp do internetowych źródeł wiedzy,</li> <li>- możliwość dłuższego snu,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mniej problemów wychowawczych,</li> <li>- dostęp do wielu materiałów, które można na bieżąco prezentować pod wpływem rozmów (np. przedstawienie stron omawiających poruszany problem, pokaz materiałów jednocześnie wielu uczniom),</li> <li>- możliwość kontroli tego, który uczeń mówi poprzez przydzielanie głosu osobom, które się zgłaszają,</li> </ul>

<sup>19</sup> *Kształcenie na odległość*, s. 47.

<sup>20</sup> M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, s. 41.

<sup>21</sup> J. Ścibór, *Wstrzymaj siebie, rusz ucznia*, s. 63.

<sup>22</sup> Tamże.

<p style="text-align: center;">ZALETY</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- możliwość uczenia się w domu powodująca zaoszczędzenie czasu zwykle przeznaczanego na dotarcie do szkoły,</li> <li>- możliwość wykonywania innych czynności po wcześniejszym wykonaniu zadań,</li> <li>- możliwy dostęp do zasobów z lekcji również po tej lekcji, w tym możliwość nagrywania i udostępniania nagrań z zajęć,</li> <li>- możliwość włączania do pewnych działań członków rodziny powodująca zacieśnianie więzi rodzinnych (np. prace polegające na majsterkowaniu, wykorzystywania materiałów dostępnych w domu),</li> <li>- możliwość pokazywania własnej przestrzeni (np. ogrodu, pokoju, zwierząt domowych itp.),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- większe możliwości komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem,</li> <li>- możliwość skupienia się na pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych,</li> <li>- zdalne nauczanie skłania do odstąpienia od testów i kartkówek na rzecz częstszego stosowania projektów uczniowskich,</li> <li>- możliwość pracy w domu powoduje oszczędzenie czasu zwykle przeznaczanego na dotarcie do szkoły,</li> <li>- wygoda w prowadzeniu zajęć,</li> <li>- brak konieczności pełnienia dyżurów,</li> <li>- brak konieczności drukowania materiałów dla uczniów,</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- możliwość rozwijania umiejętności obsługi cyfrowych narzędzi w trakcie kształcenia zdalnego, w tym poznania i korzystania z nowych, atrakcyjnych narzędzi,</li> <li>- mniejsze narażenie na szkodliwy wpływ hałasu na zdrowie,</li> </ul>	
<p style="text-align: center;">TRUDNOŚCI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- brak realnych kontaktów z klasą oraz innymi uczniami i nauczycielami,</li> <li>- mniejsze możliwości integracji,</li> <li>- problem z motywacją do pracy samodzielnej,</li> <li>- wstyd w wypowiedzaniu się w obcym języku na lekcji,</li> <li>- znaczące pogłębienie się różnicy między uczniami – niektórzy pracowali systematycznie, inni wcale,</li> <li>- brak specjalistycznych zajęć ruchowych (wychowanie fizyczne) oraz zajęć bazujących na rozwijaniu zmysłów i zdolności motorycznych (muzyka, plastyka, technika), w których ważną rolę odgrywa wzajemne oddziaływanie zmysłów,</li> <li>- utrudniona możliwość zadawania pytań,</li> <li>- brak możliwości uczestniczenia w zwyczajach powszechnych w środowisku szkolnym (spędza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zwiększona ilość pracy (przygotowanie materiałów do pracy zdalnej, długotrwałe sprawdzanie prac uczniów),</li> <li>- utrudniona forma weryfikacji bieżących postępów uczniów i brak możliwości „spojrzenia przez ramię”, niechęć uczniów wobec włączenia kamer,</li> <li>- trudność w kształceniu wybranych umiejętności (np. niechęć do mówienia w języku obcym, brak możliwości zorganizowania zajęć terenowych, doświadczeń, eksperymentów),</li> <li>- trudność w zorganizowaniu grupowej formy pracy,</li> <li>- mniejsze możliwości aktywizacji uczniów,</li> <li>- brak kontaktu wzrokowego,</li> <li>- trudność w przeprowadzonej obiektywnej pracy ucznia i jego postępów w nauce, zwłaszcza wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,</li> </ul>

TRUDNOŚCI	<p>nie przerw na korytarzu, wspólne jedzenie posiłków, korzystanie z biblioteki),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zmiana w funkcjonowaniu procesów poznawczych wywołana innym środowiskiem uczenia się,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podczas zajęć zdalnych włączanie przez niektórych uczniów innych programów, aplikacji lub zajmowanie się sprawami, których nauczyciel nie jest w stanie skontrolować,</li> <li>- trudność w naturalnej realizacji wybranych metod kształcenia,</li> <li>- w kształceniu zdalnym pogłębiające się różnice między uczniami – jedni pracowali systematycznie, inni wcale,</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- występujące niekiedy problemy z szerokopasmowym Internetem lub problemy sprzętowe,</li> <li>- zwiększenie czasu pracy lub nauki z wykorzystaniem komputera,</li> <li>- brak pomocy dydaktycznych, materiałów do pracy, zwykle dostępnych w szkole,</li> <li>- niekiedy trudności polegające na wspólnym dzieleniu pomieszczeń lub urządzeń z domownikami wpływające na jakość procesu kształcenia.</li> </ul>	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Podobnego zdania jest Frasunkiewicz<sup>23</sup>, który zachęca do wykazania się chęcią poznania nowych aplikacji i nauczania korzystania z nich, gdyż ich natychmiastowe zastosowanie może wpłynąć na skuteczność nauczania. Z kolei, wśród trudności wynikających z kształcenia zdalnego najczęściej odwoływano się do pogorszenia kontaktów i utrzymywania codziennych relacji, co potwierdzają również wyniki przeprowadzonego w szkole „Badania samopoczucia uczniów szkoły Cogito w Poznaniu”<sup>24</sup>. Zwracano także uwagę na negatywny wpływ spędzania zbyt dużej ilości czasu w środowisku komputerowym. W tym celu istotne rozwiązanie proponuje Nowak<sup>25</sup>, twierdząc, że duże znaczenie w tym aspekcie ma wprowadzenie limitów dziennego czasu pracy przy komputerze. Równie istotne jest przewidywanie czasu wykonywanych zadań przez uczniów i próba minimalizacji czasu, który uczeń powinien poświęcić na jego wykonanie<sup>26</sup>. Ponadto, trudności techniczne (np. posiadanie sprzętu komputerowego, dostęp do szerokopasmowego Internetu) powinny być rozwiązywane przy udziale rodziców oraz dyrekcji szkoły. Jak informuje Pieńkowski<sup>27</sup>, często istnieje możliwość wypożyczenia sprzętu komputerowego ze szkoły, a w przypadku braku do-

<sup>23</sup> M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, s. 41.

<sup>24</sup> Badanie samopoczucia uczniów szkoły Cogito w Poznaniu, Poznań, kwiecień 2020, s. 3.

<sup>25</sup> M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, s. 43-44.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> A. Pieńkowski, *Nauczanie na odległość*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5, s. 47.



stępu do Internetu można rozważyć zakup używanego smartfonu z kartą SIM przez szkołę lub rodziców. Należy również uwzględnić zagrożenia wynikające z ciągłego dostępu do Internetu przez uczniów, dotyczące między innymi niewłaściwych treści, cyberprzemocy, reklam oraz możliwości uzależnienia od Internetu, w tym filmów i gier. Dlatego, Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>28</sup> zaleca bieżący nadzór w tym zakresie oraz możliwe ustawienie kontroli rodzicielskiej w ramach opcji komputerowych systemów operacyjnych.

## **Podsumowanie**

Przedstawione wyniki badań ukazujące perspektywę uczniów oraz nauczycieli szkoły podstawowej wobec zdalnego nauczania sugerują, że taka forma kształcenia, choć posiada zarówno zalety jak i trudności, stanowi jednocześnie dobrą alternatywę dla zachowania ciągłości kształcenia w trudnych warunków pandemii. Wydaje się, że równoległe z formą organizacji kształcenia zdalnego istotne znaczenie dla utrzymania jego skuteczności ma właściwy dobór metod i technik kształcenia, co jest możliwe wówczas, kiedy nauczyciele poznają w tym przypadku potrzeby swoich uczniów. Przedstawiony w opracowaniu model wirtualny kształcenia zdalnego sprawdza się, odpowiadając możliwościom współczesnej młodzieży i nauczycieli, choć niekiedy wymaga przygotowania uczestników procesu kształcenia.

Jakkolwiek badania wskazują, że niektóre grupy uczestników edukacji wyższej zwracają znaczną uwagę na bardzo dużą skuteczność edukacji zdalnej w porównaniu z tradycyjną<sup>29</sup>, to wydaje się, że w przypadku młodzieży uczęszczającej do klas starszych szkół podstawowych nauczanie zdalne pozostaje wyłącznie dobrą alternatywą, choć nie dla wszystkich. Uczniowie dostrzegają ciekawe rozwiązania stosowane przez ich nauczycieli (aktywizujące metody kształcenia, gry i quizy internetowe, połączenie metod podających z problemowymi itp.), jednak zwracają uwagę na główną trudność nauczania zdalnego – brak rzeczywistego kontaktu z rówieśnikami i nauczycielami. Odpowiedzialność osób dorosłych polega zatem na rozpoznaniu potrzeb edukacyjnych uczniów, zwłaszcza względem trudności związanych z kształceniem zdalnym. Natomiast, z punktu widzenia dyrektorów szkół ważnym zadaniem jest dodatkowo rozpoznanie perspektywy kadry pedagogicznej, w szczególności uwzględniając trudności w pracy w formie zdalnej.

---

<sup>28</sup> *Kształcenie na odległość*, s. 44.

<sup>29</sup> A. Sindiani i in., *Distance education during the COVID-19 outbreak*, s. 193.

Model wirtualny kształcenia zdalnego, którego zastosowanie zostało przeanalizowane w niniejszym opracowaniu stanowi nadal wyzwanie dla uczestników takiej formy edukacji. Warto jednak zwracać uwagę, aby zarówno uczniowie, jak i nauczyciele nie obawiali się popełnienia błędów czy testowania nowych rozwiązań, a wykazywali obustronnym zrozumieniem i wsparciem<sup>30</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Bozkurt A., *From Distant Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions and Theories*, [w:] *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, red. S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak, IGI Global, Hershey 2019.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Frasunkiewicz M., *Przewodnik po e-szkole*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5.
- Kędra M., *Razem z dzieckiem. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2014.
- Kędra M., *Warsztatownia freinetowska w Cogito*, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu, Poznań 2018.
- Kędra M., EduNews.pl, *Szkoła Kreatorów Świata*; <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3407-szkola-kreatorow-swiata>, [dostęp: 28.11.2020].
- Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020.
- Nowak M., *Edukacja zdalna w praktyce*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5.
- Pieńkowski A., *Nauczanie na odległość*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5.
- PWC, *Badanie wpływu zdalnego nauczania na nauczycieli, uczniów i ich rodziców*, Raport z badania kwestionariuszowego, Wrocław 2020.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1996.
- Sindiani A., Obeidat N., Alshdaifat E., Elsaalem L., Alwani M., Rawashdeh H., Fares A., Alalawne T., Tawalbeh L., *Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan*, *Annals of Medicine and Surgery*, 2020, 59.
- Sun L., Tang Y., Zuo W., *Coronavirus pushes education online*, *Nature Materials*, 2020, 19.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *COVID-19 Education Response*, Education Sector issue notes, 2020.
- Ścibór J., *Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Walter N., *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020

<sup>30</sup> M. Frasukiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, s. 41.

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

ORCID 0000-0003-1870-0876

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MEDIACJE RÓWIEŚNICZE JAKO FORMA REAKCJI NA KONFLIKT W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

ABSTRACT. Rajewska de Mezer Joanna, *Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w środowisku szkolnym* [Peer Mediation as a Form of Response to a Conflict in the School Environment]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 103-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.6

Conflict is inseparable from human everyday life. Inscribed in the functioning of an individual who enters various social interactions, its occurrence at some stage of life is inevitable. It is based on the divergent interests of the parties striving to achieve a specific goal. Many conflict situations, destructive in their effects and causing a sense of instability and frustration, appear in the school environment among young people. Peer mediation offers a constructive approach to peer conflict, resolving it through conversation, exchange of thoughts and views by parties representing different positions, in the presence of an impartial and neutral mediator, who is their adequately prepared and trained peer. Peer mediation offers a chance for active participation in the search for a mutually satisfactory solution, teaches responsibility for the decisions taken and creates a sense of agency, which is so important in adulthood.

**Key words:** peer mediation, peer conflict, aim of peer mediation, social education

### Wstęp

Instytucja szkoły stanowi istotny czynnik kształtowania społeczeństwa od najdawniejszych czasów. Pomimo wciąż następujących zmian w jej wizerunku, funkcjonowaniu, szeregu przekształceń organizacyjnych, wprowadzaniu nowych podstaw programowych opartych na doświadczeniach i rozwijającej się stale wiedzy z dziedziny pedagogiki, psychologii i nauk podstawowych, odgrywa rolę w procesie socjalizacji kolejnych pokoleń. Jest obecna na określonym etapie życia jednostki, działając wychowawczo i wyposażając w okre-

ślone kompetencje oraz doświadczenia modyfikujące wzory postępowania nabyte w drodze socjalizacji pierwotnej.

W większości krajów świata edukacja ma charakter obowiązkowy, a co z tym związane – kompetentne organy państwowe kontrolują realizowanie tego obowiązku przez dzieci i wykonujących nad nimi pieczę rodziców czy opiekunów prawnych. Istnienie ustawowego obowiązku szkolnego powoduje, że co do zasady, każde dziecko styka się na pewnym etapie życia z różnie ocenianym wpływem szkoły i funkcjonującego w związku z nią środowiska szkolnego. Konstytucja RP<sup>1</sup> daje wszystkim obywatelom prawo do nauki oraz ogólny i równy dostęp do edukacji, która jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia<sup>2</sup>. Zgodnie z regulacjami Ustawy – Prawo oświatowe, system edukacji w Polsce obejmuje: przedszkola<sup>3</sup>, szkoły podstawowe<sup>4</sup> oraz ponadpodstawowe<sup>5</sup>. Współczesne systemy szkolne w większości krajów Europy i świata opierają się na zasadach demokratyzacji i powszechności dostępu do edukacji, a szkoła pełni istotną funkcję w kształtowaniu człowieka jako jednostki społecznej, a co z tym związane – stawia się przed nią szereg celów. Wraz z kształtowaniem się instytucji szkoły, cele, dla których została powołana, ulegały rozszerzeniu i konkretyzacji. Zwiększył się katalog zadań nakładanych na szkoły. Poza zadaniami o charakterze dydaktycznym, związanymi z edukowaniem ucznia w zakresie wiedzy z danej dziedziny nauki, pojawiły się także zadania nakierowane na wychowanie i sprawowanie opieki, których celem stało się rozwinięcie kompetencji społecznych i emocjonalnych. Pracowników dydaktycznych wspierać zaczęli, zatrudniani w szkołach, psychologowie, pedagodzy szkolni, pracownicy socjalni oraz obsługa medyczna

<sup>1</sup> Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997 r., nr 78, poz. 483 ze zm.).

<sup>2</sup> W myśl regulacji Ustawy – z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU 2021 r., poz. 1082 ze zm.), obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia.

<sup>3</sup> Przedszkola obejmują także przedszkola specjalne, integracyjne, z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi, a także inne formy wychowania przedszkolnego (art. 2, pkt 1 Ustawy – Prawo oświatowe).

<sup>4</sup> Szkoły podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami przedszkolnymi oraz integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe i mistrzostwa sportowego (art. 2, pkt 2a Ustawy – Prawo oświatowe).

<sup>5</sup> Szkoły ponadpodstawowe, a wśród nich: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żegluga śródlądowej oraz rybołówstwa (art. 2, pkt 2b Ustawy – Prawo oświatowe).

Szkoły ponadpodstawowe dzielą się na czteroletnie liceum ogólnokształcące, pięcioletnie technikum, trzyletnią branżową szkołę I stopnia, trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, dwuletnią branżową szkołę II stopnia, szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (art. 18, ust 1, pkt 2 Ustawy – Prawo oświatowe).

– pielęgniarki. Rozszerzanie się funkcji instytucji oświatowych spowodowało zwiększenie ilości zadań o charakterze koordynacyjnym oraz rozbudowanie kadry administracyjnej<sup>6</sup>.

Z uwagi na jedną z istotniejszych funkcji szkoły, jaką jest edukacja, czyli przekazywanie wiedzy merytorycznej, szkoła zobowiązana jest realizować treści określone w obowiązującej podstawie programowej. Poza rozwojem w aspekcie poznawczym, który dziecko osiąga w drodze intencjonalnego i ukierunkowanego procesu kształcenia, ważny jest również jego wspomniany już rozwój w obszarze emocjonalnym i społecznym.

Dla właściwego funkcjonowania społecznego człowieka konieczne są umiejętności nawiązywania relacji, wyrażania własnych myśli i opinii z szacunkiem dla odmiennych poglądów innych, współdziałania w dążeniu do określonego celu. Zwraca się też uwagę na samoświadomość w dziedzinie przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania i umiejętności obiektywnego podejścia do sytuacji trudnych, o charakterze spornym. Powyższe wymaga posiadania szeregu różnych kompetencji o charakterze społecznym. Jak pokazują doświadczenia, duże znaczenie w życiu prywatnym, zawodowym człowieka mają umiejętności funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, poszukiwanie wspólnego mianownika w działaniach jednostek, o różniących się dążeniach i odmiennie sformułowanych partykularnych interesach. Szkoła jest miejscem spotkania jednostek o różnie ukształtowanych wartościach, zasadach i dążeniach, a jako element społeczeństwa wychowującego odgrywa istotną rolę w edukacji do współdziałania w szacunku i poszanowaniu praw poszczególnych ludzi, niezależnie od ich odmierności.

## Szkoła jako element społeczeństwa wychowującego

Szkoła jako instytucja stanowi swego rodzaju ramy warunków, w jakich przebiega proces socjalizacji, będąc obszarem powołanym przez społeczeństwo dla realizacji zadań w sferze ogólnospołecznej oraz indywidualnej<sup>7</sup>. Według S. Kowalskiego, szkoła powstała jako wynik

(...) dwóch współzależnych procesów: przeobrażania się indywidualnej pracy pedagogicznej w zespołową oraz przechodzenia od elitarnego (uprzywilejowanego) do masowego (powszechnego) systemu kształcenia<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, 2016, s. 3, [https://www.researchgate.net/publication/315759731\\_Szkoła\\_jako\\_instytucja\\_system\\_spoeczny\\_i\\_organizacja](https://www.researchgate.net/publication/315759731_Szkoła_jako_instytucja_system_spoeczny_i_organizacja) [dostęp: 11.08.2021, g.13.38].

<sup>7</sup> D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 106.

<sup>8</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 61 i n.

Stanowi ona systemem społeczny, działający na podstawie norm społecznych, w tym prawnych, w ramach którego występują relacje i wzajemne oddziaływania pomiędzy poszczególnymi podmiotami systemu (nauczyciele, uczniowie, dyrekcja, rodzice, inni niż dydaktyczni pracownicy szkoły). W systemie społecznym jakim jest szkoła funkcjonuje układ różnych ról społecznych, które wzajemnie powiązane (w relacji współzależności, podporządkowania), tworzą określoną całość<sup>9</sup>.

Szkoła traktowana jako środowisko socjalizacyjne jest czynnikiem wpływającym na kształtowanie wzorów ról społecznych, modyfikowanie ich.

Według F. Znanieckiego, nauczyciel – wychowawca kieruje procesem rozwoju dziecka, modyfikuje w sposób celowy dotychczasowo uzyskane jego wyniki, stwarzając tym samym warunki do dalszego rozwoju jednostki. Wychowanek dysponujący własną tożsamością społeczną i szeregiem szczególnych cech indywidualnych, interesuje wychowawcę z punktu widzenia przebiegu jego rozwoju. W kształtowaniu relacji wychowawczej i podejmowaniu w jej ramach działań wychowawczych powinno się jednak uwzględniać specyfikę oraz wyjątkowość osobowości podmiotu poddanego oddziaływaniom oraz jego możliwości osiągnięcia założonych przez wychowawcę efektów wychowawczych<sup>10</sup>. Niewłaściwa ocena możliwości dziecka – ucznia, sformułowanie oczekiwań przekraczających jego możliwości i kompetencje posiadane na danym etapie rozwoju może prowadzić do zniechęcenia, frustracji obu stron relacji wychowawczej, dlatego tak istotna jest świadomość stanu kompetencji podopiecznego, jego gotowości i motywacji do przyjęcia oddziaływań wychowawczych.

Dziecko rozpoczynając edukację szkolną, zapoznaje się z nowymi zasadami wynikającymi ze specyfiki organizacyjnej instytucji. Formułowane są wobec niego wymagania, dla sprostania których konieczne jest uzyskanie nowych kompetencji działania.

Szkoła formułuje granice dla podejmowanych działań, chroniąc w ten sposób system obowiązujących w społeczeństwie norm społecznych i prawnych. Niedostosowanie się do panujących w szkole reguł skutkuje zastosowaniem sankcji w postaci upomnień, nagan, czy obniżonej oceny z zachowania. Świadomość istnienia norm sankcjonujących (przewidujących sankcję, określoną karę) za niezastosowanie się do dyspozycji normy sankcjonowanej ma charakter dyscyplinujący i edukacyjny zarazem, zwiększając świadomość i budując poczucie odpowiedzialności za działanie.

<sup>9</sup> Por. T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977; cyt za: A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska, *Szkoła jako instytucja*, s. 4.

<sup>10</sup> Zob. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, tom II – *Urabianie osoby wychowanek*, Warszawa 1973, s. 141-154, A. Śniegulska, *Stosunki wychowawcze jako przedmiot naukowych zainteresowań Floriana Znanieckiego*, [w:] *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Rzeszów 2010, s. 278-279.



Szkoła realizując swe funkcje, skupia jednostki o różnej osobowości, cechach charakteru, prezentujące często odmienne postawy wobec życia, systemy wartości. Stanowi tym samym miejsce występowania odmiennych dążeń skutkujących powstaniem sytuacji społecznie niepożądanych, trudnych, a co z tym związane – pojawiania się zachowań ryzykownych. Zachowania ryzykowne nazywane są również zachowaniami dysfunkcjonalnymi, czy problemowymi, a ich cechą jest podejmowanie przez jednostkę działania niosącego ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla jej zdrowia fizycznego i psychicznego, jak też dla otoczenia społecznego<sup>11</sup>. W literaturze przedmiotu wymienia się szereg zachowań wpisujących się w definicyjne znaczenie pojęcia zachowań ryzykownych, a wśród nich istotne miejsce zajmują: używanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, palenie tytoniu, wczesna aktywność seksualna, zachowania agresywne i przestępcze, porzucenie szkoły oraz ucieczki z domu<sup>12</sup>. Prawo traktuje je natomiast jako czyny świadczące o demoralizacji i wymagające reakcji ze strony państwa, w postaci zastosowania środków wychowawczych lub poprawczego<sup>13</sup>. Podkreśla się, że inicjacja jednego zachowania ryzykownego (np. alkoholowa) znacząco wpływa na zwiększenie prawdopodobieństwa wchodzenia w następne zachowania ryzykowne<sup>14</sup>. Ich pojawienie się destrukcyjnie wpływa na jednostkę, powodując dezorganizację jej funkcjonowania w różnych sferach życia.

Działania wychowawcze powinny skupiać się na przekazywaniu wiedzy o normach społecznych, regułach funkcjonowania międzyludzkiego, motywować do prezentowania postaw prospołecznych opartych na poszanowaniu drugiego człowieka, jego prawa do odmienności i współdziałaniu w poszukiwaniu rozwiązania sytuacji trudnych, na przykład konfliktowych.

Coraz częściej poruszany jest problem konfliktów rówieśniczych o dynamicznym, opartym na emocjach, przebiegu, wpływających w sposób destrukcyjny na relacje i komunikację interpersonalną, powodujących występowanie zjawiska wykluczenia, bullyingu i stalkingu<sup>15</sup>.

W procesie socjalizacji, w którym czynny udział bierze szkoła, należy dążyć do kształtowania jednostek prezentujących, jak to określił Znaniecki

<sup>11</sup> J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2015, s. 11-12.

<sup>12</sup> Por. A. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, Nowiny Psychologiczne, 1996, 2; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne*.

<sup>13</sup> Ustawa z 26 października 1982 r. O postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU 2018 r., poz. 969 ze zm.).

<sup>14</sup> Por. Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993, A. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży*.

<sup>15</sup> Zob. E. Włodarczyk, *Od uwikłania w uzależnienie od alkoholu do ustawicznego zdrowienia*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, Poznań 2016; E. Grudziak-Sobczyk, *Alkohol a polska młodzież*, Warszawa 1992; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne*.

„moralność otwartą” – kreatywnych, dobrych, zdolnych do porozumienia, współdziałania, bezinteresownych, lojalnych oraz solidarnie działających na rzecz pokoju społecznego<sup>16</sup>.

## Konflikt rówieśniczy i jego specyfika

Konflikt stanowi nieodzowną część życia człowieka. Jest wpisany w funkcjonowanie jednostki wchodzącej w różne interakcje społeczne, a jego wystąpienie na jakimś etapie życia bywa nieuchronne.

Według Dahrendorfa, cechami bytu społecznego są podleganie społeczeństwa procesom zmian oraz istnienie w każdym społeczeństwie niezgody i konfliktu, a także przyczynianie się każdego elementu społeczeństwa do jego dezintegracji i zmiany<sup>17</sup>. Konflikty generują poczucie zagrożenia i niestabilności, powodując zaburzenie ładu społecznego, zerwanie lub osłabienie więzi międzyludzkich<sup>18</sup>. Z tego punktu widzenia są niepożądane, zaburzając komunikację, a tym samym funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie.

U podstaw powstania konfliktu leżą sprzeczne interesy stron dążących do zrealizowania określonego, postawionego sobie celu, który w ich postrzeganiu jest sprzeczny z celami drugiej strony.

Ch.W. Moore wskazując przyczyny powstania sprzeczności, dokonał podziału na konflikty: interesów, danych, strukturalny, relacji i wartości, podkreślając znaczenie tego podziału dla wyboru sposobu reakcji na sytuację konfliktową oraz metody zmierzające do jego zażegnania.

Konflikt interesów występuje, jeśli strony prezentują sprzeczne dążenia, a cele realizowane przez jedną stronę są przeszkodą w dążeniu do celu założonego sobie przez drugą. Z konfliktem danych spotykamy się, kiedy obie strony, lub jedna z nich, mają błędne informacje lub brak dostępu do danych, albo też odmiennie otrzymane dane interpretują. Konflikt strukturalny wynika z kolei ze struktury organizacji, cech sytuacji, czy środowiska oraz z zaistnienia relacji podległości, nierówności w posiadaniu władzy i decyzyjności, czy z problemu odpowiedzialności w relacjach strukturalnych (np. w przedsiębiorstwie czy szkole). W konfliktach relacji (nazywanych też konfliktami pozornymi) strony zatracają obiektywną przyczynę konfliktu. Zostaje ona zastąpiona interpersonalnymi animozjami. Pojawia się utrata porozumienia i silne, zaburzające obiektywizm oceny, emocje. Konflikt ten cechuje często dynamiczny charakter. Konflikt wartości natomiast opiera się na różnicy

<sup>16</sup> Zob. F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974; A. Śniegulska, *Stosunki wychowawcze*, s. 277.

<sup>17</sup> R. Dahrendorf, *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Kraków 2012, s. 147.

<sup>18</sup> A. Olubiński, *Konflikty rodzice-dzieci: dramat czy szansa?*, Toruń 2001.

w poglądach, inaczej ukształtowanych wartościach, zasadach, przekonaniach o właściwości danego sposobu życia<sup>19</sup>.

Dla pracy nad rozwiązaniem sporu zasadne jest dokonanie diagnozy konfliktu, który zaistniał między stronami oraz zrozumienie jego genezy i istoty. W zależności bowiem od wyników analizy sytuacji spornej można zastosować właściwe metody dochodzenia do porozumienia i zażegnania powstałego kryzysu. Doświadczony mediator na wstępnym etapie postępowania może zdecydować, czy konflikt nadaje się do rozwiązania w drodze mediacji. Mediator diagnozuje konflikt mając na uwadze zasady mediacji, a w szczególności zasadę bezstronności i neutralności.

W szkole dziecko, nastolatek spotyka się z szeregiem nowych dla niego problemów, w tym z sytuacjami konfliktowymi. Rodzą one poczucie dyskomfortu oraz bezradności z uwagi na początkowy brak kompetencji do poradzenia sobie z ich przewyciężeniem. Ważne jest uświadomienie dziecku, że występowanie w życiu konfliktu, niezgodności pomiędzy ludźmi o różnych poglądach, zasadach oraz odmiennych celach jest normalne i nieuniknione. Według S. Byry, jednostka wchodząc w różnego rodzaju związki interpersonalne (m.in. koleżeńskie, rówieśnicze), wkracza w odmienny od swojego świat wartości, interesów, dążeń innych osób. Napotyka na działania innych, mogące pozostawać w sprzeczności lub rozbieżności z celami założonymi sobie przez jednostkę<sup>20</sup>.

Źródłem konfliktu mogą być: niezaspokojone potrzeby emocjonalne człowieka (np. potrzeba akceptacji, podziwu, zrozumienia), czy często występujące błędy w komunikacji, polegające na osądzaniu, generalizowaniu, niewłaściwym rozumieniu intencji rozmówcy. U podstaw konfliktu może leżeć funkcjonowanie w określonej roli społecznej, która determinuje sposób zachowania i wpływa na kształtowanie systemu wartości oraz potrzeba podtrzymania pozytywnej samooceny i zwycięstwo w sytuacji sporu<sup>21</sup>.

W relacjach rówieśniczych opartych na emocjach przyczyną konfliktu może być niewłaściwe zrozumienie słów, komunikatu kolegi, potraktowanie ich jako obraźliwych, czy umniejszających znaczenie, bądź zinterpretowanie ich przez pryzmat swoich wcześniejszych, negatywnych doświadczeń. Konflikt może być generowany przez poczucie niedocenienia, dążenie do podniesienia poczucia swojej wartości i walka o „godność” (przysłowiowe „zachowanie twarzy” wobec członków grupy rówieśniczej), często utrudniająca

<sup>19</sup> Zob. Ch.W. Moore, *The Mediation Process*, 3rd edition, San Francisco 2003.

<sup>20</sup> S. Byra, *Konflikt interpersonalny – istota i funkcje*, [w:] *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, red. A. Lewicka, Lublin 2008, s. 172.

<sup>21</sup> Por. tamże; A. Cybulko, *Konflikt*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2009; K. Kozłowska, *Pozytywna funkcja konfliktu w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej*, [w:] *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*, red. M. Plucińska, Poznań 2014.

obiektywne podejście do problemu stanowiącego zarzewie sporu i hamująca komunikację zmierzającą do rozwiązania sprawy.

W literaturze przedmiotu proponuje się także podział konfliktów na: destruktywne (wywołujące niekorzystne skutki dla uwikłanych w nie stron) i konstruktywne (w których przeważają elementy o charakterze korzystnym oraz istnieje możliwość zmniejszenia lub likwidacji istniejących napięć powstałych wskutek sporu)<sup>22</sup>. Konflikt destruktywny będzie nasilał ryzyko wystąpienia zachowania ryzykownego małoletniego – strony konfliktu, który może poszukiwać rozwiązania o charakterze siłowym, nacechowanym agresją lub noszącym cechy autodestrukcji. Działanie oparte na przemocy wobec innych lub siebie stanowi patologiczną formę rozładowania negatywnych emocji, z którymi jednostka nie radzi sobie, nie znając innych mechanizmów pozwalających na redukcję emocji w sposób bezpieczny.

Konflikty poza elementami antagonistycznymi, postrzeganymi negatywnie, mogą przynosić ich stronom także korzyści, a więc mogą mieć charakter konstruktywny. Dostrzega się ich dwoistość, która świadczy o dynamice zmian postrzegania czy świadomości następujących w danej społeczności. Sytuacje konfliktowe mogą spajać, wpływając na konstruktywne podejście do problemu<sup>23</sup>. Zdiagnozowanie konfliktu i próba spojrzenia nań z perspektywy drugiej strony zwiększa świadomość jednostki, ma też aspekt edukacyjny, pozwala na zobiektywizowanie problemu będącego przyczyną konfliktu. Zaistnienie sporu i praca nad jego rozwiązaniem umożliwi ujawnienie potrzeb, pragnień, ale i potencjału jednostek – stron konfliktu<sup>24</sup>. Konstruktywnego podejścia do sytuacji konfliktu można uczyć dzieci już w szkole, wyposażając je w umiejętności radzenia sobie ze sporem.

W szkole dochodzi do sporów na wielu płaszczyznach i pomiędzy różnymi podmiotami zbiorowości szkolnej – zarówno uczniami, jak i uczniaciami oraz nauczycielami, czy nauczycielami oraz rodzicami. Wiek i stopień rozwoju emocjonalnego uczniów oraz charakterystyczna struktura organizacyjna szkoły powodują, iż konflikty te przyjmują specyficzny charakter, a do ich rozwiązania potrzebne jest zastosowanie adekwatnych metod, zmierzających do upowszechnienia świadomych, skierowanych ku ugodzie postaw<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> H. Białykowski, *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa 1983, s. 47 i n.

<sup>23</sup> A. Zienkiewicz, *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa 2007, s. 21.

<sup>24</sup> Zob. A. Cybulko, *Konflikt*; E. Grudziewska, A. Lewicka-Zelent, *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Warszawa 2015.

<sup>25</sup> A. Wojcieszczak, *Mediacja rówieśnicza jako metoda kształtowania postaw prospołecznych i przeciwdziałania agresji wśród dzieci i młodzieży*, [w:] *Bezpieczne miasto: w poszukiwaniu wiedzy przydatnej praktykom*, red. J. Czapska, P. Mączyński, K. Strużińska, Kraków 2017, s. 221.

Szkoła jako środowisko, w którym następować powinien także rozwój społeczny i emocjonalny dziecka, daje możliwość zdobycia wielu doświadczeń, w tym związanych z rozwiązywaniem sytuacji spornych. Pozwala na wypracowanie mechanizmów reakcji na różne, także niesprzyjające, budzące niezadowolenie, dyskomfort, sytuacje występujące na jej terenie. Powinna wyposażyć ucznia w kompetencje do ponownego konstruowania relacji oraz umiejętności wspólnego poszukiwania satysfakcjonujących obie strony rozwiązań sporów. M. Cywińska zauważa, iż istotne jest, aby w procesie edukacji jednostki miały możliwość opanowania trudnej sztuki współżycia na co dzień z różnością i odmiennością, a więc także z konfliktem, stanowiącym odzwierciedlenie różnic występujących między ludźmi i ich grupami<sup>26</sup>.

Uczniowie pochodząc z różnych środowisk wychowawczych prezentują odmienne zachowania wynikające z przekazanych im w domu, w procesie socjalizacji wzorów ról społecznych. Przyświecają im różne wartości oraz często wynikający z różnego przebiegu procesu socjalizacji odmienny stosunek do norm prawnych i społecznych. Stykając się na płaszczyźnie jaką stanowi szkoła, młodzi ludzie prezentują bardzo odmienne postawy wobec napotykanym w życiu problemom, takich jak choćby sytuacja konfliktu zaistniałego między rówieśnikami. Konflikt będąc sytuacją stresogenną w środowisku szkolnym, nie należy do rzadkości i pojawia się w codziennym funkcjonowaniu dzieci. Ich podejście do sytuacji spornej bywa różne, zależne od sposobu spojrzenia na konflikt i możliwość jego rozwiązania przez osoby dla nich znaczące – najczęściej rodziców. Obserwujemy postawy wycofania, ulegania w świetle zaistnienia konfliktu lub przeciwnie – postawy walki (rywalizacji), które nakierowane są na realizację własnego celu, bez brania pod uwagę celów, do których dąży druga strona. Niektóre pozostające w konflikcie osoby zmierzają do rozwiązań opartych na kompromisie lub nawet konsensusie tak pożądanym w życiu społecznym.

Analizując sytuacje konfliktowe pomiędzy rówieśnikami, zauważa się obecnie zjawisko angażowania się w konflikt rodziców dzieci, którzy często zwykłej dziecięcej sprzeczce nadają poważne znaczenie, interpretując ją przez pryzmat własnych emocji i różnych negatywnych doświadczeń. Przejmując inicjatywę w prowadzeniu sporu od dziecka, nie pozwalają mu na działanie w celu rozwiązania konfliktu z użyciem własnych kompetencji, nie edukują go do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań. Generują w ten sposób poważny, często długotrwały konflikt, zamykający dziecku drogę do poprawnego funkcjonowania w grupie rówieśniczej poprzez doświadczanie różnych sytuacji i naukę radzenia sobie z nimi.

<sup>26</sup> M. Cywińska, *Konflikty destruktywne – trudno rozwiązywalne w perspektywie „wychowania do wartości”*, *Studia Edukacyjne*, 2019, 52, s. 24.

Konieczna jest edukacja młodych ludzi w celu wykształcenia właściwej reakcji na konflikt i umiejętności poradzenia sobie z nią. Pozwoli to na nauczenie radzenia sobie w sytuacji konfliktu i nie traktowanie go jako paraliżującej działania sytuacji bez wyjścia.

### **Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w grupie rówieśniczej**

Analiza konfliktu, spojrzenie nań z perspektywy drugiej strony, sprzyjające rozwiązaniu sytuacji trudnej, możliwe jest dzięki instytucji mediacji, która może być i coraz częściej jest stosowana także w szkole.

Mediacja stanowi formę pozasądowego rozwiązania konfliktu, powstałego pomiędzy stronami reprezentującymi pozostające ze sobą w sprzeczności dążenia czy interesy. Jej istotną cechą jest dobrowolność i poufność. Mediację prowadzi bezstronny i neutralny mediator, którego zadanie polega na pomocy zwaśnionym w porozumieniu i ułatwienie im komunikacji. Dobrowolność mediacji urzeczywistnia się poprzez unikanie narzucania stronom własnych rozwiązań sporu oraz wspieranie ich w komunikacji, ułatwianie jej – przy jednoczesnej dbałości o legalność i prawidłowość postępowania. Niezwykle ważne jest, aby strony zaakceptowały mediatora, jego pomoc, a także by wypracowane przez niego porozumienie oparte było na konsensusie i akceptacji obu stron<sup>27</sup>.

Ogromną korzyścią płynącą z zastosowania mediacji jest kształtowanie świadomości przy podejmowaniu decyzji, co pozwala na partycypację społeczną w procesie decyzyjnym i sprzyja ochronie praw podmiotowych<sup>28</sup>. Wyposaża w tak istotne w dorosłym życiu kompetencje do współlistnienia z innymi (w grupie społecznej: rodzinie, wśród kolegów w klasie itp.), często odmiennie myślącymi i działającymi ludźmi. Pozwala na wypracowanie mechanizmów reakcji na trudną, dyskomfortową sytuację, jaką stanowi konflikt już w okresie dziecięcym, w trakcie nauki w szkole. Poznanie przez dzieci i młodzież zasad mediacji oraz płynących z jej zastosowania korzyści, nabycie praktycznych umiejętności w zakresie posługiwania się właściwymi dla niej technikami pozwoli na traktowanie jej na dalszych etapach życia jako instytucji poznanej, pozytywnie ocenianej, będącej formą pozasądowego dojścia do porozumienia osób będących w konflikcie.

---

<sup>27</sup> Por. A. Gójska, *Mediacja w sprawach rodzinnych*, Warszawa 2011; A. Rękas, *Mediacja w polskim prawie karnym*, [w:] *Mediacja w polskim prawie*, Warszawa 2011.

<sup>28</sup> A. Zienkiewicz, *Studium mediacji*, s. 270.



Cele stawiane przed mediacją są bardzo szczytne, a dążenie do ich realizacji często żmudne i długotrwałe. Istotne jest więc posiadanie świadomości, że mediacja nie zawsze kończy się dojściem stron do porozumienia, zwieńczonym podpisaniem ugody. Niejednokrotnie osiągnięcie pełnego konsensusu nie jest możliwe z różnych przyczyn. Kluczowy jest jednak fakt podjęcia przez strony rozmowy, przedstawienia swoich racji i punktu widzenia, przyjęcie rozwiązań o cechach kompromisu. Stanowią one bowiem krok naprzód w ułożeniu relacji.

Wśród celów, dla których prowadzi się postępowanie mediacyjne są: poznanie i podjęcie próby zrozumienia racji i punktu widzenia drugiej strony, zwiększenie gwarancji usunięcia konfliktu na stałe, budowa lub naprawa komunikacji, wypracowanie satysfakcjonującego obie strony konfliktu porozumienia, ale także uzyskanie poczucia odpowiedzialności za swoje decyzje i wpływ na rozstrzygnięcie we własnej sprawie<sup>29</sup>.

Celem mediacji rówieśniczej jest natomiast kształtowanie postawy dialogu i współpracy między młodymi ludźmi, zapobieganie posługiwaniu się rozwiązaniami siłowymi, opartymi na przemocy fizycznej czy słownej, przy jednoczesnym promowaniu rozwiązywania sporów opartych na rozmowie, współpracy, kreatywności i odpowiedzialności. Celem prowadzenia postępowań mediacyjnych w środowisku szkolnym jest również wspieranie tolerancji oraz szacunku dla inności i odmienności ludzi, budowanie ciekawości dla poznania tego co inne i korzystania z potencjału twórczego wynikającego z różnic kulturowych, środowiskowych, czy etnicznych. Opanowanie przez dzieci i młodzież metod oraz technik mediacyjnych ma na celu kształtowanie dobrych praktyk w budowaniu relacji międzyludzkich i polepszenie atmosfery w szkole, a co za tym idzie – integracja środowiska uczniów oraz uczniów i nauczycieli. Wszystkie wymienione cele zmierzają do urzeczywistnienia jednego nadrzędnego celu – przygotowania młodych ludzi – uczniów do życia w społeczeństwie, jako świadomych swych praw, obowiązków oraz wagi aktywnego udziału w podejmowaniu decyzji we własnych sprawach.

### **Warunki formalne i pozaprawne wprowadzenia mediacji do szkoły**

Problematyka mediacji rówieśniczych nie została uregulowana *expressis verbis* w Ustawie – Prawo oświatowe czy aktach wykonawczych do Ustawy. Wprowadzenie mediacji do szkół w Polsce rekomendował Rzecznik Praw

<sup>29</sup> A. Rękas (red.), *Czy tylko sąd rozstrzygnie nasz spór? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów*, Warszawa 2010, s. 16.

Dziecka, w Standardach mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych. Standardy te powstały w wyniku prac interdyscyplinarnego zespołu teoretyków i praktyków mediacji (wśród których byli pedagodzy, psychologowie, mediatorzy i przedstawiciele różnych zawodów prawniczych). Nie stanowią one prawa *sensu scripto*, mają natomiast charakter wytycznych i wskazówek dla osób zainteresowanych wprowadzaniem mediacji w szkołach/placówkach oświatowych.

Warto natomiast zwrócić uwagę na art. 14 w związku z art. 3b Ustawy o nieodpłatnej pomocy prawnej oraz edukacji prawnej<sup>30</sup>, które formułują dla organów administracji publicznej obowiązek podejmowania działań edukacyjnych zwiększających świadomość prawną społeczeństwa poprzez upowszechnianie wiedzy na temat mediacji oraz sposobów pozasądowego rozwiązywania sporów. Ta regulacja stanowi formalną drogę, ale zarazem "zachętę" do podjęcia wysiłku wprowadzania problematyki mediacji do szkół na różnych etapach edukacji.

Już w 2017 roku Rzecznik Praw Dziecka zaakcentował znaczenie mediacji jako alternatywnej metody rozstrzygania sporów, opartej na kulturze dialogu i poczuciu współodpowiedzialności za kształtowanie klimatu w szkole<sup>31</sup>.

W treści Standardów wyróżniono mediacje rówieśnicze oraz szkolne<sup>32</sup>. Zgodnie z treścią Standardów wprowadzania mediacji rówieśniczej do szkół i innych placówek oświatowych, zaistnienie jej w szkole powinno być poprzedzone zorganizowaniem spotkań informacyjnych dotyczących problematyki mediacji dla społeczności szkolnej, w tym pracowników szkoły (pedagogicznych i niepedagogicznych), uczniów oraz ich rodziców. Na wprowadzenie mediacji rówieśniczej do szkoły zgodę musi wyrazić Dyrektor, Rada Pedagogiczna, Rada Rodziców oraz Samorząd Uczniowski. Ważne jest właściwe przedstawienie problematyki i celów stawianych przed mediacjami w szkole. Przedstawienie płynących z nich wieloaspektywnych korzyści. Jak wskazują badania, wielu młodych ludzi słyszało o mediacji, ale nie miało z nią bezpośrednio kontaktu, a w ich szkołach nie funkcjonował ten sposób rozwiązywa-

<sup>30</sup> Ustawa z 5 sierpnia 2015 r. O nieodpłatnej pomocy prawnej oraz edukacji prawnej (DzU 2021 r., poz. 945).

<sup>31</sup> *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 2-3.

<sup>32</sup> Mediacja rówieśnicza stanowi dobrowolne i poufne poszukiwanie rozwiązania konfliktu między uczniami w obecności dwóch bezstronnych i neutralnych mediatorów, także, co bardzo istotne – uczniów, przygotowanych do prowadzenia mediacji rówieśniczej. Konflikty rozwiązywane w ten sposób dotyczą spraw związanych z relacjami między uczniami. W przypadku mediacji szkolnych konflikty rozwiązywane w powyższy sposób dotyczą kwestii związanych z relacjami międzyludzkimi i/lub działalnością statutową szkoły, a stronami konfliktu mogą być nauczyciele, dyrektor, pozostali pracownicy szkoły, uczniowie oraz ich rodzice (*Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej*, s. 4).

nia konfliktów. Dostrzegają oni korzyści zastosowania mediacji rówieśniczej w rozwiązywaniu powstałych między nimi sporów i wagę samodzielności oraz decyzyjności jaka się z nią wiąże<sup>33</sup>.

Kolejnym krokiem o charakterze formalnym jest wpisanie mediacji do statutu szkoły lub placówki oświatowej oraz do innych dokumentów wewnątrzszkolnych, na podstawie których organizowana jest praca podmiotu edukującego. Konieczne będzie znalezienie osoby, która podejmie trud organizacyjny i obejmie opiekę nad młodymi mediatorami. Obciążeni zawodowo nauczyciele nie zawsze wykazują wolę włączania się w kolejne, wymagające dodatkowych nakładów pracy inicjatywy.

Działania zmierzające do wprowadzenia mediacji rówieśniczej do szkoły koordynuje osoba wybrana spośród pracowników szkoły, odpowiednio przeszkolona, która powinna zostać opiekunem mediatorów rówieśniczych. Natomiast, uruchomienie możliwości korzystania z drogi mediacyjnej powinno zostać poprzedzone przeprowadzeniem akcji informacyjno-promocyjnej na terenie szkoły, przybliżającej instytucje mediacji i związane z nią korzyści dla uczniów i nauczycieli.

Zgodnie ze Standardem 6, przed wyborem kandydatów na mediatorów rówieśniczych należy przeprowadzić spotkania informacyjne dla uczniów, dotyczące wiedzy o konfliktach, ich rodzajach, sposobach ich rozwiązywania, w tym o celach mediacji rówieśniczej oraz podstawach prawnych jej prowadzenia. Kandydatem na mediatora rówieśniczego powinien być uczeń, który cieszy się zaufaniem rówieśników, a jego wiek, samodzielność i stopień dojrzałości psychospołecznej pozwolą na właściwe, oparte na obiektywnej ocenie, podejście do sytuacji konfliktowej<sup>34</sup>. Kandydatów na mediatorów rówieśniczych wybierają sami uczniowie, a na pełnienie funkcji muszą wyrazić zgodę sami zainteresowani i ich przedstawiciele ustawowi. Mediator rówieśniczy powinien być profesjonalnie przygotowany do pracy. Od osób chcących pełnić tę funkcję wymaga się ukończenia szkolenia odnośnie problematyki mediacji rówieśniczej (w wymiarze minimum 20 godzin szkoleniowych, potwierdzonego zaświadczeniem)<sup>35</sup>.

Dla właściwego funkcjonowania mediatorów szkolnych, organizacji ich pracy umożliwiającej pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, w szkole powołuje się klub, koło lub centrum mediacji zrzeszające mediatorów rówieśniczych i szkolnych. Działają one na podstawie opracowanego wcześniej regulaminu.

<sup>33</sup> J. Rajewska de Mezer, J. de Mezer, *The role of peer mediation in conflict resolution in the school environment - educational opportunities and barriers*, Proceedings of IAC in Vienna 2019, Wiedeń 2019, s. 9-16.

<sup>34</sup> W *Standardach mediacji* podano preferowany wiek kandydata na mediatora rówieśniczego na powyżej 10. roku życia.

<sup>35</sup> *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej*, s. 6.

Standardy prowadzenia mediacji rówieśniczej w szkołach mają na celu zagwarantowanie profesjonalizmu i wysokiej jakości prowadzonego postępowania mediacyjnego w szkole czy pomiędzy rówieśnikami<sup>36</sup>. Spotkania mediacyjne powinny odbywać się w neutralnym, specjalnie do tego celu wydzielonym pomieszczeniu na terenie placówki edukacyjnej, zapewniającym spokój i poczucie bezpieczeństwa uczniów oraz zachowanie poufności mediacji. Nie powinien to być pokój psychologa czy pedagoga szkolnego. Z inicjatywą przeprowadzenia mediacji rówieśniczej mogą wystąpić sami uczniowie będący stronami konfliktu, ale także dostrzegający konieczność udzielenia zwaśnionym wsparcia – ich koledzy oraz wychowawca lub inny nauczyciel, pedagog szkolny, psycholog, dyrektor albo inny pracownik szkoły/placówki oświatowej lub rodzic dziecka.

Mediatorzy rówieśniczy w swej pracy wspierani są przez opiekuna mediatorów, który pomaga im na poszczególnych etapach postępowania w przygotowaniu dokumentów oraz ich prowadzeniu. Warto podkreślić, iż dorosły opiekun mediatorów (nauczyciel, pedagog, psycholog szkolny) pełni jedynie rolę pomocniczą, wspiera uczniów w działaniu. Nie uczestniczy w mediacji, stanowi dla nich pomoc o charakterze superwizyjnym. Osoba pełniąca funkcję opiekuna ma obowiązek przechowywania dokumentacji z przebiegu mediacji rówieśniczej w sposób zapewniający poufność i ochronę danych osobowych uczniów uczestniczących w mediacji. Jest także odpowiedzialna za kwalifikowanie spraw uczniów do mediacji rówieśniczej, mając na względzie rodzaj konfliktu i gotowość uczniów do udziału w mediacji, kompetencje uczniów – mediatorów rówieśniczych oraz przepisy prawa<sup>37</sup>.

W ramach Standardów mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych, powstałych pod patronatem Rzecznika Praw Dziecka, znalazł się też Kodeks Etyczny Mediatora Rówieśniczego, zawierający zasady pozwalające na zachowanie wysokich standardów i jakości prowadzonej mediacji rówieśniczej. Zgodnie z jego treścią, mediator rówieśniczy zobowiązany jest do rozwoju swoich umiejętności i ciągłego poszerzania wiedzy z zakresu mediacji rówieśniczej. Powinien w sposób zrozumiały tłumaczyć stronom, czym jest mediacja i jaki cel jej przyświeca oraz jakimi zasadami się kieruje. Mediator rówieśniczy postępując zgodnie z zasadami mediacji, wspiera strony w poszukiwaniu satysfakcjonującego je rozwiązania, unikając proponowania i narzucania stworzonych przez siebie rozwiązań.

Jak wynika z powyższego, problem mediacji między rówieśnikami uregulowany został szczegółowo w formie Standardów określających jej zasady, przebieg oraz kompetencje osób pełniących funkcje mediatorów. Przyjęte

<sup>36</sup> Tamże, s. 7.

<sup>37</sup> Standardy 4 i 5 *Standardów prowadzenia mediacji rówieśniczej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, [w:] *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej*, s. 8.

rozwiązania formalne umożliwiają uczniom pracę nad wyjściem z trudnej sytuacji spowodowanej zaistnieniem konfliktu w sposób satysfakcjonujący obie strony, oparty na współpracy, poszanowaniu godności i prawa do posiadania swych poglądów i racji.

### **Korzyści z mediacji rówieśniczych i ich znaczenie edukacyjne**

Jak wspomniano powyżej, konflikty wśród ludzi, w tym uczniów, zdarzają się często, a związane z nimi napięcia i wysoki poziom stresu mogą być, i często są, rozładowywane w drodze zachowań społecznie niepożądanych, jak przemoc fizyczna, psychiczna, sięganie po substancje psychoaktywne. Mogą też skutkować powstaniem zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym dziecka. Powtarzanie zachowań o charakterze ryzykownym może prowadzić do ich utrwalenia, chroniczności i powstania uzależnienia. Badania dowodzą, że nieprzeszkoleni uczniowie (młodzi ludzie) w dużym stopniu stosują strategie konfliktowe, powodujące destrukcyjne skutki i wpływające negatywnie na ich bieżące relacje. Programy uczące rozwiązywania konfliktów i mediacji rówieśniczych wyposażają uczniów w kompetencje w zakresie negocjacji i prowadzenia procedur mediacyjnych, pozwalając im na korzystanie z tych strategii rozwiązywania konfliktu, które prowadzą do konstruktywnych rezultatów oraz zmniejszenia liczby konfliktów między rówieśnikami-uczniami, uczniami i nauczycielami lub pracownikami administracji<sup>38</sup>. Wyniki badań wskazują również na wzrost poziomu empatii i kompetencji w zakresie rozpoznawania uczuć innych osób<sup>39</sup> u młodzieży, która odbyła szkolenia w zakresie mediacji rówieśniczych i zdobyła wiedzę dotyczącą specyfiki tego postępowania, stosowanych metod i technik.

Uczestnictwo dzieci (uczniów) w postępowaniu mediacyjnym niesie ze sobą szereg pozytywnych skutków w różnych sferach ich życia. Daje możliwość opowiedzenia o swoich doświadczeniach, uczuciach, czy przeżywanych emocjach. Pozwala na ujawnienie żalu wobec drugiej osoby za wyrządzoną krzywdę (zdradzenie wspólnej tajemnicy, zastosowanie stalkingu). Ułatwia rozładowanie emocji i ich uzewnętrznienie, co z kolei pozwala na udzielenie jednostce wsparcia i podjęcie działań profilaktycznych. Towarzysząca mediacji szczerą rozmową, moderowana przez mediatora, stojącego na straży

<sup>38</sup> Zob. D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research*, Review of Educational Research, 1996, 66, 4, s. 459-506.

<sup>39</sup> F.S. Sahin, N.B. Serin, O. Serin, *Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2011, 15, s. 2324-2328.

prawa do szacunku obu stron, stanowi szansę na zrozumienie drugiego człowieka i motywów jego działania. Zmniejsza to ryzyko wykluczenia z grupy rówieśniczej, marginalizacji i poszukiwania akceptacji w innych, bywa że destrukcyjnie, demoralizująco oddziałujących grupach. Mediacja rówieśnicza stanowi też dogodną drogę do uzyskania zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy oraz ich wybaczenia. Próba pojednania, zastosowania zasad sprawiedliwości naprawczej, ma niebagatelny wpływ na kondycję psychiczną stron konfliktu, w którym jedna była sprawcą, druga ofiarą. Często obie strony stawiają siebie w pozycji ofiary sytuacji konfliktowej. Ważną korzyścią płynącą z zastosowania instytucji mediacji jest szansa na pozbycie się lęku przed sprawcą czynu naruszającego dobro szeroko pojętej ofiary. Rozmowa, opisanie towarzyszących zdarzeniu uczuć, uświadomienie drugiej stronie negatywnych skutków jej działania stanowi swego rodzaju „oczyszczenie” atmosfery. Lęk, strach jest bowiem także jednym z opisywanych motywów zachowań agresywnych i sięgania po środki psychoaktywne.

W postępowaniu mediacyjnym uczniowie mogą sami, bez ingerencji osób dorosłych, dążyć do zażegnania sporu i kształtować treść porozumienia. Rozważają dotyczące ich problemy we własnym gronie – osób reprezentujących grupę wiekową, rówieśniczą (jako młodzież, uczniowie). Ogromną wartością działań mediacyjnych jest kształtowanie i utrzymanie dobrych relacji wzajemnych i kształtowanie pozytywnej, opartej na akceptacji, atmosfery współpracy. Pozytywny wpływ grupy rówieśniczej, dobre relacje koleżeńskie stanowią jeden z czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi.

## Zakończenie

Podsumowując, szkoła jako nowoczesna, odpowiadająca wymogom współczesnego świata instytucja wychowująca, kształtująca jednostki do właściwego, opartego na porozumieniu i poszanowaniu wzajemnych praw, funkcjonowania społecznego, ma możliwość edukacji uczniów w kierunku polubownego sposobu rozwiązywania sporów. Dzięki działającym w szkołach kołom mediacji, zaznajamianiu dzieci z zasadami właściwymi dla tego postępowania, pozytywnym doświadczeniom z okresu szkolnego uczestnictwa w postępowaniu mediacyjnym, osoby te w innych sytuacjach spornych w życiu nie wahają się posłużyć mediacją w rozwiązaniu swoich problemów (w życiu małżeńskim, zawodowym – w środowisku pracy, w sąsiedztwie, czy w sprawach spornych związanych z podziałem praw do spadku po zmarłym członku rodziny).

Jak już podkreślono w powyższych rozważaniach, mediacje rówieśnicze są efektywną metodą edukacji do życia w społeczeństwie. Kształtują zdol-



ność do rozmowy o sytuacjach trudnych, spornych i poszukiwania wspólnie najlepszych rozwiązań. Uczą uważnego słuchania oraz analizy problemu także z punktu widzenia drugiej strony konfliktu. Zdobywając kompetencje w dziedzinie alternatywnych form rozwiązywania konfliktów, młodzi ludzie będący mediatorami rówieśniczymi, ale także stronami mediacji, uczą się konstruktywnego podejścia do konfliktu i nabywają nawyków w zakresie postępowania na drodze do jego zażegnania z użyciem rozmowy i wspólnego wypracowywania, opartych na obopólnej satysfakcji, rozwiązań. Wpojone zasady działania, oparte na współdziałaniu i rozmowie toczonej w poszanowaniu wzajemnych praw, stanowią drogę ku polubownemu, pozasądowemu zakończeniu różnych konfliktów, które w przyszłości pojawiają się w ich życiu.

## BIBLIOGRAFIA

- Białyszewski H., *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa 1983.
- Byra S., *Konflikt interpersonalny – istota i funkcje*, [w:] *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, red. A. Lewicka, Lublin 2008.
- Cybulko A., *Konflikt*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2009.
- Cywińska M., *Konflikty destruktywne – trudno rozwiązywalne w perspektywie „wychowania do wartości”*, *Studia Edukacyjne*, 2019, 52.
- Dahrendorf R., *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Kraków 2012.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993.
- Gołaszewski T., *Szkola jako system społeczny*, Warszawa 1977.
- Gójska A., *Mediacja w sprawach rodzinnych*, Warszawa 2011.
- Grudziak-Sobczyk E., *Alkohol a polska młodzież*, Warszawa 1992.
- Grudziawska E., Lewicka-Zelent A., *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Warszawa 2015.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research*, *Review of Educational Research*, 1996, 66, 4.
- Kazdin A., *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, Nowiny Psychologiczne, 1996, 2.
- Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997 r., nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
- Kozłowska K., *Pozytywna funkcja konfliktu w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej*, [w:] *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*, red. M. Plucińska, Poznań 2014.
- Moore Ch.W., *The Mediation Process*, 3rd edition, San Francisco 2003.
- Lalak D., Pilch T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Olubiński A., *Konflikty rodzice-dzieci: dramat czy szansa?*, Toruń 2001.
- Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., *Szkola jako instytucja, system społeczny i organizacja*, 2016; [https://www.researchgate.net/publication/315759731\\_Szkola\\_jako\\_instytucja\\_system\\_spoeczny\\_i\\_organizacja](https://www.researchgate.net/publication/315759731_Szkola_jako_instytucja_system_spoeczny_i_organizacja), [dostęp: 11.08.2021].

- Rajewska de Mezer J., de Mezer J., *The role of peer mediation in conflict resolution in the school environment – educational opportunities and barriers*, Proceedings of IAC in Vienna 2019, Wiedeń 2019.
- Rękas A., *Mediacja w polskim prawie karnym*, [w:] *Mediacja w polskim prawie*, Warszawa 2011.
- Rękas A. (red.), *Czy tylko sąd rozstrzygnie nasz spór? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów*, Warszawa 2010.
- Sahin F.S., Serin N.B., Serin O., *Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, 15.
- Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2015.
- Śniegulska A., *Stosunki wychowawcze jako przedmiot naukowych zainteresowań Floriana Znanieckiego*, [w:] *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Rzeszów 2010.
- Ustawa z 26 października 1982 r. O postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU 2018 r., poz. 969 ze zm.).
- Ustawa z 5 sierpnia 2015 r. O nieodpłatnej pomocy prawnej oraz edukacji prawnej (DzU 2021 r., poz. 945).
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU 2021 r., poz.1082 ze zm.).
- Włodarczyk E., *Od uwikłania w uzależnienie od alkoholu do ustawicznego zdrowienia*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, Poznań 2016.
- Wojcieszczak A., *Mediacja rówieśnicza jako metoda kształtowania postaw prospołecznych i przeciwdziałania agresji wśród dzieci i młodzieży*, [w:] *Bezpieczne miasto: w poszukiwaniu wiedzy przydatnej praktykom*, red. J. Czapska, P. Mączyński, K. Struzińska, Kraków 2017.
- Zienkiewicz A., *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa 2007.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania, tom II – Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974.

PRZEMYSŁAW GAŚIOREK

ORCID 0000-0001-9611-8975

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## SPOŁECZNE DETERMINANTY ROZWOJU TWÓRCZEJ WYOBRAŹNI W UJĘCIU KULTUROWO-HISTORYCZNYM - WYBRANE ASPEKTY

ABSTRACT. Gaśiorek Przemysław, *Społeczne determinanty rozwoju twórczej wyobraźni w ujęciu kulturowo-historycznym – wybrane aspekty* [Social Determinants of Creative Imagination Development in a Cultural and Historical Perspective – Selected Aspects]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 121-136. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.7

In this article, I analyze the social determinants of the development of creative imagination. Due to its importance, this phenomenon is one of the main areas of research in pedagogy and psychology, which, however, despite numerous analyzes, has not been sufficiently explained. One interpretation of the understanding of imagination as a social mental activity is outlined here. This approach is presented mainly in the works of L.S. Vygotski and his students. Their analyses go beyond the mechanical understanding of the imagination and the dualistic division of the imagined and real worlds. The cultural-historical theory of the development of creative imagination describes it as an internalized system of social relations. The development of this form of imagination, according to Vygotsky, is the main goal of human development. The most effective way to achieve it is education, which “nurtures” in the child all manifestations of a socially creative imagination.

**Key words:** imagination, creativity, social context of development, mental functions

### Wprowadzenie

Współcześnie wiele dyskutuje się na temat konieczności rozwijania twórczych kompetencji dzieci i młodzieży. W związku z tym nie dziwi narastająca w geometrycznym tempie liczba publikacji odnośnie tego problemu, a nawet próba powołania odrębnej dyscypliny naukowej temu poświęconej – kreatologii. Ma ona z założenia, jak twierdzi jej promotor I. Magyari-Beck, integrować

różnorodne, swoiste podejścia w rozważaniach i badaniach nad procesem twórczym, wytworem twórczości, osobą twórcy oraz uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, w jakich przebiega ta aktywność (...) nie pozwalając na przesadną atomizację i rozszczępienie ogólnego fenomenu badawczego na czynniki partykularne<sup>1</sup>.

Powyższy opis pokazuje, jak wielodyscyplinarne jest to zjawisko i jak wiele elementów w sobie zawiera. Przegląd tego zagadnienia w polskich publikacjach ukazuje na przykład K.J. Szmidt<sup>2</sup>. Mimo ogromnej liczby badań i perspektyw teoretycznych, z jakich dokonuje się analiz wyobraźni twórczej, nadal pozostaje to zjawisko tajemnicze, co jest szczególnie widoczne w zdziwieniu, kiedy słyszymy o odkryciach naukowych, nowych projektach architektonicznych i przemysłowych, czy wreszcie o dziełach sztuki. To zdziwienie pokazuje, że ciągle tak mało wiemy o wyobraźni. Wcale nie więcej niż pod koniec XIX wieku, kiedy H. Micheaux starał się już wyjaśnić jej tajemniczość i ujął to w następujący sposób:

Swobodna jej natura zdaje się unikać wszelkiego przymusu i uchodzić nawet przed zbyt ciekawym spojrzaniem. Kochająca i różnokształtna, przybiera ona wszystkie formy; zawsze obecna, choć nie zawsze widzialna, bywa wtedy najpotężniejszą, gdy się ukrywa. Już to słaba, już to wszechmocna (...) Drwi ona z naszych wysiłków jej ujęcia, a jednak ona-to - w tej właśnie chwili poddaje mi niewyraźne obrazy, któremi chcę ją malować<sup>3</sup>.

Jeżeli można mówić o zasadzie nieoznaczoności Heisenberga w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, to najbardziej staje się ona widoczna w wysiłkach czynionych w obszarze badań nad wyobraźnią. Dlaczego tak jest? Na to pytanie spróbuję odpowiedzieć w niniejszym tekście, wykorzystując założenia perspektywy kulturowo-historycznej.

Analiza podjęta w tym tekście będzie jedynie próbą uchwycenia społecznych determinant rozwoju twórczej wyobraźni z jednej tylko kulturowo-historycznej perspektywy teoretycznej. Tekst ten w szczególności poświęcony będzie związkom wyobraźni z rzeczywistością, jej rozwojowi jako wyższej funkcji psychicznej i szczególnemu charakterowi społecznego środowiska rozwoju w tym procesie.

Na wstępie należy odpowiedzieć na pytanie: czy ukazanie tego podejścia do rozwoju twórczej wyobraźni jest potrzebne? Sama perspektywa kulturowo-historyczna jest niezwykle interesująca poznawczo i inspirująca w działaniach praktycznych. Mimo że elementy tego podejścia są już obecne

<sup>1</sup> I. Magyari-Beck, *An Introduction to the Framework of Creatology*, Journal of Creative Behavior, 1990, 24, 3, s. 151-160; *Creatology: Brief Notes on a Possible New Science of Creativity*, Budapest 2011.

<sup>2</sup> K.J. Szmidt, *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 2018, 7, 2, s. 8-43.

<sup>3</sup> N. Michaux, *O wyobraźni. Studium psychologiczne*, Warszawa 1896, s. V.

w polskiej literaturze, choćby w znakomitej książce poświęconej wyobraźni W. Limont<sup>4</sup>, czy w pracach S.L. Popka<sup>5</sup>, Autorzy ci przedstawiają jednak wybrane elementy z prac L.S. Wygotskiego i S.L. Rubinsztejna. Kwestie związane z wyobraźnią są pośrednio obecne w publikacjach A.I. Brzezińskiej<sup>6</sup>, B. Smykowskiego<sup>7</sup>, T. Czuba<sup>8</sup>, E. Filipiak<sup>9</sup>, ogólnie opisuje je D.M. Jankowska<sup>10</sup>, ale brak ich w pracach E. Nęcki<sup>11</sup>, A. Tokarz<sup>12</sup>, czy K.J. Szmidta<sup>13</sup>.

Udział kwestii społecznych w rozwoju twórczości również pojawiają się w polskiej literaturze poświęconej twórczości. Na przykład, pedagogika dostrzega istotność takich elementów i procesów, jak warunki materialne, dostęp do instytucji kultury, tworzenie warunków ekspozycji społecznej wytworów dzieci i młodzieży<sup>14</sup>. Natomiast, psychologia behawioralno-poznawcza podkreśla istotność stymulacji procesów twórczych przez zewnętrzne bodźce i częstotliwość powtórzeń twórczych działań (np. w postaci treningów twórczości)<sup>15</sup>. Najobszerniej tę kwestię wydaje się poruszać w obszarze psychologii S. Popek.

<sup>4</sup> W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, Toruń 1996, s. 18 i 20.

<sup>5</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003; *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

<sup>6</sup> A. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, [w:] *Wygotski i z Wygotskim w tle*, tom 6 – *Nieobecne dyskursy*, red. A. Brzezińska, Toruń 2000, s. 105-126.

<sup>7</sup> B. Smykowski, P. Kleka, *Skala-Spontaniczność Reaktywność (S-RS): podstawowe założenia i badania*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2017, XXII, 1, s. 116-138.

<sup>8</sup> T. Czub, *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, [w:] *Dziecko w zabawie i świetle języka*, red. A. Brzezińska, A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 270-294.

<sup>9</sup> E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 17-34; „*Produktu*” *kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, *Forum Oświatowe*, 2012, 1(46), s. 159-184; E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2015, s. 39-66.

<sup>10</sup> D.M. Jankowska, *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2015, 1, s. 288-289.

<sup>11</sup> Na przykład: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005; *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.

<sup>12</sup> A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.

<sup>13</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

<sup>14</sup> Tamże; *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*; M. Franc, *Pedagogika twórczości w kontekście inkontrologii*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2018, 247, 1, s. 141-162; T. Giza, *Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice*, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 2000, 13, s. 147-164; A. Nalaskowski, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998; M. Kocór, *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczyciela*, *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 2013, LXVI, s. 89-104.

<sup>15</sup> Wyjątkiem wydaje się tutaj S. Popek, którego refleksje na temat rozwoju twórczości bliższe są poglądom zawartym w pracach nurtu kulturowo-historycznego: S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, s. 153-178.

Nie sama kwestia ogólnego opisu stanowi jednak motyw napisania tegoż tekstu, lecz szczególne rozumienie relacji interpersonalnej jako determinanty rozwoju wyobraźni, która jest albo całkowicie niedostrzegana lub niedowartościowana w powyższych ujęciach. Dla podejścia kulturowo-historycznego w procesie rozwoju twórczej wyobraźni ma ona najistotniejsze znaczenie.

### Twórcza wyobraźnia jako działalność społeczna

L.S. Wygotski rozpoczynając analizę znaczenia wyobraźni i twórczości w okresie dorastania, przywołuje badania E. Cassirera. Jeden z obserwowanych przez niego mężczyzn mógł opisywać tylko realne sytuacje, które były zgodne z tym co widzi. Nie był w stanie na przykład przy słonecznej pogodzie powtórzyć zdania: „Dzisiaj pogoda jest brzydka i deszczowa” czy „czarny śnieg”. Kolejny obserwowany, który był prawostronnie sparaliżowany, nie potrafił, jak podaje Wygotski, powtórzyć zdania: „Potrafię dobrze pisać prawą ręką”. Inna osoba nie mogła na polecenie nalać sobie szklanki wody, jednak radziła sobie z tym bardzo dobrze, kiedy sama czuła pragnienie. Osoby te nie potrafiły powtórzyć „zdania zawierającego w sobie nieprawdziwe z punktu widzenia konkretnego spostrzeżenia stwierdzenie”. Natomiast w sytuacji, kiedy mogą działać dowolnie i twórczo „proszą – jak pisze Wygotski – żeby im wskazać, co mają zrobić czy powiedzieć”. Wykazują tym samym nie tylko brak świadomości własnych intencji, ale też i zdolności samoregulacyjnych<sup>16</sup>.

Poprzez te dwa opisy Wygotski stara się ukazać istotę wyobraźni i podstawowe determinanty jej rozwoju. Podkreśla zależność jej rozwoju od uwarunkowań neurologicznych (uszkodzenie mózgu) i psychologicznych (wyższe funkcje psychiczne). Dla pedagoga przytoczone opisy wydawać się mogą z pozoru mało istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, wydaje się logiczne, że jeżeli ktoś ma uszkodzone struktury nerwowe, będzie mieć w konsekwencji kłopoty intelektualne. Takie przypadki wydają się ze swej natury nieistotne pedagogicznie, ze względu na ograniczone w tym obszarze możliwości działania edukacyjnego. Następnie Wygotski zwraca uwagę na to, że osoby te mają „skomplikowane zaburzenia wyższych funkcji psychicznych”. W szczególności sposób, jak podkreśla, odnoszą się one do „mowy i myślenia pojęciowego”. Wskazuje to z kolei na powiązanie tych zaburzeń z funkcjami psychicznymi, co również, jak można wnioskować, ogranicza możliwości działania edukacyjnego, ponieważ są to typowe problemy psychologiczne.

<sup>16</sup> L.S. Wygotski, *Wyobraźnia i twórczość w okresie dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 305-307.



Powszechnie jednak wiadomo, że głównym prawem rozwoju wyższych funkcji psychicznych, do których należy wyobraźnia twórcza, nie są uwarunkowania biologiczne, tak jak u Piageta, u którego „nauczanie wlecze się za rozwojem”, lecz przeciwnie – to nauczanie kształtuje rozwój, jak pisze sam Wygotski: „dobre jest tylko takie nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany”<sup>17</sup>. Z perspektywy kulturowo-historycznej zdeterminowane biologicznie i względnie trwałe są przede wszystkim procesy neurologiczne powiązane z niższymi funkcjami psychicznymi. Struktury neurologiczne związane z wyższymi funkcjami psychicznymi nie mają pochodzenia biologicznego, lecz społeczne i są formowane w procesie edukacji. Teoria Wygotskiego nie jest więc żadną neurodydaktyką, będącą swoistą pedagogiczną odśłoną socjobiologii. Rozwój twórczej wyobraźni nie dokonuje się przez ćwiczenia neurologiczne ukierunkowane na powstawanie i wzmacnianie połączeń między synapsami. Perspektywa kulturowo-historyczna skutecznie broni pedagogikę przed zakusami E. Wilsona, który uważa, że „socjologia i nauki społeczne, a także pozostałe nauki humanistyczne są ostatnimi gałęziami biologii oczekującymi na włączenie do nowoczesnej syntezy”<sup>18</sup>. Socjobiologia, jak też jej psychologiczna pochodna, którą jest psychologia ewolucyjna, mimo wielu ciekawych i doniosłych spostrzeżeń, w żaden sposób nie potrafi sobie poradzić z odpowiedzią na problem istnienia twórczej wyobraźni i jej produktów w nauce, sztuce i kulturze<sup>19</sup>. Na podstawie analizy neurologicznej więc nie jesteśmy w stanie zrekonstruować ani procesu powstawania twórczej wyobraźni, ani też jej społecznych uwarunkowań.

Rozwój twórczej wyobraźni nie zachodzi również przez przyswojenie myślenia i mowy, traktowanych jak swoiste „tabletki”, które po wchłonięciu uaktywnią wyższe funkcje psychiczne. W tym przypadku człowiek przypominałby swoistą „czarną skrzynkę”, gromadzącą w sobie kompetencje czy funkcje psychiczne, w celu uzyskania jak największego stopnia samoświadomości, samokontroli, a na końcu był samowystarczalny. Pogląd ten dość często jest obecny w podejściach psychologicznych i choć nie wyklucza obecności kontekstu społecznego, traktuje jednak relacje z drugim człowiekiem mechanicznie i instrumentalnie. Jeżeli jednak relacja społeczna według Wygotskiego rozwija człowieka, to dlaczego miałby on dążyć do samodzielności, samokontroli, samorealizacji albo samowystarczalności. Konsekwentnie w ten sposób odciąłby się od źródeł swojego rozwoju. W bardzo obrazowy

<sup>17</sup> L. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, Warszawa 1971, s. 532 i 534.

<sup>18</sup> E.O. Wilson, *Socjobiologia*, Poznań 2000, s. 15.

<sup>19</sup> S. Pinker, *Jak działa umysł*, Warszawa 2002, s. 565-568; D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2003, s. 429; Ł. Jach, *Homo sapiens a sztuka – twórczość artystyczna w perspektywie psychologii ewolucyjnej*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 2016, 9, s. 88.

sposób przedstawia to S.L. Popek, podejmując społeczne uwarunkowania twórczości, kiedy odnosi się do wypowiedzi telewizyjnej F. Starowieyskiego. Na pytanie dziennikarki dotyczące tego, komu słynny artysta plastyk zawdzięcza swoje wybitne osiągnięcia, Starowieyski odpowiada: „jedynie sobie”. S.L. Popek komentuje to w niezwykle trafny sposób: „gdyby pozbawić F. Starowieyskiego – niewątpliwie wybitnego twórcę – wpływu rodziny, szkoły, rówieśników, studiów w ASP, a także spontanicznych kontaktów społecznych i medialnego przekazu informacyjnego – to F. Starowieyski mógłby przed mikrofonem zawyć lub zaszczekać”<sup>20</sup>.

Zgodnie z prawem genetycznym Wygotskiego, to relacja społeczna rozwija wyższe funkcje psychiczne, to relacja z drugim człowiekiem rozwija więc twórczą wyobraźnię. Celem rozwoju wyższych funkcji psychicznych i wyobraźni nie jest więc samoregulacja sama w sobie czy samowystarczalność, lecz przeciwnie – pogłębienie i poszerzenie relacji społecznych. Czym zatem są wyższe funkcje psychiczne? Czym jest zgodnie z tym poglądem twórcza wyobraźnia?

### Wyższe funkcje psychiczne jako psychologiczna obecność

Tym, co łatwo pominąć we wspomnianym fragmencie „Wyobraźni i twórczości w okresie dorastania” jest sposób opisu badań przywoływanych przez Wygotskiego. W każdym z przypadków, kiedy pojawia się kwestia braku wyobraźni, rozumianej jako zdolność do oderwania się od pola wzrokowego, czyli od konkretnych uwarunkowań sytuacyjnych, Wygotski podkreśla brak zdolności powtarzania „nierzeczywistych” stwierdzeń za drugą osobą. Ów brak zdolności doświadczenia obecności, przeżywania obecności drugiego człowieka, identyfikacji z nim, przyjęcia jego perspektywy poznawczej stanowi główny problem opisywanych osób. Te psychopatologiczne przykłady mają zwrócić uwagę czytelnika na ten najważniejszy z momentów w rozwoju wyobraźni, jakim jest związek z drugim człowiekiem. Wyobraźnia, tak jak wszystkie wyższe funkcje psychiczne, nie rozwija się samoistnie, można nawet powiedzieć, że nie rozwija się wcale, jeżeli jest zerwany albo osłabiony związek z drugim człowiekiem. To dzięki temu, co dzisiaj nazywa się w literaturze polem wspólnej uwagi, lub myśleniem społecznie rekurencyjnym<sup>21</sup>, człowiek rozwija wyobraźnię, czyli zaczyna tworzyć „nierzeczywistą rzeczywistość”. Dlatego, dla Wygotskiego najistotniejszym elementem rozwoju jest „jedność”<sup>22</sup>. Mowa stanowi sposób budowania jedności psychicznej. Jest najważniejszym narzędziem, jakie kiedykolwiek człowiek posiadał, ponieważ

<sup>20</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, s. 153.

<sup>21</sup> M. Tomasello, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków 2015.

<sup>22</sup> Л.С. Выготский, *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*, Ижевск 1996.

jest instrumentem do przenoszenia myśli. Nawet najbardziej zaawansowane technologicznie urządzenia: komputery, telefony i wiele innych, działają dzięki istniejącej w nich mowie w postaci „języków programowania”. Przenoszenie informacji w nurcie kulturowo-historycznym ma jednak zgoła inne cele, aniżeli w informatyce czy kognitywistyce, gdzie istotne jest mechaniczne oddziaływanie, wpływ lub kontrola. Język i mowa nie są narzędziem psychologicznego myślenia w takim sensie, w jakim język programowania jest narzędziem posługiwania się komputerem. Wygotski zakłada, że mowa, choć ma funkcje regulujące, jest to przede wszystkim sposób rozwijania organicznej jedności między ludźmi, związków międzyludzkich, dzięki którym i w których człowiek żyje i rozwija się<sup>23</sup>.

Mowa to narzędzie doświadczania i przeżywania obecności drugiego człowieka, szczególnie kiedy go nie ma, a osobliwie go potrzebujemy. Przykładem tego jest użycie mowy, tak niefortunnie określane za Piagetem jako „mowa egocentryczna”. Nie ma w sobie ona nic z egocentryzmu, lecz przeciwnie – jest przykładem takiego właśnie psychologicznego przypomnienia sobie obecności w sytuacjach trudnych, kiedy bardzo potrzebujemy pomocy drugiego człowieka. Myślenie w tym sensie jest rozumiane przez Wygotskiego jako wewnętrzne przeżywanie obecności drugiego człowieka i wewnętrzne oglądanie rzeczywistości jego oczami. Myślenie to próba zmiany perspektywy poznawczej, czy inaczej decentracja, szczególnie wtedy, gdy pojawia się w życiu człowieka trudna sytuacja, na rzecz perspektywy drugiego człowieka.

Dlatego Wygotski zwraca uwagę w powyżej wspomnianym tekście o braku zdolności osób badanych do powtarzania za drugą osobą zdań „oderwanych od rzeczywistości”. Nie były one w stanie porzucić swojej perspektywy poznawczej, tej konkretnej sytuacji widzianej ich oczami, aby przyjąć perspektywę drugiej osoby, która mówi podczas pięknego słonecznego dnia, że „pada dziś deszcz”. Nie chodzi więc o zaburzenia mowy i myślenia w sensie „języka programowania”, lecz o problem braku związku z drugim człowiekiem, braku „jedności”, używając pojęcia z koncepcji kulturowo-historycznej.

## Wyobraźnia jako psychologiczna obecność

Prawo genetyczne rozwoju wyższych funkcji psychicznych mówi przede wszystkim o tym, że myślenie werbalne może się pojawić tylko i wyłącznie wówczas, kiedy najpierw stanie się doświadczeniem społecznym. Widać na podstawie powyższego, że tym co rozwija wyższe funkcje psychiczne jest nie sama tylko relacja społeczna, ale też efekt tej relacji, czyli oderwanie od

<sup>23</sup> A.V. Brushlinskii, *The Activity Approach and Psychology*, Journal of Russian & East European Psychology, 2004, 42, 2, s. 69-81.

własnej perspektywy w postaci właśnie wyobraźni. Dlatego Wygotski tak wiele poświęca jej uwagi, opisując osiągnięcia okresu przedszkolnego i istotność rozwoju zabawy. To więzi społeczne w zabawie rozwijają wyobraźnię, a ta z kolei jako uwewnętrzniona relacja społeczna jest podstawą wszelkich wyższych funkcji psychicznych. Bez wyobraźni nie ma możliwości rozwoju intelektualnego, ponieważ intelekt to operowanie różnymi aspektami rzeczywistości w przestrzeni wyobraźni. To dzięki wyobraźni, ukształtowanej w relacji z drugim człowiekiem, w jedności z nim, dziecko jest w stanie funkcjonować w dwóch perspektywach zabawy jednocześnie, płakać oraz zawodzić w zabawie i cieszyć się, że się bawi<sup>24</sup>.

Istotnym rozróżnieniem między człowiekiem i komputerem, który też tworzy obrazy rzeczywistości w systemie kodów, jest to, że człowiek przede wszystkim w wyobraźni nie myśli o czymś, ale o kimś, przeżywa czyjąś obecność i patrzy na świat jego oczami. Myśli, czyli wyobraża sobie. Człowiek wyobraża sobie coś, myśli o czymś, ale zawsze w kontekście kogoś, ponieważ myślenie jest zawsze wyobrażeniowym patrzeniem na rzeczywistość oczami drugiego człowieka. Wyobraźnia twórcza, w odróżnieniu od wyobraźni odtwórczej, to myślenie oczami drugiej osoby. Ta niezwykła zdolność sprawia, że widzimy rzeczy i sprawy, których nie widzimy swoimi oczami. Wyobrażenia, w świetle podejścia kulturowo-historycznego, rozwija się zawsze i tylko w psychologicznej obecności drugiego człowieka i dzięki psychologicznej „jedności” z drugim człowiekiem.

Owa psychologiczna obecność jest nazywana przez Wygotskiego terminem „przeżywanie”, rozumiane jako współ-przeżywanie<sup>25</sup>. Nie ma ono nic wspólnego z behawioralno-poznawczym mechanicznym i odtwórczym odbiciem rzeczywistości, czyli bodźców w zmysłach. Każde doświadczenie, doznanie wywołuje w człowieku nie tylko reakcję własną, ale też reakcję psychologicznie obecnych we mnie innych osób. W podejściu kulturowo-historycznym bodźce są interpretowane w sposób sygnałowy<sup>26</sup>. Termin refleks jest bowiem dwuznaczny: oznacza z jednej strony reakcję odruchową, ale też odbicie, które dokonuje się przez refrakcję sygnału w pryzmacie osobowości. Jak pisze Rubinsztejn: „działania każdej rzeczy na inną ulegają załamaniu we właściwościach tej rzeczy, «rzeczy odzwierciedlają się» wzajemnie”<sup>27</sup>. Stąd

<sup>24</sup> D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.

<sup>25</sup> Przypomina to epizody wspólnego zaangażowania, opisane między innymi w następujących publikacjach: H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 150-188; E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*; „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum; S. Jabłoński, *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, Forum Oświatowe, 2001, 25, 2, s. 43-59.

<sup>26</sup> I.M. Sieczenow, *Odruchy mózgowe*, Warszawa 1986.

<sup>27</sup> S.L. Rubinsztejn, *Byt i świadomość*, Warszawa 1961, s. 12-16 i 238.

każdy bodziec nie jest rozpatrywany mechanicznie, ale organicznie, nie wywołuje reakcji, lecz zawsze jest współ-reakcją, współdziałaniem.

To dlatego tak trudne jest przewidzenie reakcji człowieka, który będąc w tej samej sytuacji z innymi ludźmi, może w zupełnie odmienny sposób się zachować. Nigdy nie wiemy, czyja perspektywa będzie uaktywniona, czyje głosy aktywuje mój głos, czyj głos odpowie, czyj głos zinterpretuje to, co dotrze do człowieka. „Przeżywanie” jest uwewnętrznionym społecznym kontekstem rozwoju<sup>28</sup>, jak pisze Wygotski, pryzmatem<sup>29</sup>, który dokonuje refrakcji tego, co do człowieka dociera.

To dlatego nie potrafimy zrozumieć wyobraźni, ponieważ nie jest to jednostka rozumiana jako „hardware”, ani też kod rozumiany jako „software”, lecz świat współ-przeżywany, często pełen obecności psychologicznych wielu znaczących osób z biografii człowieka. To dlatego też wyobraźnia jest tak trudna do zbadania, bo sam badacz wywołuje odmienne działanie wyobraźni. Podczas jej analizy do złudzenia można odnieść wrażenie ujawniania się zasady nieoznaczoności Heisenberga, która mówi, że owa nieokreśloność nie wynika z niedoskonałości metod ani instrumentów pomiaru, lecz z samej natury rzeczywistości. Wyobraźnia nie jest bowiem mechanicznym elementem psychiki, lecz kulturowo-historyczną biografią konkretnego człowieka.

Przykładem różnicy między spojrzeniem na tę samą sytuację z perspektywy bodźca w ujęciu behawiorystycznym i bodźca w rozumieniu sygnału jest opis eksperymentu L.S. Wygotskiego, gdzie dziecko ma za zadanie odkryć, pod którą z dwóch misek znajduje się orzech. Miska, która zawiera orzech została przez eksperymentatora pomalowana na zewnątrz szarą farbą<sup>30</sup>.

Realizacja tego zadania może przebiegać poprzez odkrycie bodźca, którym jest ślad na misce, ale znacząco będzie się różnić od tej, która jest sensem tego zadania w podejściu kulturowo-historycznym. Myślenie z niższych funkcji psychicznych to odkrycie tego, że orzech jest pod pomalowaną miską. Przyjęte w kulturowo-historycznym podejściu założenie jedności dziecka i dorosłego, który przekazuje przez znaki swoje myśli, wytycza

<sup>28</sup> A.N. Leontiev, *Study of the environment in the pedagogical works of LS Vygotsky: a critical study*, Journal of Russian & East European Psychology, 2005, 43, 4, s. 8-28; L.I. Bozhovich, *The social situation of child development*, Journal of Russian & East European Psychology, 2009, 47, 4, s. 59-86.

<sup>29</sup> L.S. Wygotski definiuje przeżywanie jako pryzmat, który indywidualizuje odbiór rzeczywistości. Wskazuje je jako centralny element osobowości: Л.С. Выготский, *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*, s. 80-82; N.N. Veresov, *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, Cultural-Historical Psychology, 2016, 12, 3, s. 129-148; A. Blunden, *Translating perezhivanie into English*, Mind, Culture, and Activity, 2016, 23, 4, s. 274-283.

<sup>30</sup> Л.С. Выготский, *История развития высших психических функций*, [w:] *Проблемы развития психики*, tom 3, red. А.М. Матюшкин, Москва 1983.



inny kierunek poszukiwania drogi rozwiązania tego zadania. Dziecko jest przede wszystkim zainteresowane jednością z drugim człowiekiem i dlatego dąży do poznania jego świata przeżyć i myśli, znaczeń, którymi operuje dorosły, a które są jemu niedostępne. Pragnie więc odkryć zamysł dorosłego, który jest twórcą „sygnału” dla niego. Odkrywa, że dorosły pomalował miskę, dając znak, że tam jest orzech. Dziecko odkrywa myśl dorosłego, który stawia dla niego znak łączący świat dziecka z zamysłem dorosłego (znaczenie). Dorosły w ten sposób kieruje światem myśli dziecka, kieruje jego uwagę na znaczące elementy rzeczywistości i wyprowadza dziecko ze świata bodźców oraz przypadkowości do świata znaczeń nadawanych i tworzonych przez ludzi<sup>31</sup>. Wiedza, jej odkrywanie poprzez wyobrażanie myśli drugiej osoby ma więc z perspektywy kulturowo-historycznej zawsze charakter zhumanizowany i interpersonalny. Wyobraźnia jest więc „wcielona” w psychikę człowieka rzeczywistością społeczną. Mamy też jednak do czynienia z procesem odwrotnym, kiedy to rzeczywistość społeczna staje się „zmaterializowaną” wyobraźnią społeczną.

### **Rzeczywistość społeczna jako „wcielona” wyobraźnia**

Wspomniano już powyżej, że istotnym elementem kulturowo-historycznej analizy rozwoju nie są mechaniczne i zmysłowe bodźce, ale znaki, które mimo swojej mniejszej intensywności oddziałują znacznie mocniej na człowieka aniżeli bodźce zmysłowe. Szeptem wypowiedziane ważne dla kogoś słowo czy banknot pieniężny w postaci papieru wywołuje znacznie więcej emocji niż hałas i reflektor. Cała rzeczywistość społeczna jest nie tyle systemem bodźców, ile znaków myśli drugiej osoby, innych ludzi, które możliwe są do odczytania jedynie dzięki wyobraźni.

Tylko dzięki wyobraźni możliwy jest fakt, że głodny człowiek odgania od siebie zwierzyne, jednocześnie ciesząc się, w wyobraźni, smakiem ciepłego posiłku. Bez wyobraźni nadal ludzie próbowaliby złapać dużo szybsze od siebie antylopy i byłiby głodni. Tylko wyobraźnia sprawiła, że tak nagle człowiek znacząco zaczął się wewnątrz i zewnątrz odróżniać od naczelnych, które będąc zdeterminowane tylko wyłącznie tym, co widzą zmysłami, bez wyobraźni, ciągle próbują złapać szybsze od siebie zwierzęta. Tylko w wyobraźni można było łącznie zbudować obraz wspólnego posiłku, możliwy, kiedy podzielimy się zadaniami (podział pracy, synergia), które z pozoru (czyli z perspektywy zmysłów) wydają się całkowicie nie mieć sensu, jak od-

<sup>31</sup> P. Gąsiorek, B. Zamorska, *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zambifikacją. Problem motywacji i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, Edukacja, 2019, 149, 2, s. 118.



ganie od siebie zwierzęcia na polowaniu<sup>32</sup>. To dzięki współ-przeżywanej wyobraźni można podzielić się zadaniami, obowiązkami uzyskując dzięki temu efekt synergii w osiągniętych zyskach. Dzięki wyobraźni dla człowieka świat owych „pozorów” staje się bardziej realny, niż świat widziany bezpośrednio oczami. Owa oderwana od rzeczywistości „współ-wyobrażona rzeczywistość” staje się z kolei zmaterializowana, wcielona. Słowo przestaje być dźwiękiem, a kolor falą świetlną<sup>33</sup>.

W tym sensie – jak pisze Wygotski – absolutnie wszystko, co nas otacza i co zostało stworzone ręką człowieka, cały świat kultury, w odróżnieniu od świata przyrody, wszystko to jest produktem ludzkiej wyobraźni i twórczości, oparte jest na tej wyobraźni<sup>34</sup>.

Charakterystyczne dla ludzkiej wyobraźni jest ponadto jej przede wszystkim twórczy charakter. Odtwórczość sprawiałaby, że człowiek byłby ukierunkowany „tylko na przeszłość i umiałby dostosować się do przyszłości tylko, o ile odtwarza ona przeszłość”. Wyobraźnia człowieka ma zawsze twórczy, bo syntezujący charakter, organicznie łączący wyjątkowych ludzi i specyficzne okoliczności w nowe formy. Człowiek posługujący się wyobraźnią przypomina artystę, który „kroi ubranie na klienta”. Odtwórczość przypominałaby raczej proces odwrotny mechanicznej, a nie organicznej, „krojenie klienta do ubrania”. Twórcza wyobraźnia ma zawsze charakter organiczny i stanowi podstawowe źródło rozwoju psychicznego i społecznego człowieka:

twórcza działalność człowieka – jak pisze Wygotski – czyni go stworzeniem ukierunkowanym na przyszłość, tworzącym siebie samego i przekształcającym własną terażniejszość. (...) Całą przyszłość człowiek rozumie dzięki twórczej wyobraźni; orientacja na przyszłość, zachowanie oparte na przyszłości i wychodzące z tej przyszłości to są główne funkcje wyobraźni<sup>35</sup>.

## Zakończenie

Celem niniejszego tekstu była próba przybliżenia podstawowych założeń kulturowo-historycznej koncepcji rozwoju wyobraźni twórczej. Ukazany został fundamentalny wpływ relacji społecznych na jej pojawienie się, kształt i jakość. W innych koncepcjach każdy z tych elementów – czy to wyobraźnia, czy twórczość, czy też kontekst społeczny – ukazywany jest w mniej

<sup>32</sup> A. Leontiew, *O rozwoju psychiki*, Warszawa 1962, s. 70.

<sup>33</sup> A.N. Leontiev, *Study of the environment in the pedagogical works of LS Vygotsky*, s. 19.

<sup>34</sup> Л.С. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, Просвещение, Москва b.d., 3. wyd., s. 5.

<sup>35</sup> Tamże, s. 78.

lub bardziej mechaniczny i zewnętrzny sposób. Przybierają wówczas formę „klocków” czy „pudełek”, z których próbuje się skonstruować tę niezwykłą kompetencję. Jedni układają te klocki jeden na drugi, a inni umieszczają jedno wewnątrz drugiego, na wzór rosyjskiej matryoszki. Dla jednych będzie bardziej istotna twórczość i wtedy ona zawiera w sobie wyobraźnię oraz kontekst społeczny, a dla innych z kolei naczelną wydaje się wyobraźnia i ją uznają za swoisty *spiritus movens*.

Wspomniane wyżej ujęcia psychiki nie uwzględniają głębokich organicznych stosunków między nimi. Zajmowanie się jednym z tych obszarów w izolacji od innych prowadzi w konsekwencji do szczególnego błędu metodologicznego, typowego dla mechanistycznych form analizy tak złożonych zjawisk. Wskazuje się ów najważniejszy element, „serce” całego procesu, i z jego perspektywy dokonuje się opisu pozostałych. Przez uznanie „serca” za centrum życia i wyekstrahowanie go z organizmu nie dojdziemy jednak do otrzymania odpowiedzi na najważniejsze pytania dotyczące źródła życia, ponieważ serce poza organizmem przestaje bić. Podobnie jest w przypadku badań nad twórczością, wyobraźnią i ich społecznymi uwarunkowaniami. Dlatego, zdaniem Wygotskiego, należy unikać redukcjonizmu i mechanistycznego sposobu badania tak złożonych fenomenów, ponieważ nie jest to wówczas analiza, lecz ich rozkład. E. Illienkov pisze: „Osoba odłączona od splotu relacji społecznych, w ramach których i poprzez które nawiązuje kontakt ludzki z naturą (tj. jest z nią w jedności), myśli tak mało, jak mózg wyjęty z ludzkiego ciała”. Stwierdzenie to oddaje ogólną metodologię badań procesów psychicznych w nurcie kulturowo-historycznym, w tym wyobraźni. Parafrazując, możemy powiedzieć, że wyobraźnia odłączona od splotu relacji społecznych wyobraża tak mało, jak mało wyobraża mózg wyjęty z ludzkiego ciała.

Procesy psychologiczne nie mają natury mechanicznej, lecz organiczną, a to wymaga zmiany metodologii badań nad twórczą wyobraźnią. Dlatego należy szukać takich jednostek analizy, które umożliwiają uchwycenie całego procesu w najprostszej postaci. Tą jednostką w przypadku wyobraźni oraz jej twórczych możliwości jest relacja społeczna i szczególna funkcja mowy, jako sposobu tworzenia w wyobraźni psychologicznej obecności i psychologicznej jedności „nierzeczywistych rzeczywistości”.

Sztuka – jak pisze Wygotski w pierwszej ze swoich prac – jest tym, co w człowieku społeczne (...). Aspekt społeczny pojawia się również tam, gdzie istnieje tylko jeden człowiek i jego przeżycia osobiste<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> L.S. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Kraków 1980.

W całym procesie rozwoju twórczej wyobraźni szczególną rolę, zdaniem L.S. Wygotskiego, odgrywa edukacja, której zadaniem jest przygotowanie dzieci do ich przyszłego życia. Dlatego, jego zdaniem, kształtowanie wyobraźni twórczej ma dużo istotniejsze znaczenie aniżeli wyobraźni odtwórczej. Edukacja ma

pielęgnować twórczość (...) rozwój i ćwiczenie wyobraźni jest jedną z głównych sił w procesie realizacji tego celu. Ukształtowanie twórczej osobowości, skierowanej ku przyszłości, przygotowywane jest przez twórczą wyobraźnię, która ucieleśnia się w terażniejszości<sup>37</sup>.

Wygotski świadomie używa tu kategorii „pielęgnowanie twórczości”, ponieważ ma ona w jego ujęciu naturę organiczną. Nie da się jej zaprojektować i zbudować. Jest jak roślina i jej wielkość oraz kształt zależą od siły organicznej, a więc i wyjątkowej relacji, jaka połączy ją z jej środowiskiem. Im bardziej się na nią naciska czy pociąga, im bardziej próbuje powielić schemat, tym trudniej się ona rozwija. Wyobraźnia i jej twórcza kompetencja to procesy tożsame z samą istotą procesu życia, a utrata zdolności twórczej oznacza dla Wygotskiego upośledzenie całego rozwoju<sup>38</sup>.

Rozwój wyobraźni to istota życia ludzkiego i należy w nim

przestrzegać zasady wolności, która jest z reguły niezbędnym warunkiem wszelkiej twórczości. Oznacza to, że twórcze zajęcia dzieci nie mogą być obowiązkowe, ani nie mogą dzieci uczęszczać na nie pod przymusem, powinny wynikać jedynie z dziecięcych zainteresowań<sup>39</sup>.

Presja wywierana na proces twórczy przypomina raczej usilne staranie się o zapadnięcie w sen, które tym bardziej staje się niemożliwe, im bardziej staramy się je wywołać.

Nie powinny to też być epizodyczne zajęcia twórczego myślenia, bądź treningi twórczości, które przypominają „ciągnięcie rośliny w górę” w celu przyspieszenia jej wzrostu. Tym, co jest optymalnym rozwiązaniem to twórczo ukierunkowany społeczny kontekst rozwoju dziecka w codziennym życiu rodzinnym i szkolnym, ponieważ to, co wpływa na rozwój rośliny to przede wszystkim sprzyjające jej warunki. Wyobraźnia wraz z jej twórczym potencjałem to przede wszystkim efekt relacji z twórczymi ludźmi, a nie zaprogramowane ćwiczenia, psychotechniki, czy też socjotechniki. Może

<sup>37</sup> Л.С. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, s. 79.

<sup>38</sup> Л.С. Выготский, *Проблема возраста*, [w:] *Детская психология*, том 4, red. Д.Б. Эльконин, Москва 1984.

<sup>39</sup> Л.С. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, s. 74.

dlatego Wygotski mimo ogromnego zaangażowania w badania psychologiczne stworzył pod koniec swojego życia nową dyscyplinę pedagogiczną pod nazwą „pedologia”<sup>40</sup>, a nie „psychoedukacja”. To rodzic, wychowawca, nauczyciel jako ważny dla dziecka człowiek, wspólnie wyobrażając z dzieckiem, uczy go wyobraźni, a łącząc jego i swoje wyobrażenia, wprowadza go w świat twórczości.

## BIBLIOGRAFIA

- Blunden A., *Translating perezhivanie into English, Mind, Culture, and Activity*, 2016, 23, 4.
- Bozhovich L.I., *The social situation of child development*, Journal of Russian & East European Psychology, 2009, 47, 4.
- Brushlinskii A.V., *The Activity Approach and Psychology*, Journal of Russian & East European Psychology, 2004, 42, 2.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, [w:] *Wygotski i z Wygotskim w tle*, tom 6 – *Nieobecne dyskursy*, red. A. Brzezińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Buss D.M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Czub T., *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Filipiak E., *„Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, Forum Oświatowe, 2012, 1(46).
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2015.
- Franc M., *Pedagogika twórczości w kontekście inkontrologii*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2018, 247, 1.
- Gąsiorek P., Zamorska B., *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zombifikacją. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, Edukacja, 2019, 149, 2.
- Giza T., *Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice*, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 2000, 13.
- Holowinsky I.Z., *Vygotsky and the History of Pedology*, School Psychology International, 1988, 9, 2.
- Jabłoński S., *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, Forum Oświatowe, 2001, 25, 2.

<sup>40</sup> Л.С. Выготский, *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*; I.Z. Holowinsky, *Vygotsky and the History of Pedology*, School Psychology International, 1988, 9, 2, s. 123-128; B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, *Vygotsky's „Lectures and articles on pedology”. An interpretative adventure, Tätigkeitstheorie*, 2011, 4, s. 37-52.

- Jach Ł., *Homo sapiens a sztuka – twórczość artystyczna w perspektywie psychologii ewolucyjnej*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica, 2016, 9.
- Jankowska D.M., *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia*, Przegląd Pedagogiczny, 2015, 1.
- Kocór M., *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczyciela*, Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych, 2013, LXVI.
- Leontiev A.N., *Study of the environment in the pedagogical works of LS Vygotsky: a critical study*, Journal of Russian & East European Psychology, 2005, 43, 4.
- Leontiew A., *O rozwoju psychiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Magyari-Beck I., *An Introduction to the Framework of Creatology.*, Journal of Creative Behavior, 1990, 24, 3.
- Magyari-Beck I., *Creatology: Brief Notes on a Possible New Science of Creativity*, Corvinus University of Budapest, Budapest 2011.
- Michaux N., *O wyobraźni. Studium psychologiczne*, Nakład i druk S. Lewentala, Warszawa 1896.
- Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Pinker S., *Jak działa umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rubinsztejn S.L., *Byt i świadomość*, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Schneuwly B., Leopoldoff Martin I., *Vygotsky's „Lectures and articles on pedagogy”. An interpretative adventure*, Tätigkeitstheorie, 2011, 4.
- Siecznow I.M., *Odruchy mózgowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Smykowski B., Kleka P., *Skala-Spontaniczność Reaktywność (S-RS): podstawowe założenia i badania*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, XXII, 1.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 2018, 7, 2.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Veresov N.N., *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, Cultural-Historical Psychology, 2016, 12, 3.
- Wilson E.O., *Socjobiologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Wygotski L., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.
- Wygotski L.S., *Wyobraźnia i twórczość w okresie dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

- Выготский Л.С., *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, Просвещение, Москва б.д., 3. wyd.
- Выготский Л.С., *История развития высших психических функций*, [w:] *Проблемы развития психики*, том 3, red. А.М. Матюшкин, Педагогика, Москва 1983.
- Выготский Л.С., *Проблема возраста*, [w:] *Детская психология*, red. Д.Б. Эльконин, Педагогика, том 4, Москва 1984.
- Выготский Л.С., *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*, Издательство Удмуртского университета, Ижевск 1996.



WOJCIECH SKRZYDLEWSKI

ORCID 0000-0001-7235-6135

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## WIRTUALNE SYMFONIE DLA KAŻDEGO - MUZYKA W CYBERPRZESTRZENI

ABSTRACT. Skrzydlewski Wojciech, *Wirtualne symfonie dla każdego – muzyka w cyberprzestrzeni* [Virtual Symphonies for Everyone – Music in Cyberspace]. Studia Edukacyjne no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 137-146. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.8

The article presents selected issues regarding the role of popular music. The following issues are addressed: the development of phonography from its mechanical form to the modern, virtual one, changes in professional music creation, the role of new media in functioning of musicians, and music as a medium of generational influence. Changes in the operation of show business in the context of the development of new media and pandemics were also shown.

**Key words:** culture, popular music, show business, phonography, music creation, generational influence of music, music and show business in pandemic time

Na wstępie wyjaśnienie tytułu mojego artykułu. Inspirowałem się pojęciem *wall of sound – ściana dźwięku* – Phila Spectora, który swoją realizowaną nowatorsko z Larry Levinem muzykę w latach 60. XX wieku nazywał *wagnerowską symfonią dla dzieciaków*. Artystyczny efekt swoich produkcji muzycznych uzyskiwał przez pionierską technikę nakładania kolejnych partii instrumentalnych i wokalnych, a następnie poddania ich wyszukanym zabiegom mikserskim. Spector to genialny twórca muzyczny, a z drugiej strony kryminalista, który za morderstwo skazany został na wyrok dożywocia (zmarł 16 stycznia 2021 roku w kalifornijskim więzieniu). Tworzył swoje symfonie dla dzieciaków, korzystając z dostępnych w drugiej połowie XX wieku środków fonografii. Współcześnie możliwe stało się wyjście poza ograniczenia techniczne lat 60-70. ubiegłego wieku i wirtualne symfonie są dla każdego<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Gloger, W. Skrzydlewski, *Ilustrowany leksykon muzyki popularnej*, Poznań 2002.

Można przyjąć, że ludzie żyjący w zaawansowanych technologicznie krajach stają się nie tylko konsumentami mediów, ale w coraz większym stopniu ich twórcami. Korzystamy powszechnie z Internetu i jednocześnie tworzymy jego zasoby informacyjne. Uczestniczymy masowo w rozrywce online, tworząc i korzystając jednocześnie z popkultury, mediów *lifestylowych*, światowych zasobów muzycznych, filmowych, telefonii komórkowej i tym podobnych. Dzięki zwielokrotnieniu dostępności, powszechności i efektywności komunikatów, uniwersalność zastosowań najnowszych technologii informacyjnych ma wielki wpływ na procesy wyrażania, komunikowania i edukowania.

Kiedy mówimy cyberprzestrzeń, to intuicyjnie łączymy ją z najnowszymi technologiami informatycznymi z jednej strony i cybernetyką z drugiej. Warto jednak pamiętać, że cyberprzestrzeń jest pojęciem starszym od Internetu. Pojęcie to zostało wprowadzone do literatury przez Williama Gibsona, autora literatury *science fiction* (m.in. *Neuromancer*, gdzie bohaterowie powieści funkcjonowali w przestrzeni stworzonej przez komputery)<sup>2</sup>. Obecnie pojęcie to oznacza wirtualną rzeczywistość stworzoną przez sieć komputerów czy innych urządzeń cyfrowych, takich jak na przykład telefonia komórkowa, w której potencjał informacyjny społeczeństwa przedstawiany jest za pomocą abstrakcyjnej przestrzeni. Do łączenia komputerów służy Internet, a urządzenia o których mówimy są *par excellence* narzędziami intelektualnymi, dzięki którym możliwe jest usprawnienie procesów wyrażania, komunikowania i edukacji, a inteligencja jednostek jest w dużej mierze internalizacją narzędzi dostarczanych przez daną kulturę<sup>3</sup>.

Tak więc, w rzeczywistości nowomediowej pojęcie cyberprzestrzeni używamy w znaczeniu bardzo ogólnym dla określenia jakiegokolwiek przestrzeni stworzonej cyfrowo – od World Wide Web, aż po wirtualną rzeczywistość. Jeśli zgadzamy się z twierdzeniem, że współcześnie kultura i technika komputerowa są ze sobą nierozzerwalnie związane, to istnieje potrzeba badania różnych kontekstów cyberprzestrzeni<sup>4</sup>. W polu jej zastosowań edukacyjnych z pewnością ważne są: internetowe wspomaganie rozwoju, rozrywka *on-line*, *e-learning*, gry komputerowe i sieciowe oraz wirtualne światy (np. *Second Life*).

Jedną z podstawowych przesłanek sprawnego funkcjonowania cyberprzestrzeni jest digitalizacja, czyli przetworzenie wszelkich materiałów (drukowanych, wizualnych, audialnych i audiowizualnych) w wersję zapisu cyfrowego, zerojedynkowego. Ta powszechna obecnie technologia pozwoliła

<sup>2</sup> W. Gibson, *Neuromancer*, New York 1984.

<sup>3</sup> W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia – Przetwarzanie informacji – Komunikowanie*, Poznań 1990.

<sup>4</sup> P. Levinson, *Nowe nowe media*, przekł. M. Zawadzka, Kraków 2010; M. Lister i in., *Nowe media. Wprowadzenie*, Kraków 2009.

na powstanie gospodarki cyfrowej<sup>5</sup>, rodzaju gospodarki zdeterminowanej intensywnym rozwojem nowoczesnych technologii IT, w której istotną rolę odgrywają takie zjawiska, jak: upowszechnienie i komercyjne wykorzystanie mediów społecznościowych (*social media*); rozwój i popularyzacja technologii mobilnych (*mobile technology*); przetwarzanie w chmurze (*cloud computing*); rozkwit koncepcji Internetu rzeczy (*Internet of Things, IoT*); rozpropagowanie systemów analitycznych czasu rzeczywistego (*real-time system, real-time computing, RTC*). Te epokowe zastosowania dotyczą w znacznym stopniu społecznego funkcjonowania muzyki.

Przemysł muzyczny (*show business*), rozumiany nie tylko jako ważna dziedzina kultury, w tym jako oręż oddziaływania edukacyjnego, ale przede wszystkim jako gałąź gospodarki w skali światowej miał w 2018 roku wartość około 50 mld dolarów. Wtedy, według prognoz PricewaterhouseCoopers, w kolejnych latach miał być w fazie szybkiego wzrostu o skumulowanym rocznym wskaźniku wzrostu na poziomie 3,5%. Pandemia zmieniła drastycznie te wielkości. Przemysł muzyczny, na który składa się według wartości procentowej: sprzedaż biletów na koncerty (43% wartości), *streaming* – np. iTunes, czyli zakup nagrań w wersji cyfrowej, czy udostępnianie bez możliwości kopiowania – np. Spotify i inne (18%), *live music sponsorship* – programy partnerskie (12%), sprzedaż fonogramów tradycyjnych (10%), prawa do wykonania (5%), synchronizacja, czyli użycie muzyki w reklamach i filmach (1%). Show business przeżywa spektakularne zmiany. Istnieje wiele czynników zmianotwórczych. Moim zdaniem, najważniejsze są zmiany wywołane rozwojem komputerów i nowych mediów. O kilku przejawach tych zmian chcę napisać.

## Zmiany w fonografii

Rozwój fonografii, bez której trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie show businessu, czy szerzej – kultury popularnej, można opisać obrazowo jako podróż od rejestracji mechanicznej do wirtualnych symfonii. Każdy twórca myśli o trwałym zapisaniu swoich dzieł, natomiast miłośnik muzyki pragnie bezproblemowo je odtwarzać. Pytanie, jak zapisać muzykę nurtowało twórców i słuchaczy od dawna. Są co najmniej dwa sposoby: notacja muzyczna (pismo nutowe), znana od dawna, w dzisiejszych formach stosowania od przełomu XVI/XVII wieku, oraz zapis mechaniczny, później elektryczny i współcześnie cyfrowy. Historię fonografii można prześledzić w różnych źródłach, nie jest ona przedmiotem mojego artykułu, warto jednak

<sup>5</sup> K. Śledziewska, R. Woch, *Gospodarka cyfrowa. Jak nowe technologie zmieniają świat*, Warszawa 2020.

przypomnieć, że mechaniczny, elektryczny i cyfrowy zapis to perspektywa 150 lat, w której kamieniami milowymi były kolejno: fonograf na wałki cynowe/celuloidowe Thomasa Edisona z 1878 roku, gramofon i okrągła płyta szelakowa Emila Berlinera z 1887 roku (i jego działająca do dzisiaj firma fonograficzna Deutsche Grammophon z Hanoweru), patefon braci Pathé, adapter mechaniczny na korbkę, później elektryczny, a po drugiej wojnie światowej zapis drobnorowkowy, stereofoniczny, zapis magnetofonowy z epokowym Walkmanem, czyli odtwarzaczem kasetowym i parą słuchawek. Zapis cyfrowy dźwięku pochodzi z 1981 roku, kiedy to wynaleziono i opatentowano magnetofon cyfrowy DAT. Jednakże, kolejny, prawdziwy krok milowy miał miejsce na przełomie lat 1982/1983 za sprawą płyty kompaktowej CD.

W drugiej połowie lat 80. ubiegłego wieku produkcja płyt drobnorowkowych (winyli) zaczęła drastycznie spadać. Co ciekawe, odradza się wśród kolekcjonerów nostalgia do płyt winylowych (*vinyl revival*), co jest raczej modą, niż techniczną sprawnością odtwarzania nagrań. Rozwój zapisu cyfrowego, rewolucja Internetu i mediów społecznościowych silnie oddziałują na fonografię. Dzięki technologii zapisu MP3 następuje zmiana sposobu produkcji, udostępniania i promocji muzyki. Obserwujemy zmierzch gigantów płytowych. „Wielka czwórka”, czyli wydawnictwa EMI, Sony/BMG, Universal, Warner Music notują spektakularny spadek obrotów. Dzięki nowym mediom artyści, szczególnie debiutanci i mało znani, mają możliwość autoprezentacji i autopromocji, czego dotąd nie było. Liczą się liczby odtworzeń – odsłonek/pobrań z Internetu, a nie zakupione przez fanów fonogramy. Znane są przypadki, kiedy debiutanci uzyskują wielomilionowe audytorium, bez sprzedaży tradycyjnych nośników.

Współczesna, nie licząc koncertów, branża muzyczna to cztery kierunki komercjalizacji muzyki: (1) sprzedaż nośników fizycznych (CD, MC i winyle); (2) sprzedaż plików dźwiękowych (m.in. iTunes, Amazon); (3) streaming (m.in. Spotify – w 2019 roku przeszło pół miliarda użytkowników); (4) platformy mobilne – oprogramowanie działające na urządzeniach przenośnych, takich jak telefony komórkowe, smartfony, palmtopy, czy tablety (np. TuneIn Radio). W 2018 roku handel plikami muzycznymi zrównał się ze sprzedażą nośników fizycznych, których udział komercyjny sukcesywnie maleje.

## Zmiany w realizacji muzyki

Dzięki rozwojowi technologii informacyjnych możliwe są zmiany w produkcji muzyki. Jej digitalizacja, miniaturyzacja sprzętu nagraniowego, użyteczne programy do realizacji i edycji muzyki tworzą nowe możliwości dla twórców, jak również całej rzeszy amatorów, rozpoczynających swoje mu-

zyczne kariery. Muzycy tworzą na własnych komputerach swoje nagrania, które brzmią podobnie jak albumy studyjne z lat 60/70. ubiegłego wieku. Technologia sprawia, że muzykowi nie są potrzebne wielkie studia, wyposażone w topowe urządzenia dźwiękowe, mikrofony, konsolety za setki tysięcy złotych, aby wykreować bardzo dobre nagrania. Oczywiście, nic nie zastąpi ucha i doświadczenia uznanego realizatora dźwięku, czy „kosmicznego” sprzętu, jednak dostępne narzędzia rejestracji i produkcji dźwiękowej (np. Cubase, czy ProTools dla zaawansowanych) są do dyspozycji i pozwalają rozwinąć własne umiejętności dźwiękowca. Niekiedy wszystko co potrzebne mieści się w iPadzie. Współczesny twórca może z powodzeniem tworzyć muzykę, pracując na iPadzie i słuchawkach poza profesjonalnym studiem.

### **Zmiany w profesjonalnym funkcjonowaniu twórców muzyki**

Spektakularny rozwój nowych mediów determinuje zmiany w sposobach funkcjonowania twórców muzyki i całego przemysłu muzycznego w ostatnich 10 latach. Obecnie twórca wsparty nowymi mediami ma nieporównywalnie większe możliwości dotarcia ze swoją muzyką do odbiorców. Prześledźmy, jakie są najważniejsze zmiany w tym obszarze wywołane rozwojem technologii informacyjnych. Na pierwszy plan wybijają się zmiany w podejściu do monetyzacji, która 10 lat temu dotyczyła w większości sprzedaży CD i praw autorskich. Formaty muzyczne zmieniły się, dominującym trendem jest przejście od formatu CD do MP3 i powszechne pozyskiwanie muzyki dzięki serwisom strumieniowym (np. iTunes, Spotify, Google Play, Tidal, Deezer, Apple Music). Dla wielu osób posiadanie czegoś materialnego w postaci tradycyjnego fonogramu – płyty winylowej lub CD nie ma znaczenia, liczy się bardziej społeczny aspekt muzyki. Muzyk zarabia pieniądze, kiedy umożliwia swoim fanom dzielenie się muzyką z przyjaciółmi za pomocą mediów społecznych.

Tradycyjne media przestały być monolitem. Kiedyś liczyło się to, co o muzyce napisano w *Rolling Stone*, *Spin*, czy *The Source*. Te źródła miały wielki wpływ na to, jak słuchacze reagowali na nowych artystów i nowe wydawnictwa. Obecnie istnieje wiele źródeł online i offline opisujących każdą niszę muzyki i nową stylistykę. Tak więc, muzyk ma szansę, że o jego twórczości ktoś będzie informował na stronach internetowych. To dobra wiadomość, a zła – małe zainteresowanie tymi źródłami.

Radio obecnie to coś więcej niż kiedyś. Po jego włączeniu prawie zawsze płynie z niego muzyka. Najbardziej ekscytująca i innowacyjna muzyka płynie z radia satelitarne, stacji online, dostosowanych do potrzeb słuchacza

serwisów muzycznych, radia personalizowanego jak na przykład Pandora, podcastów i wielu innych źródeł. Aby zaistnieć jako muzyk w radiach korporacyjnych, potrzeba czasami cudu, dużych nakładów finansowych, właściwego promotora, jednym słowem szczęścia. Z drugiej strony, przedstawienie swojej propozycji muzycznej w radiu internetowym, lokalnym, czy radiu studenckim nie wymaga cudu i wielkich nakładów i jest łatwe do osiągnięcia.

Wydawnictwa płytowe, nazywane tradycyjnie wytwórniami, nie są jedyną i ostatnią deską ratunku. 15 lat temu każdy artysta biorący serio karierę pragnął kontraktu z wielkim wydawnictwem płytowym. Współcześnie artyści zrozumieli, że mogą więcej osiągnąć finansowo, kiedy zostaną niezależni, będą właścicielami swoich nagrań, praw autorskich, będą decydowali o własnej karierze. Jest wiele przykładów artystów, którzy utworzyli mały, profesjonalny zespół zajmujący się dystrybucją, reklamą, rezerwowaniem (*booking*) i organizacją koncertów, dzięki czemu nie musieli podpisywać tradycyjnych kontraktów płytowych. Obecnie artysta jest wydawnictwem!

E-mail jest ważniejszy niż media społecznościowe, to kolejna konstatacja. Artyści uczestniczący w tworzeniu muzyki 15 temu z pewnością mieli doświadczenia w tworzeniu bazy mailowej swoich fanów. Z drugiej strony, zauważalny jest upadek takich narzędzi marketingu muzycznego, jak MySpace czy Facebook. Trendy w mediach społecznościowych przychodzą i odchodzą, zachowania w Internecie zmieniają się, lecz e-mail jest wieczny. Dlatego, budowanie własnej listy mailowej powinno być celem nadrzędnym własnego marketingu.

Współcześni fani mogą wspomóc – i często to czynią – finansować nagrania, wideodyski i trasy koncertowe. Nie chodzi tu o prosty zakup produktów, biletów, czy gadżetów. Platformy, takie jak Kickstarter, PledgeMusic, RocketHub, czy IndieGoGo umożliwiają artystom zebranie potrzebnych funduszy. Finansowanie społecznościowe (*crowdfunding*), szczególnie gdy dotyczy finansowania nagrań i ich wydania, jest procesem przedsprzedaży, gdzie fani, przyjaciele i rodzina mają możliwość zakupienia muzyki z góry, często w kolekcjonerskim wydaniu.

## Zmiany w społecznym funkcjonowaniu odbiorców muzyki

Na pytanie, czym dla człowieka jest muzyka każdy ma wiele odpowiedzi. Pewnie na pierwszy plan wybija się odpowiedź wręcz banalna – muzyka to organizacja struktur dźwiękowych w czasie i przestrzeni, czyli najbardziej znana definicja muzyki. Kiedy ten temat drążylibyśmy, pewnie pojawiłyby się najważniejsze komponenty muzyki: melodia – rytm – harmonia. Ale, co



jeszcze jest interesujące w muzyce, o ile nie najważniejsze? Jest nim interakcja twórca – odbiorca muzyki, czyli słuchacz. Dla słuchacza muzyka to trudno uchwytny, tajemniczy, wręcz mistyczny twór artystyczny. Znakomicie ujął to słynny pisarz amerykański Kurt Vonnegut i autor wielu aforyzmów, mówiąc:

dla mnie muzyka jest dowodem na istnienie boga. Posiada niezwykle ładunek magii – tajemnicy; w ciężkich chwilach mojego życia słuchanie muzyki przynosiło ulgę<sup>6</sup>.

Jest w tej wypowiedzi czynnik mistyczno-emocjonalny, trudno się z nią nie zgodzić. Ten element jest, moim zdaniem, kluczowy. *Nota bene*, Vonnegut nie odnosił swojej wypowiedzi do konkretnego boga czy religii. Co się dzieje, kiedy słuchamy ulubionej muzyki w domu, klubie, czy na koncercie? Czujemy się emocjonalnie znakomicie, często doświadczamy efektu ASMR (*Autonomous Sensory Meridian Response*), czyli przyjemnego mrowienia ciała w reakcji na bodźce muzyczne („gęsia skórka”). Wiele danych wskazuje, że muzyka jest silnym czynnikiem stymulującym emocje<sup>7</sup>.

Tak więc, muzyka jest nie tylko domeną kultury, ale przede wszystkim środkiem oddziaływania emocjonalnego, wywierania wpływu na ludzi. Z psychologicznego punktu widzenia można zaadaptować do wyjaśnienia roli muzyki teorię wpływu społecznego (uleganie – identyfikacja – internalizacja oraz nowe zjawisko – immersja w cyberprzestrzeń muzyczną). W wyniku wpływu społeczno-kulturowego tworzy się wśród odbiorców postawa wobec muzyki, czy mówiąc szerzej – kultura muzyczna. Jak to się miało w poszczególnych pokoleniach? Wpływowi jakiej muzyki ulegały pokolenia po II wojnie światowej?

Rozpocznijmy od pokolenia wyżu demograficznego po II wojnie światowej, czyli *baby boomers*. Ich młodość to eksplozja muzyki popularnej (wczesna faza rock and rolla), kiedy w większości występowało uleganie, fascynacja nową estetyką muzyczną, czasami krytykowaną i zwalczaną w środowiskach konserwatywnych i purytańskich. Można dla ilustracji przywołać reakcje na koncerty i nagrania takich artystów, jak Elvis Presley, The Beatles, czy „niegrzecznych” The Rolling Stones.

Pokolenie X – urodzeni w latach 1965-1979. Przedstawiciele tego pokolenia są przywiązani do tradycyjnych kontaktów międzyludzkich twarzą w twarz. Charakteryzowała ich tęsknota za przemieszczaniem się i życiem w grupach, często nadużywanie narkotyków. Są to uczestnicy kultury hipisów, „dzieci kwiaty”, uczestniczący w wielkich festiwalach rockowych, słuchający rocka

<sup>6</sup> K. Vonnegut, *Racing Away*, CD: 1 Giant Leap, New York 2001.

<sup>7</sup> D.J. Levitin, *Zasłuchany umysł. Co dzieje się w głowie, gdy słuchasz muzyki*, przekł. M. Szymonik, Kraków 2016.

psychodelicznego, folk-rocka, country-rocka, hard-rocka, z takimi ikonicznymi wykonawcami, jak: Jimi Hendrix, John Lennon, The Doors, Grateful Dead, Janis Joplin. W przypadku tego pokolenia do głosu dochodziła identyfikacja i internalizacja – pokolenie X obcowało z muzyką, rozumiało ją, często jej członkowie sami muzykowali i osiągnęli światowy sukces.

Pokolenie Y (milenialsi) – urodzeni w latach 1981-1995, to pokolenie Google, gier wideo, żyjący w dobie wzrostu zagrożenia zamachami terrorystycznymi i aktami przemocy. Muzycznie ukształtowani przez muzykę z telewizji, ich preferencje muzyczne to Dire Straits, Elton John, Sting/Police. Ulegają estetyce wideoklipu MTV oraz takich form MTV, jak koncerty *Unplugged*. Milenialsi ulegają wpływowi muzyki i identyfikują się ze „swoją muzyką”.

Pokolenie Z – to pokolenie urodzonych po 2000 roku, którzy swoją wiedzę czerpią i dzielą się nią za pośrednictwem Internetu. Nie znają świata bez technologii informacyjnych. Nagminnie korzystają z mediów społecznościowych. Smartfon i słuchawki są podstawowymi narzędziami, a więc słuchając muzyki na urządzeniach mobilnych, ulegają immersji w cyberprzestrzeń muzyczną; słuchają muzyki dosłownie wszędzie. Preferencje muzyczne tego pokolenia obejmują różne stylistyki muzyki popularnej z dominantą elektroniki, muzyki ambient, ulegają sugestiom podszywanych przez media strumieniowe (Spotify).

Pokolenie Z to coraz częściej hybryda C – pokolenie cyfrowe podłączonych (*connected*). To młodzież najmłodsza, która znajduje się w stanie permanentnego podłączenia do Sieci. Czy to oznacza, że ta młodzież przegląda portale muzyczne i wyszukuje ciekawe propozycje? Słucha muzyki? Nie, muzyka jest na dalszym planie; chodzi o ciągły kontakt ze znajomymi za pomocą mediów społecznościowych. Facebook, Instagram i Snapchat tworzą świat wirtualny, który, zdaniem *connected*, jest równie atrakcyjny, jak świat rzeczywisty. Powszechnie uczestniczą w subkulturze *Tik Tok*. Muzyka tam pojawiająca się pełni rolę typowo użytkową.

Współczesny fan muzyki ma do dyspozycji potężne bazy danych, które kiedyś były dostępne jedynie w mediach drukowanych. Wśród licznych muzycznych baz danych warto zwrócić uwagę na Allmusic, bazę metadanych o tematyce muzycznej, będącą częścią wydawnictwa All Media Guide (AMG). Pierwsze materiały zostały opublikowane w 1992 roku. Obecnie Allmusic to największe na świecie archiwum muzyki, zawierające przeszło 10 mln utworów muzycznych – udostępniony jest zakup nagrań bądź odtwarzanie darmowe 30-sekundowych próbek i przeszło 1 mln materiałów graficznych (okładki płyt, fotografie artystów itd.), biografie, dyskografie oraz recenzje płyt.

Ta pobieżna analiza pozwala na charakterystykę zmian, jakim podlegała muzyka (od tradycyjnej fonografii do muzyki w cyberprzestrzeni) oraz jak

w tych zmianach sytuował się odbiorca muzyki. Wraz z rozwojem technologicznym, im łatwiejszy dostęp do źródeł muzyki, tym immersja w przestrzeń muzyczną staje się większa. Przedstawiony szkicowo muzyczny portret pokoleniowy to oczywiście portret wyidealizowany. Dostępność i łatwość korzystania z muzyki dzięki nowym mediom jest spektakularna, to fakt. Ale czy podnosi się jednocześnie kultura muzyczna? To pytanie otwarte, inicjujące konieczność systematycznych badań nad pokoleniowymi preferencjami muzycznymi.

Warto zastanowić się nad zmianami w przemyśle muzycznym wywołane pandemią, szczególnie *lockdownem* w przestrzeni społecznej. Oto kilka sprostżeń wywołanych zamrożeniem działalności w obrębie kultury muzycznej.

- Branża koncertowa, najważniejsza część show businessu, jest w zapaści – artyści, dźwiękowcy, oświetleniowcy, autorzy scenografii, organizatorzy koncertów, transport i tym podobni, słowem wszyscy, stracili źródło utrzymania.

- Zauważyć można zmiany repertuarowe – nowe produkcje muzyczne, na przykład w muzyce rockowej, to w coraz większym stopniu muzyka akustyczna; artyści proponują transmisje streamingowe koncertów, najczęściej kameralnych, klubowych, czy wręcz domowych.

- Nowe fonogramy to najczęściej minialbumy (EPki) zawierające 3 - 4 utwory, czy utwory pojedyncze (nie wymagające „wielkiej” produkcji itd.).

- Powrót do stanu sprzed pandemii będzie trudny, jeśli w ogóle możliwy.

Oczywiście, tych zmian jest więcej, ja opieram się na fragmentarycznej obserwacji kondycji branży muzycznej w czasie pandemii.

\* \* \*

Rozpocząłem od stwierdzenia, że show business charakteryzują spektakularne zmiany. Aktualne pozostaje pytanie, czy będą one korzystne dla rozwoju i jakości kultury muzycznej? Ponadto, ciągle aktualny i kluczowy jest aspekt kulturotwórczo-edukacyjny oddziaływania muzyki na odbiorców. W tych kwestiach jestem ostrożnym optymistą.

## BIBLIOGRAFIA

Gibson W., *Neuromancer*, Ace Books, New York 1984.

Gloger R., Skrzydlewski W., *Ilustrowany leksykon muzyki popularnej*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2002.

Levinson P., *Nowe nowe media*, przekł. M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

Levitin D.J., *Zastuchany umysł. Co dzieje się w głowie, gdy słuchasz muzyki*, przekł. M. Szymonik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.

- Lister M. i in., *Nowe media. Wprowadzenie*, przekł. M. Lorek, K. Sawicka, A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Skrzydlewski W., *Technologia kształcenia – Przetwarzanie informacji – Komunikowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1990.
- Śledziwska K., Woch R., *Gospodarka cyfrowa. Jak nowe technologie zmieniają świat*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Vonnegut K., *Racing Away*, CD: 1 Giant Leap, Palm Pictures Ltd., New York 2001.

KAZIMIERZ WOJNOWSKI

ORCID 0000-0002-1522-2568

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

## MORALIA WYCHOWAWCZE (W) MYŚLI LUCJUSZA ANNEUSZA SENEKI - „O 13. SPRAWACH”

ABSTRACT. Wojnowski Kazimierz, *Moralia* wychowawcze (w) *Myśli* Lucjusza Anneusza Seneki – „O 13. sprawach” [*Moralia* of Upbringing in Lucius Annaeus Seneca’s Ideas – “On 13 Issues”]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 147-167. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.9

The moral views of Lucius Annaeus Seneca express the pragmatic axiology of education which aimed to bring up a Roman citizen, a law-abiding person who followed common sense and an ethical code. At the same time, that citizen was aware of the public good and his self-esteem. These views of Seneca express a stoic concept of the human being’s autonomy. These views have been instrumental in defining the pedagogic ideas and are still significant for contemporary axiology of upbringing. Seneca’s *moralia* include axiology for education, which focuses on bringing up a human who is wise, reasonable, responsible, and efficient. This axiology is timeless.

**Key words:** moral axiology, pragmatic values, moral virtues, moral values of education, upbringing

Dzieje Hellenizmu Zachodniego nazaczyły kulturę rzymską szczególnym znaczeniem, jakie do jej normatywno-formalistycznego rygoryzmu wniósł stoicyzm, tworząc i rozwijając w niej aksjologię moralistyczną. Cechą dominującą stoicyzmu rzymskiego od I wieku przed naszą erą, szczególnie od czasów cezariańskich były idee moralistyczne, wprowadzane do zasad normatywnego pragmatyzmu, który określał i wyznaczał oraz sankcjonował życie społeczne Rzymian na obszarze *Imperium Romanum*. Moralistyczne treści stoicyzmu legły u podstaw narodzin edukacji w kulturze społeczeństwa rzymskiego oraz wpływały na rozwój świadomości twórców rozwijającego się normatywizmu prawnego *lex* i jego stosowania *iuris*. Aksjologia moralna myśli stoickiej w kulturze Rzymu, przejawiająca się w szeroko pojmowanej

kulturze literackiej, nie miała formy deontologicznej, choćby w postaci zbliżonej do grecko-hellenistycznego ujęcia wartości w kanonie etycznym *do-bra* oraz *zła*. Kanony istniały w dziedzinie prawa i stanowiły domenę jego pragmatyzmu oraz podstawę i wykładnię skuteczności jego stosowania. Natomiast, moralistyka w swej aksjologii pragmatycznej opierała się na surowych cnotach rzymskich – męstwie, waleczności, wierności, dyscyplinie/rygorze, rozumie (racjonalności), rozwadze, które wyrażała historia oraz wyznawała i respektowała rygorystyczna tradycja rzymska, a do której włączano cnoty grecko-helleńskie adaptowane w ekspansji kulturowej Rzymu.

W okresie przedklasycznym, zwłaszcza w ostatnim stuleciu przed naszą erą, w czasie ostatniego rzymskiego okresu republikańskiego kształtowała się aksjologia moralistyczna w wielkim piarstwie literackim, mistrzostwie oratorskim, wybitnej erystyce. W treściach moralistycznych owe sztuki wyrażały się w formie wykwintnego aryzmu wartości, przeważnie fundowane pozytywnymi przeżyciami emocjonalnymi, ukazujące cnoty uczuć i charakteru oraz cnoty obywatelskie. W literaturze tego stulecia, w dziełach K.W. Kattullusa, P.M. Wergiliusza, Q.F. Horacego, P.N. Owidiusza, M. Maniliusa, Pedrusa, S. Publisza, Tibullusa, Valeriusa Mozoniusa Rufusa, w erystykach oraz oracjach M.T. Cyclerona, pracach uczonych M.T. Warrona oraz w poglądach filozofów, także I wieku naszej ery Epikteta zawierała się moralistyka, przenikająca do kulturowych sfer życia rzymskiej arystokracji, zaczęła także przejawiać się w społecznych dziedzinach *publicus communis*.

W arystokratycznych gremiach Rzymian, związanych z ośrodkami władzy Senatu, administracji sądowniczej, cywilnej, wojskowej, a zwłaszcza z otoczenia cesarzy, pełniąc funkcje jej sprawowania, przebywali wysoko wykształceni – przy tym zamożni – obywatele, często reprezentujący poglądy filozoficzne oraz kulturę literacką (pisarze, poeci), naukową (uczni). W środowisku najbardziej wpływowych ludzi kręgów władzy z najbliższego otoczenia cesarzy – Tyberiusza, Kaliguli, Klaudiusza, Nerona – większość dorosłego życia spędził Lucjusz Anneusz Seneka<sup>1</sup>. Już w ostatnich latach życia, będąc uznanym autorytetem w wielu ówczesnych dziedzinach wpływania

---

<sup>1</sup> Lucjusz Anneusz Seneka (Młodszy) (łac. *Lucius Anneus Seneca*) urodził się w 4 roku n.e. w Kordobie, w Hiszpanii, a zmarł w 65 roku n.e. w Rzymie. Popenił samobójstwo w związku ze spiskiem Gajusza Pizona na życie cesarza Nerona. Pochodził z arystokratycznej, zamożnej i wysoko wykształconej rodziny rodu Anneuszy. Ojciec Lucjusz Anneusz Seneka (Seneka Starszy/Seneka Retor) był wybitnym retorem, matka miała imię Helwia. Starszy adoptowany jego brat Anneusz Novatus jako Junniusz Anneusz Gallion był prokonsulem Achai, a młodszy brat Lucjusz Anneusz Mela był ekwitą rzymskim i finansistą, którego syn Lukan zaliczany jest do wybitnych poetów okresu cesarstwa. Popenił on samobójstwo, jak jego stryj Lucjusz, w związku ze spiskiem Pizona na życie cesarza Nerona. Za: Seneka. *Myśli*, wybór, przekł. i oprac. S. Stabryła, Kraków 2004, s. 5. Pisma L.A. Seneki zostały wydane przez IW PAX: Seneka, *Pisma filozoficzne*, tom 1-3, przekł., wstęp, komentarz L. Joachimowicz, Warszawa 1965.



na sprawowanie najwyższej władzy cesarza oraz w nieformalnej, acz najistotniejszej dziedzinie edukacji, to jest wychowaniu przygotowującym do sprawowania władzy, stawał się ikoną wiedzy o duchowych cechach człowieka oraz mądrości filozoficznej i moralnej, *veterum sapientia*.

W historii dwóch tysiącleci rozwoju myśli filozoficznej oraz aksjologii moralistycznej od czasów Seneki obecne były w kręgu kultury rzymsko-lacińskiej jego stoickie *moralia*, wyznaczając etyczne przesłanki tworzenia zasad aksjologii pragmatycznej normatywizmu moralnego. W jego życiu osobistym nie były one sprawczym drogowskazem dla samego siebie, co stanowiło i powodowało w nim wiele częstych i arcyważnych konieczności podejmowania negatywnych kompromisów oraz wyrażania dylematycznych konformizmów, paradoksalnych mentalnie, jednakże pragmatycznie koniecznych dla władzy, której sumiennie i nie bez gorliwości odpowiedzialnie służył. Seneka pracował w najbliższych gremiach władzy otoczenia cesarzy, od Tyberiusza (nie bezpośrednio, lecz w dziedzinie informacji i wiedzy bieżącej) do Nerona, w czasach tyranii ich władzy, despotii ich rządów, satrapii administracji rzymskiej na ogromnym terytorialnie imperium, w czasach świetności Rzymu pracował w służbie jego potęgi, lecz nie dla wielkości cesarzy, którzy dokonywali najokrutniejszych czynów w jego historii. Ten wyjątkowo osobliwy paradoks jego życia wyraża się w jego stoicko-filozoficznych poglądach, *moraliach*, piarstwie, którego dramatyzmu i tragizmu doświadczał osobiście.

Seneka pisał o cnotach osobowych oraz stosował w swojej *humanitas* (nazwa od M.T. Cyncerona) wartości moralne, jako zasadniczo znaczące w wychowaniu człowieka do życia spełnionego jako władcy, obywatela, gospodarza, przyjaciela, rodzica. Wartości zawarte w *moraliach* Seneki wnosiły do tradycji rygorystycznych cnót rzymskich swoiście jego stoickie treści, mianowicie, tożsamość dobrej intencji czynu z dobrym jego skutkiem dla innych, w tym sensie z pozytywnym rezultatem także dla sytuacji pozacelowego działania, to jest dla kontekstu publicznego. Pozytywne rezultaty czynu wynikają, zdaniem Seneki, z cnoty moralnego obowiązku, ponieważ

Ważniejszy i bardziej istotny jest dla mnie wzgląd na obowiazek, jaki mam do spełnienia wobec całego rodzaju ludzkiego niż wobec jednego człowieka<sup>2</sup>.

W jego aksjologii moralnej cnota obowiązku jest centralną wartością, nadającą etyczne wzmocnienie znaczeniowe i moralne uzasadnienie wielu innym wartościom. Pisał:

---

<sup>2</sup> *O dobrodziejstwach*, [w:] Seneka, *Myśli*, wybrał, przełożył i opracował S. Stabryła, Kraków 2004, s. 171. Dla tematycznego ukazania aksjologii moralnej w niniejszym artykule wykorzystano wybrane rozprawy i dialogi z tej książki, rozpoczynające się nazwaniem/tytułem O...

O ileż szerszy zakres mają nakazy powinności niż prawa! Jak wiele od nas wymaga miłość, ludzkość, szczerobliwość, sprawiedliwość, wierność, a nic o nich nie ma w państwowych kodeksach!<sup>3</sup>

Cnota obowiązku jest źródłową wartością pochodzącą z historycznego kanonu cnót rzymskich i pozostaje w tożsamości i synergii z pojmowaniem obowiązku w aksjologii *lex*, a w praktyce z odpowiedzialnością w aksjologii *iuris*. W *moraliach* Seneki zawiera się kontekstualnie ujawniana oraz wyraźnie postulowana, a przy tym niepozbawiona wątpliwości potrzeba korelacji aksjologii moralnej z aksjologią prawa w imperatywnym pojmowaniu wartości w tych regulatorach normatywnych. W obu tych normatywizmach zawiera się moralnie słuszne i sprawiedliwe według prawa pragmatyczne pojmowanie *dobra*. Taką współtożsamość rozumienia *dobra* wyrażał Seneka i taką się kierował, zwłaszcza w ostatnich latach swego życia.

Rozważania Seneki zawarte w zbiorze zatytułowanym *Myśli* mają formę krótkich rozpraw i dialogów oraz sentencji. Stanowią one uogólnione, acz reprezentatywne przedstawienia jego stoickich poglądów, które ze względu na dominujące w nich treści aksjologiczne można określić jako *moralia*<sup>4</sup>. Wyrażane w nich treści mają formę i styl wypowiedzi filozoficznej, prawie całkowicie bez formy, treści i stylistyki właściwej dla wypowiedzi normatywnych, stąd zasadność nazwania ich *moraliami*. Rozważania Seneki – mimo że część z nich adresowana jest do konkretnych osób z bliskiego mu kręgu znajomych oraz rodziny – pozostają bez adresata, jednakże ze względu na treści w nich zawarte wszystkie skierowane są do ludzi mu bliskich, ważnych oraz zamożnych. Powstawały z myśli niespokojnej, zarazem niepokornej, wyrażającej przemyślenia okazjonalne, niektóre z celowym zamysłem przeznaczenia użytecznie edukacyjnego, inne dotyczące cech osobowościowych ludzi, również z przeznaczeniem stosowania w wychowaniu, także pouczające. Zawierają trafne ujęcia psychologiczne stanów emocji, woli, intencji, motywacji, pożądań. Odnoszą się one przede wszystkim do stanów przeżyć granicznych – rozpacz, bólu, euforii, ekstatyczności, zadowolenia, radości, rozkoszy, nikczemności, krzywdy, dobroczynności oraz sytuacji krytycznych. Pisał on:

Nikczemnością jest topić kogoś, aby wydobyć go z wody, przewracać oby podnieść, więzić, aby uwolnić. Położenie kresu krzywdzie nie jest dobrodziejstwem, a usunięcie czegoś, co wyraził sam usuwający, nie może nigdy stanowić zasługi<sup>5</sup>.

Poglądy Seneki w formie nieobszernych tekstowo, lecz pojemnych znaczeniowo oraz logicznie jednoznacznych i zasadnie użytecznych rozważań

<sup>3</sup> O gniewie, s. 53.

<sup>4</sup> Seneka, *Myśli*; tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 1-3.

<sup>5</sup> O dobrodziejstwach, s. 169.

wyrażały, zwykle nie wprost, wyraźną ocenę, jednoznacznie wynikającą z treści krótkich zdań stwierdzających, rzadko oceniających, lecz niewątpliwie nasuwających czytelnikowi możliwość jednoznacznej oceny. Styl i forma zdań w jego wypowiedziach wyrażały określenia lub sformułowania zbliżone do *quasi* definicji, bardzo precyzyjne w treści oraz nazwy tego, czym coś jest, jak i to, czym coś nie jest. Seneka nie tworzył wartości moralnych, lecz formułował je w krytycznej ocenie zachowań ludzkich i postaw społecznych, wskazywał co jest w nich moralnie *dobre*, a co jest moralnie *złe*, przejawiając się jako oczywiste w sprawstwie czy skutku, pozytywnym lub negatywnym. Ukazywał przy tym, czego należy unikać, a do czego dążyć oraz jak wychowywać ludzi do utworzenia własnych zasobów moralnych i w działaniu do osiągnięcia celów moralnie dobrych.

*Moralia* jego wyrażały zamysł ukazywania korelacji wartości cnót rzymskich z wartościami etycznymi grecko-helleńskimi, niezbędnie koniecznej dla tworzenia pomyślności Rzymu jako imperium i ludu rzymskiego oraz jego obywateli. Wyrażają one pragmatyczne dążenie do zwiększania funkcjonalnej sprawności społeczeństwa, łagodzenia relacji międzyludzkich oraz sprawowania władzy w interesie obywateli (*causa communis popularis*). Pragmatyczna ich intencja wyrażała się w formach instruktywnego przestrzegania, upominania, nakłaniania, które miały kształtować rozagę przed podjęciem czynu oraz uświadamiać odpowiedzialność za jego skutki – pisał:

nie ma nic tak wielkiego, żeby nie mogło upaść, bo już sama wielkość, choćby nie działały inne czynniki, staje się dostateczną przyczyną upadku<sup>6</sup>.

Seneka postrzegał czynny ludzkie w ich czasowym przemijaniu, ukazywał ocennie ich skutki, pozytywnym nadawał znaczenie krótkotrwałe, natomiast negatywnym biograficznie i społecznie trwałe. Uważał, że należy w wychowaniu przekazywać wiedzę i kształtować przekonanie,

żeby nie ufał swemu szczęściu, żeby wiedział, iż potrzeba wielu rąk, i to pewnych, aby je utrzymać (...), że dary losu są niepewne i odchodzą szybciej, niżeli przyszły, że ze szczytu nie schodzi się tak samo, jak się nań weszło, ale że często od największego powodzenia do całkowitego upadku jest tylko jeden krok<sup>7</sup>.

Wartości wychowawcze fundujące osiągnięcie, utrzymanie oraz utrwalanie swojego szczęścia, to między innymi: wytrwałość, skuteczność, poczucie realności, a jemu zagrażające to: uległość, partactwo, zbytnia pewność siebie, bezczynność. Uważał, że

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

Wychowanie wymaga jak największej dbałości i przelicznych zabiegów ze względu na przyszłość. Łatwo bowiem kształtować jeszcze młode dusze, trudno natomiast ukrócić wady, które urosły wraz z nami<sup>8</sup>.

Seneka wypowiadał, pisał i częściowo – jak na owe czasy – publikował w korespondencji swoje rozważania o przeżywanych dogłębnie przez człowieka egzystencjalnych doświadczeniach konieczności zdarzeń, ich ważności, znaczeniu chwili, istocie i sensie przemijania, bezwzględności odczuwanego czasu, jego okrutnym obliczu oczekiwania, spełnienia, utraty, przeznaczenia, fortunie, szczęściu. Jego przemyślenia o tym, co w granicach czasu i przestrzeni losu zawierają wyraźne intencje sugerujące i nakłaniające oraz doradzające osiąganie realnych korzyści własnych i publicznych. Realistyczna wymowa myśli Seneki oraz ich krytyczna intencja, a często wprost i treść, zawierają niezbędne dla wychowania wartości osobowe, takie jak: mądrość, skuteczność, wyrozumiałość, dyscyplina, uczciwość, szczodrość, wytrwałość, przyjaźń, słowność, porządek, uczynność, męstwo, pasja, miłość, otwartość. W ich przekazie wychowawczym wymagał uwzględniania cech wrażliwości psychicznej, predyspozycji, talentu oraz postaw wychowanków.

W rozważaniach o stosunkach międzyludzkich, w zasadzie dotyczących całego zakresu relacji osobowo-przedmiotowych wskazywał w ich powszechny i dotkliwy sprawczy wpływ deficytu wartości *dobra*, który wynikał z braku wychowania moralnego, które w synergii z innymi cnotami społeczno-obywatelskimi niewystarczająco sprawczo oddziaływały na zwykłych ludzi, zupełnie były obce gremiom władzy, a władzy cesarskiej niezrozumiałe i przeważnie uznawane za wrogie jej majestatowi. Dominująca aksjologia obiektywnie sprawiedliwego prawa, a także często prawa woli cesarza, według Seneki, powodowała demoralizację w jego stosowaniu oraz patologię we wszelkich strukturach władzy, grupach społecznych arystokracji oraz w niższych stanach hierarchii społecznej Rzymian. Wskazywał na negatywne sprawstwa oraz skutki myślenia i działania, takie jak: bezmyślność, głupota, dyletanctwo, chciwość, nienawiści, tchórzostwo, obojętność, lenistwo, zaniedbanie, podłość, pogarda, wrogość, bylejakość, brak wycucia, marazmu, destrukcji, skąpstwa, bezsilności i określał ich znaczenie jako (dla) osobowego zasobu negatywnych wartości, wynikającego z braku cnót. W dialogach i rozprawach ukazywał wpływ cnót, jak i ich deficyt na stany przeżyć osobowych oraz na reakcje społeczne; logicznie i precyzyjnie znaczeniowo oraz dosadnie, a także nie bez subtelności ujawniał zależności, dominanty, korelacje, antynomie powodowania się aksjologią moralną oraz normatywną aksjologią prawną.

<sup>8</sup> *O gniewie*, s. 51.

Teksty rozpraw i dialogów Seneki zawierają sugestywne treści – można rzec – do bezpośredniego wykorzystania w nauczaniu zasad, reguł, norm i wartości moralnych ludzi dorosłych różnych stanów oraz starszych dzieci i młodzieży. Posiadają one także współcześnie walor przydatnego przewodnika do edukacji w zakresie etyki, zwłaszcza jako poradnik do tematyki aksjologicznej z metodycznymi sugestiami, przydatny również dla rodziców. *Moralia* jego były i są nadal instruktywnie przydatne, oto jedna z wielu sentencji

Przebac, aby ci przebaczone. Możesz uczynić drugiego lepszym, okazując mu cierpliwość, a z pewnością gorszym – wytykając mu błędy. Nie ma powodu, żeby go czynić zatwardziałym. Pozwól mu zachować tę resztkę przyzwoitości, jaką może jeszcze posiada. Często zbyt ostre wymówki zabijają zachwiane poczucie wstydu. Nikt nie boi się zostać takim, za jakiego uchodzi. Zdemaskowanemu odbiera się wszelkie poczucie godności<sup>9</sup>.

Znaczenie wychowawcze owych wskazań jest nieprzemijające, odnosi się bowiem do takich wartości, jak: dialog, dobroć, troska, uczenie się na błędach, godność, nadzieja.

Edukacja Rzymian była zdecydowanie zorientowana na wychowanie, jak i cała scholaryzacja italska oraz romańsko-hellenistyczna, w szerokim zakresie swojej historycznej różnorodności i plemiennej specyfiki regionów, pojmowana jako *cultus schola*, była procesem humanizowania społeczeństwa rzymskiego, zwłaszcza obywatelizacji ludu rzymskiego (*humani curtus urbanus*), niż jego kształceniem w zakresie wiedzy poznawczej, lecz przy tym nie zaniedbywanej. Seneka pisał, że

Grzechem jest szkodzić ojczyźnie: więc także i współobywatelowi, gdyż jest on częścią ojczyzny – jeżeli czcigodna jest całość, to święte są również części – a więc i szkodzić człowiekowi, bo jest on twoim współobywatelem w większej wspólnotce. (...) ponieważ w interesie całości jest poszanowanie każdego z osobna, tak samo ludzie powinni szanować jednostki, ponieważ urodzili się do wspólnego życia, a społeczeństwo może być zdrowe tylko dzięki wzajemnej opiece i miłości swych członków<sup>10</sup>,

ukazując potencjał wspólnotowych wartości wychowawczych.

Wybrane przekonania, sugestie, wskazania, wymogi, nakazy wychowawcze Seneki z zawartych w 13. rozprawach O:

1. *O Opatrzności (De providentia)*. Seneka uznawał porządek zachodzących zdarzeń jako warunek ich istnienia, a więc koniecznych, i stąd wynikał wszelki stan rzeczy ludzkich: jednostkowych, indywidualny, publicznych. Wobec tak stoicko pojmowanego sprawstwa, nazywanego *Losem*

<sup>9</sup> *O dobrodziejstwach*, s. 173.

<sup>10</sup> *O gniewie*, s. 57.

Powinniśmy się nadstawić na uderzenia Losu, aby się zahartować na nie dzięki niemu: powoli sprostamy mu, ustawiczne wystawianie się na cios zrodzi w nas pogardę dla niebezpieczeństwa<sup>11</sup>,

upatrywać należy wychowawcze uzasadnienie dla rozwijania dzielności, wytrwałości, odwagi. W wymiarze osobowym człowieka

Przeznaczenie nami włada i już w pierwszej godzinie po urodzeniu każdemu przydzielona jest jego porcja czasu. Przyczyny wzajemnie się zązębiają, a to co osobiste i ogólne łączy się z długim łańcuchem rzeczy: dlatego należy wszystko znosić mężnie, gdyż wbrew naszemu mniemaniu nic nie zdarza się przypadkowo, lecz nieuchronnie przychodzi<sup>12</sup>.

Wychowanie młodzieży do męstwa i heroizmu należało wówczas do głównych zadań edukacyjnych. Seneka uważał, że

Jest wielką pociechą, że unosi nas ta sama siła, co i kosmos. Czymkolwiek jest to, co każe nam tak żyć i tak umierać, również i bogów pęta tą samą siłą<sup>13</sup>.

Dla niego *Los* był bardziej przestrzenią realną istnienia, w tym życia, niż temporalnym doznawaniem zmienności życia, wobec której należało przygotowywać w wychowaniu i edukacji młodzież.

2. *O niezłomności mędrca (De constantia sapientis)*. Uznawanie wiedzy za wartość cnót użytecznych było cechą umysłowości kultury rzymskiej, którą Seneka określał mądrością, nadawał jej sprawcze znaczenie we wszelkim aktywizmie człowieka. Uważał, że

wszelkie bezczelne, zuchwałe i tyrańskie usiłowania przeciwko mędrcom są daremne

oraz że

mądrość nie pozostawia miejsca na zło, jedynym bowiem złem dla niej jest hańba, która nie może wkraczać tam, gdzie przebywa już cnota i uczciwość. Jeśli więc nie istnieje żadna krzywda bez zła i żadne zło bez hańby, a hańba nie może osiągnąć miejsca zajętego już przez uczciwość, w takim razie krzywda nie osiąga mędrca<sup>14</sup>.

Nabywanie wiedzy przekazywanej w wychowaniu i jej zapoznawanie w uczeniu się oraz jej dalsze zdobywanie w działaniu na podstawie wiedzy było według Seneki środkiem do ograniczania zła, jak i warunkiem ustrzeżenia się przed nim. Ponadto,

<sup>11</sup> *O Opatrzności*, s. 32.

<sup>12</sup> Tamże, s. 33.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> *O niezłomności mędrca*, s. 35.



człowiek wolny od błędów, sam stanowiący o sobie, pełen głębokiego i łagodnego spokoju (...) jest tak bardzo odporny na ciosy od ludzi i zdarzeń, że przynosi mu radość nawet krzywda, dzięki której doświadcza siebie i bada swoje męstwo<sup>15</sup>.

Posiadanie wiedzy czyni człowieka mocnym, a zatem w mądrości jest siła, którą chciałby widzieć Seneka w Rzymianach.

**3. O gniewie (De ira).** Emocje negatywne Seneka uznawał za główne sprawstwo wyrządzania krzywd, sprawiania cierpienia, sprzyjające wszelkiemu złu i powodowaniu strat. Stan gniewu tak określał,

Zapiera się on bowiem natury ludzkiej: ona wzywa do miłości, on do nienawiści; ona każe pomagać, on – szkodzić. Poza tym, chociaż gniewne oburzenie pochodzi z nadmiernej godności własnej i wydaje się przejawem wielkiego ducha, w istocie jest czymś nędznym i ciasnym. Każdy bowiem jest mniejszy od tego, kogo ma za swego wzgardziciela. Tymczasem duch naprawdę wielki, znający swą prawdziwą wartość, nie dochodzi krzywdy, ponieważ jej nie odczuwa<sup>16</sup>,

uznając go za stan niegodny człowieka. Wskazywał wychowawczo:

– Starajmy się nie narażać na krzywdy, ponieważ nie umiemy ich znosić. Powinniśmy współżyć z osobami możliwie najbardziej łagodnymi, uprzejmymi, jak najmniej niespokojnymi i zgryźliwymi. Przejmujemy obyczaje od tych, z którymi obcujemy i podobnie jak pewne choroby ciała przechodzą na stykających się z nimi, tak dusza przekazuje swoje wady najbliższemu...<sup>17</sup>. – Na przyszłość zastanawiaj się nie tylko nad tym, czy prawdą jest, co mówisz, ale czy ten, do kogo mówisz, wytrzyma prawdę. Dobry przyjmuje upomnienia z radością, lecz im kto gorszy, tym gorzej znosi pouczenia<sup>18</sup>. – (...) dopóki oddychamy, dopóki jesteśmy wśród ludzi, postępujemy po ludzku. Nie bądźmy dla nikogo postrachem ani zagrożeniem, gardźmy stratami, krzywdami, obelgami, kpinami i znośmy wielkodusznie te przelotne niedogodności<sup>19</sup>,

ponieważ życie człowieka jest krótkie. Istota i znaczenie wychowawcze tych wskazań pozostają uniwersalne.

**4. O pocieszeniu do Marcji (Ad Marciam de consolatione).** Przemijanie życia i jego skończoność było w filozofii stoickiej refleksją dominującą we wszystkich aspektach działalności człowieka, a u Seneki stanowiło główny zasób moralnych odniesień do jego kondycji w sprawczej dla niej konieczności losu oraz podstawową kwestię wychowawczą, którą między innymi tak ujmował:

<sup>15</sup> Tamże, s. 39.

<sup>16</sup> *O gniewie*, s. 61.

<sup>17</sup> Tamże, s. 63.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże, s. 64.

Wszystkie rzeczy ludzkie są krótkotrwałe i zniszczalne, i nie stanowią żadnej cząstki nieskończonego czasu. W porównaniu ze wszechświatem uważamy tę ziemię wraz z miastami, ludami, rzekami i opasującym ją kręgiem mórz za mały punkcik. Czas naszego życia jest jeszcze mniejszą drobinką niż punkcik, jeśli porównać go z wszechczasem, którego miara przewyższa wszechświat, gdyż wszechświat tyle razy odnawia się w granicach trwania wszechczasu. Na cóż przyda się przedłużanie tego, co bez względu na to, co jak bardzo się powiększy i tak niewiele będzie się różnić od nicości? W jeden tylko sposób czas naszego życia staje się długi: jeśli nam go wystarcza<sup>20</sup>.

Stanowisko Seneki o temporalności i finalności życia człowieka wyraża swe go rodzaju agnostycyzm stoicki w sugestiach wychowawczych w zakresie rozumienia życia ludzkiego, jako dążenia od narodzin do koniecznej granicy jego trwania.

5. *O życiu szczęśliwym (De vita beata)*. Seneka uznawał moralność za czynnik sprawczy szczęścia, które łączył z cnotą. Uważał, że

Życie szczęśliwe pozostaje w harmonii ze swoją naturą, lecz można je osiągnąć pod warunkiem, że umysł, jest przede wszystkim zdrowy, nieustannie zachowuje zdrowie; następnie, że jest mężny i silny, dalej: niezwykle wytrzymały, dostosowany do okoliczności, dbały bez przeczulenia o swoje ciało i wszystko, co go dotyczy, jak również troskliwy o inne rzeczy, które wnoszą porządek w życie, choć bez podziwu dla żadnej z nich, a w końcu, że zamierza korzystać z darów Losu, lecz nie być ich niewolnikiem<sup>21</sup>.

Zatem

Człowiek szczęśliwy jest zadowolony ze swoich czasów, jakiegokolwiek by one były i przychylny swojej kondycji. Szczęśliwy jest, komu rozum każe doceniać wszelkie warunki egzystencji<sup>22</sup>,

aby to osiągać potrzebne jest wychowanie. Dlatego

Któż nie wie, że najwięksi głupcy najbardziej korzystają z tych waszych rozkoszy, że nikczemność obfituje w przyjemności i że sama dusza dostarcza sobie wielu rodzajów występnego rozkoszy? Przede wszystkim jest to zarozumiałość, nadmierne poczucie własnej wartości i nadęte wynoszenie się ponad innych, ślepe i bezkrytyczne przywiązanie do własnych rzeczy, rozwiązłe przyjemności i uniesienie z błahych i dziecinnych powodów, zgryźliwość i arogancja lubująca się w obelgach, próżniactwo i wyzdanie płynące z leniwego, ospałego umysłu<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> *O pocieszeniu do Marcji*, s. 81.

<sup>21</sup> *O życiu szczęśliwym*, s. 89.

<sup>22</sup> Tamże, s. 91.

<sup>23</sup> Tamże, s. 93.

Bez wiedzy rozumnej życie szczęśliwe jest ułudą, takie dla Seneki nie istnieje, do takiego należy wychowywać. Wskazany zasób pozytywnych stanów, cech i relacji doznawania szczęścia ujmuje on całościowo, jako życie szczęśliwe, z jego pierwszym warunkiem, mianowicie – intelektem. Współcześnie nadal rozwój całościowy człowieka na każdym etapie jego życia jest w naukach o wychowaniu aktualnie obecny, a mający już w myśli Seneki liczne trafne wskazania, wyjaśnienia oraz uznanie dla takich przymiotów, jak: racjonalny wybór, dążenie do mądrości, odpoczynek, zdolność do namysłu, wrażliwość na skutki dokonań.

6. *O beczynności (De otio)*. Pożyteczne skutki bycia dobrym człowiekiem Seneka uznaje za główną przesłankę, argument i rację dla wychowania i kształcenia ludzi, ponieważ

Spośród wszystkich naszych nieszczęść najgorsze jest to, że zmieniamy nawet nasze wady (...). Raz ta, raz tamta wada przypada nam do gustu, i dręczy nas również to, że nasze opinie są nie tylko błędne, ale i zmienne (...). Jesteśmy całkowicie zawiśli od cudzych poglądów, i to się nam wydaje najlepsze, o co zabiega i co wielbi wielu, a nie to, co godne zabiegów i uwielbienia<sup>24</sup>.

Uważał przy tym, że

Od człowieka żąda się tylko, by przynosił użytek ludziom: a jeśli nie – to choćby najbliższym, a jeśli nie to choćby samemu sobie. Jeśli bowiem stanie się użyteczny dla innych, działa także dla wspólnej sprawy. Podobnie ten, kto staje się gorszy, nie tylko szkodzi sobie, lecz także wszystkim, którym mógłby pomóc, gdyby był lepszy<sup>25</sup>.

Aktywności umysłowej człowieka Seneka przyznaje sprawstwo wszelkiego dobrostanu, którego

najwyższe dobro to życie zgodne z naturą. Natura zaś stworzyła nas (...) do kontemplacji i do działania. (...) Ale natura domaga się, abym wypełnił te dwa zadania: abym działał i poświęcał swój czas na rozmyślanie. Wypełniam jedno i drugie, ponieważ nawet życie oddane rozmyślaniom nie odbywa się bez działania<sup>26</sup>.

Uzasadnienie aktywizmu człowieka wywodzi Seneka z zasobów intelektualnych i umiejętności jego umysłu, które wymagają rozwijania i kształtowania, tak to ujmuje:

Podobnie jak nie jest godne pochwały pragnienie działania i tworzenie samych dzieł bez pewnego umiłowania cnoty i bez kształtowania charakteru – te rzeczy muszą się

<sup>24</sup> *O beczynności*, s. 97.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

bowiem ściśle łączyć i iść ze sobą w parze – tak samo niedoskonałym i mdłym dobrem jest cnota, która tkwi w ospalej beczynności i nigdy nie przejawia tego, czego się nauczyła. Kto zaprzeczy, że cnota powinna swoje osiągnięcia poddawać próbie czynu, i nie rozmyślać tylko, co należy czynić, lecz przejść wreszcie do działania i urzeczywistnić swoje pomysły?<sup>27</sup>

To uzasadnia pragmatyczny status aksjologii moralnej i ujawnianie jej sprawstw w dobrostanach czynów człowieka.

7. *O spokoju ducha (De tranquillitate animi)*. Seneka uznawał autokrytykę za konieczną funkcję sprawności umysłu, pisał:

Myślę, że wielu ludzi osiągnęłoby mądrość, gdyby nie sądzili, że już ją osiągnęli, gdyby nie ukrywali pewnych cech swego charakteru, a innych nie pomijali, przymykając oczy. Nie ma bowiem podstawy, abyś sądził, że bardziej zgubne jest dla nas cudze pochlebstwo, niż nasze własne. Któż ma odwagę powiedzieć prawdę samemu sobie?<sup>28</sup>

Warunkiem wewnętrznego otwarcia się na samego siebie jest uświadomienie, że

jeśli wyrzekniemy się wszelkiego współżycia z ludźmi, jeżeli odizolujemy się od całej ludzkości i będziemy żyli pochłonięci wyłącznie sobą, temu naszemu osamotnieniu, w którym nie ma miejsca na jakiegokolwiek dążenia, towarzyszył będzie brak wszelkich warunków do działania<sup>29</sup>.

Aktywne życie warunkowane jest także okolicznościami zewnętrznymi, również je powstrzymującymi, a więc

Ilekróć przypadkowe przeszkody lub sytuacje polityczne powstrzymują nas od aktywnego życia, najlepiej jest przeplatać działanie beczynnością. Nigdy bowiem stosunki nie są aż tak beznadziejne, żeby nie było okazji do żadnej uczciwej działalności<sup>30</sup>.

Wymóg społecznego uczestnictwa uznawał Seneka za niezbędny, pisał:

A więc stosownie do tego, jak potoczy się życie polityczne i na co pozwoli Los, albo rozwiniemy swoją aktywność, albo ją ograniczymy, lecz w każdym razie będziemy działali i nie odpadniemy w odrętwienie spleceni strachem<sup>31</sup>.

W niekorzystnych warunkach dla działalności publicznej Seneka proponował:

<sup>27</sup> Tamże, s. 99.

<sup>28</sup> *O spokoju ducha*, s. 101.

<sup>29</sup> Tamże, s. 103.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże.

staraj się więcej czasu poświęcić na wypoczynek i zajęcia literackie<sup>32</sup>,

co w swym życiu skutecznie realizował. Funkcjonowanie publiczne wymaga odwagi i równowagi w relacjach z innymi ludźmi,

Ale – jak pisał:

cnota nie musi się obawiać, że oglądana z bliska straci na wartości. Lepiej z powodu prostoty narazić się na pogardę niż męczyć się ciągłym udawaniem. Zachowajmy jednak umiar w tej sprawie: istnieje wielka różnica między prostym a niedbałym życiem. Często trzeba się chronić w głąb samego siebie. Obcowanie bowiem z ludźmi różnymi od nas burzy nasz wewnętrzny ład, na nowo roznieca namiętności i rozjątrza w naszej duszy każdą słabość, niewyleczoną dokładnie. Trzeba jednak przeplatać na zmianę samotność i towarzystwo (...) samotność będzie nas leczyć ze wstrętu do ludzi, ludzie – z odrazy do samotności<sup>33</sup>.

Uważał, że takiego umiaru należyć uczyc oraz samemu go stosować.

8. *O krótkości życia (De brevitae vitae)*. Marnotrawna zachłanność w życiu stanowi według Seneki źródło wszelkich negatywnych jego doświadczeń, jak pisał:

nie otrzymujemy krótkiego życia, ale czynimy je krótkim i nie brakuje nam życia, ale trwonimy je (...) życie nasze trwa długo, jeżeli się je dobrze ułoży. Czemu żalimy się na naturę? Postąpiła ona z nami łaskawie: życie jest długie, jeżeli się umie z niego korzystać<sup>34</sup>.

Całe życie ludzi zajętych wypełnia to:

(...) jak długo prowadzą rachunki, jak długo przygotowują zasadzki, jak długo się boją, jak długo nadskakują innym, jak długo im samym się nadskakuje, ile zajmują im własne i cudze sprawy sądowe, ile czasu zabierają im uczy, które same są obowiązkami, a zobaczysz, do jakiego stopnia ich własne sukcesy i klęski nie pozwalają im znaleźć chwili wytchnienia<sup>35</sup>.

Życie Seneka traktuje jako umiejętność, której, jak

Żadnej innej umiejętności nie uczymy się z większym trudem. Przez całe życie należy uczyć się żyć i (...) przez całe życie należy się uczyć umierać. Kto każdą chwilę obraca na swój użytek, kto każdy dzień układa jakby swój dzień ostatni, ten ani nie pragnie jutra, ani się go nie lęka<sup>36</sup>.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże, s. 111.

<sup>34</sup> *O krótkości życia*, s. 113.

<sup>35</sup> Tamże, s. 115.

<sup>36</sup> Tamże, s. 117.

Istotne przesłanie o znaczeniu wychowawczym upatruje on w tym:

Oczekiwanie, nastawione na jutro, a marnujące dzień dzisiejszy, stanowi największą zawadę w życiu. Dysponujesz tym, co znajduje się w rakach Losu, a co w twoich, wypuszczasz. Czego wyglądasz? Dokąd zmierzasz? Wszystko, co może nadejść, zawieszono jest w niepewności; żyj już w tej chwili!<sup>37</sup>

Natomiast jego przestroga krytyczna wobec próżniaczej i marnotrawnej zachłanności życia jest również znacząca wychowawczo:

Najkrótsze i najbardziej niespokojne jest życie tych, którzy zapominają o przeszłości, lekceważąc teraźniejszość, lękają się przyszłości. Kiedy dochodzą do kresu, zbyt późno pojmują, nieszczęśni, że tak byli dłużej zajęci, niczego nie robiąc<sup>38</sup>.

Jakże to jest aktualne.

9. *O pocieszeniu Polibiusza (Ad Polybium de consolatione)*. Myśli Seneki o skończoności życia nie są pesymistyczne, zawierają sceptycyzm pocieszający, co w stoicyzmie jest niekiedy ujmowane ambiwalentnie, czy przeważnie eudajmonicznie, to u niego jest ujmowane życiowo realistycznie. Pisze on:

Największą zatem pociechą dla człowieka jest myśl, że wszyscy przed nim cierpieli i wszyscy po nim będą cierpieli to, co jego spotkało. I dlatego wydaje mi się, że to natura uczyniła coś najbardziej uciążliwym, uczyniła powszechnym, ażeby wobec okrucieństw Przeznaczenia pociechą był ich równy podział<sup>39</sup>.

Następnie,

(...) Biorąc pod uwagę, ile smutków zagraża nam jeszcze w życiu, powinniśmy, jeśli już nie całkiem przestać płakać, to przynajmniej zachować trochę łez na później. Niczego nie należy bardziej oszczędzać niż tego, czego tak często musimy używać<sup>40</sup>,

a więc

szczęśliwy jest ten, komu zbędne jest powodzenie, niż ten, kto ma go pod dostatkiem. Te wszystkie dobra, które dostarczają nam efektywnej, lecz zwodniczej przyjemności, a mianowicie pieniądze, zaszczyty, potęga i mnóstwo innych, wobec których ludzkość ogarnięta ślepą żądzą staje się i w podziw, przysparzają kłopotów właścicielom, ściągają zawistne spojrzenia, a w końcu miazdzą tych właśnie, dla których stanowią ozdobę. Niosą one z sobą więcej zagrożenia niżli pożytku (...)<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże, s. 121.

<sup>39</sup> *O pocieszeniu Polibiusza*, s. 123.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże, s. 125.



Przemijania życia, starzenia się doświadczamy przez to, że

Szybko bowiem opuszcza nas wszelka rozkosz, która przepływa i mija, i rozwiewa się niemal zanim nadeszła. A więc należy kierować myśli ku przeszłości i przywoływać z powrotem wszystko, cokolwiek było nam miłe, i często o tym rozmyślać. Pamięć o minionych przyjemnościach trwa dłużej i wyraziściej niżli ich obecność<sup>42</sup>.

Seneka uważał, że zagadnienia finalności życia człowieka należy w wychowaniu i kształceniu przedstawiać na podstawie racjonalnej argumentacji. Przez symetrię uczuć tworzy się w sobie głębszy porządek, wewnętrzną harmonię i niezależność, a przez to rozumienie. Pisał tak:

Rozum twój osiągnie dostatecznie dużo, jeśli zdoła usunąć tylko tę część smutku, która jest nadmierna i zbędna. (...). Niech raczej trzyma on taką miarę, żeby nas nie zbliżała ani do obojętności, ani do szału rozpaczy, i niechaj nas zachowa w stanie, jaki cechuje człowieka o tklwym, ale i zrównoważonym usposobieniu<sup>43</sup>.

Osiągnięcie tego to równowaga antynomicznych emocji.

**10. O pocieszeniu do matki Helwii (Ad Helviam matrem consolatione).** Życie ludzi wypełnia bieg zdarzeń od nich zależnych i od nich niezależnych, doświadczając ich także nieszczęściem. Seneka uważa, że

Przychodzimy na świat w korzystnych warunkach, jeśli z nich tylko nie rezygnujemy. Natura postarała się o to, że do szczęśliwego życia nie potrzeba bogatego wyposażenia: każdy się może uczynić szczęśliwym. Rzeczy zewnętrzne mają małe znaczenie i nie mogą oddziaływać ani w jednym, ani w drugim kierunku. (...) Los tylko dla tych jest ciężki, których nagle przygniata: łatwo go dźwiga, kto go wciąż przewiduje. (...) Nieprzyjazny Los miazdzy tylko tego, kogo zawiodła jego życzliwość. Ci, którzy miłują jego dary, jak gdyby swoją trwałą własność, ci, którzy pragną dzięki nim zaskarbić sobie uznanie popadają w przygnębienie i rozpacz, kiedy pozorne i przelotne uciechy sprawiają zawód ich próżnej i dziecinnej duszy, co nie ma żadnej trwałej radości. Lecz kto w pomyślności nie nadyma się pychą, ten nie upadnie na duchu w odmiennym położeniu. W każdej sytuacji zachowa niezłomny charakter o wypróbowanej już odporności, bo w samym szczęściu sprawdził swą moc przeciwko nieszczęściu<sup>44</sup>.

Doznawanie nieszczęścia wymaga jego zdaniem racjonalizacji, uważa bowiem, że

Nawet w tak zwanych nieszczęściach nie znajduję nic tak strasznego ani przykrego, jak przedstawia to groźnie wyobraźnia pospólstwa. Już samo słowo nieszczęście wskutek pewnego uprzedzania i ogólnego przekonania brzmi w uszach raczej niemiło

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 127.

<sup>44</sup> *O pocieszeniu do matki Helwii*, s. 129.

i razi słuchaczy jakby coś smutnego i przekłętego; tak bowiem zawyrokował lud, lecz mędrzy w dużej mierze odrzucają opinie ludu<sup>45</sup>.

W wychowaniu zatem mędrzy powinni wyjaśniać czym jest nieszczęście, aby złagodzić ciężar jego doznawania.

**11. O dobrodziejstwach (*De beneficis*).** Relacje międzyludzkie wynikające ze zobowiązań, z zależności od władzy, z podległości Seneka uznawał za najistotniejsze dla skutecznego funkcjonowania osób i grup ludzi, utrzymania ładu publicznego. Pisał:

(...) dobrodziejstwo bowiem jest to taki rodzaj pożyczki, z której należy odbierać tylko tyle, ile nam dobrowolnie zwracają. Ogłaszać tutaj upadłość jest natomiast rzeczą bardzo haniebną z tego powodu, że dla wypełnienia zobowiązania nie są potrzebne środki pieniężne, ale intencja. Odplaca się bowiem za dobrodziejstwo, kto poczuwa się do wdzięczności. (...) Niewdzięczności doświadczamy często, ale jeszcze częściej sami do niej skłaniamy, gdyż raz jesteśmy surowi, czyniąc ludziom wyrzuty i stawiając żądania, a raz lekkomyślni i natychmiast żałujący daru, to znów narzekamy i wypominamy najmniejsze drobiazgi. Przekreślamy wszelką wdzięczność nie tylko po wyświadczeniu dobrodziejstwa, lecz już w momencie, kiedy je wyświadczamy<sup>46</sup>.

Istotą dobrodziejstwa oraz wdzięczności jest intencja dającego, tak pojmował ją Seneka:

Intencja jest tym, co podnosi znaczenie rzeczy, uświetnia to co pospolite, kompromituje co wielkie i cenione. Same przedmioty pożądania są ze swej istoty neutralne, nie mają natury dobra ni zła: wszystko zależy od kierunku, w jakim popycha je Kierująca Zasada, która nadaje rzeczom właściwą formę<sup>47</sup>.

Okazywanie dobrodziejstwa czy wdzięczności wymaga roztropnego namysłu, ponieważ

Nie udzielajmy nigdy dobrodziejstw, które mogą nas okryć hańbą. Jeżeli najwyższym celem przyjaźni jest traktować przyjaciela tak samo jak siebie, należy więc myśleć równocześnie o obustronnym pożytku<sup>48</sup>.

Zasada wzajemności jest zatem niezbędna także w relacjach pozytywnych, nadaje wszelkim stosunkom międzyludzkim symbiotyczność kulturową. Jest to zasada w istocie moralna, której stosowanie ukazuje wrażliwość moralną osoby, oraz jej wymagalność, natomiast jej stosowanie zależy od wielu uwarunkowań danych relacji. Seneka moralista uważał, że

<sup>45</sup> Tamże, s. 131.

<sup>46</sup> *O dobrodziejstwach*, s. 135.

<sup>47</sup> Tamże, s. 139.

<sup>48</sup> Tamże, s. 141.

Wszelkie piękno moralne, a nawet coś tylko doń zbliżonego, jest trudne do osiągnięcia. Trzeba je bowiem nie tylko stworzyć, lecz także zgodnie z rozumem stworzyć, przez całe życie należy kierować się rozumem, w najdrobniejszych sprawach trzeba postępować według jego wskazówek<sup>49</sup>.

Dla Seneki ów *współczynnik intelektualny* stanowił podstawę *dobrej* intencji, był swego rodzaju centrum sprawstwa pozytywnego wszelkich czynów człowieka. Jego poglądy na wychowanie wyrażają jako główny cel rozwijanie u wychowanków myślenia rozumiejącego. Dobrodziejstwo rodzicielskie postrzegał Seneka w kontekście wpływu życia, pisał:

Rodzice zazwyczaj przewyższają nas dobrodziejstwami. Jednak dokąd ich mamy, tak długo uważamy ich za surowych i tak długo nie pojmujemy ich dobrodziejstw. A kiedy z wiekiem nabierzemy nieco rozumu i zacznie stawać się dla nas oczywiste, że powinniśmy ich kochać za to właśnie, za co ich nie kochaliśmy, za napomnienia, za surowość, za ciągłe czuwanie nad naszą młodzieńczą nierozwagą, wtedy ich tracimy. Tylko niewielu osiąga taki wiek, by trud włożony w wychowanie dzieci przyniósł im prawdziwe owoce; inni znają tylko ciężar posiadania dzieci<sup>50</sup>.

Jako urzędnik wysokiego szczebla władzy oraz wnikliwy obserwator środowiska arystokracji i gremiów monarszych bywał w domach rodzin zamożnych i nobliwych rodów rzymskich, widział zadziwiające oraz przerażające relacje rodzice-dzieci, tym bardziej rozumiał konieczną potrzebę wychowania i kształcenia wszystkich.

**12. O łagodności (*De clementia*).** Umiar oraz chciwość Seneka uznawał za cechy moralne charakteru człowieka; umiar wyrażający wrażliwość na *zło*, powstrzymujący jego powstawanie, chciwość zaś ujawniająca obojętność na nie, a nawet powodująca jego występowanie.

Ludzie stają się chciwi wskutek zbytniego powodzenia i nigdy nie są na tyle powściągliwi w pragnieniach, aby poprzestać na tym, co udało się osiągnąć<sup>51</sup>.

Stosunek do sprawcy złego czynu zdaniem Seneki wymaga sankcji kary albo przebaczenia, czego jako znawca prawa nie utożsamiał, lecz widział istotniejsze znaczenie aktu przebaczenia dla stron relacji niż ukarania. Pisał:

Nie należy jednak przebaczać wszystkim bez wyboru. Kiedy bowiem zaciera się różnica między dobrymi a złymi, powstaje zamęt i epidemia występów. Trzeba więc wykazać umiar, który pozwoli odróżnić duszę dającą się uleczyć od nieuleczalnie chorych. I nie można stosować łagodności bez różnicy i bez wyboru, ani też zupełnie jej wykluczyć, gdyż przebaczenie wszystkim jest takim samym okrucieństwem, jak nie-

<sup>49</sup> Tamże, s. 143.

<sup>50</sup> Tamże, s. 163.

<sup>51</sup> *O łagodności*, s. 175.

przebaczenie nikomu. Musimy trzymać się środka. Lecz ponieważ trudno zachować tutaj pełną równowagę, więc jeśli coś ma przeważać, to niechaj przeważa ludzkość<sup>52</sup>.

Umiar przejawia się w łagodności, a ona jest istotnym sprawstwem umiaru. W sprawowaniu władzy postrzegał Seneka najistotniejsze znaczenie stosowania łagodności. Uważał, że

Dla nikogo z ludzi łagodność nie jest większą ozdobą niż dla króla lub władcy. Wielka władza wtedy bowiem przynosi zaszczyt i chwałę, jeśli jej działanie jest pożyteczne, gdyż możliwość szkodenia stanowi jedynie niszczycielską siłę. Dopiero taki władca posiada trwałą i ugruntowaną wielkość, o którym wszyscy poddani wiedzą, że zarówno jest nad nimi, jak też dla ich dobra, taki władca, który, jak codziennie doświadczają, gorliwie czuwa nad bezpieczeństwem każdego z osobna i wszystkich zarazem<sup>53</sup>.

Łagodność uznawał za niezbędną w codziennym okazywaniu jej wyrazów,

a nawet ze zbrodniczymi obywatelami trzeba obchodzić się łagodnie (...), a gdy [podkreśl. – K.W.] Do jakiegokolwiek domu łagodność zawita, czyni go szczęśliwym i spokojnym, ale w pałacu królewskim im rzadsza, tym godniejsza podziwu<sup>54</sup>.

Sprawowanie władzy winno dążyć do ograniczania karalności poprzez łagodne formy i sposoby penalizacji oraz upowszechniania stosowania presji moralnej, ponieważ

Moralność społeczeństwa polepsza się dzięki wstrzeźliwemu wymierzaniu kary. Tłumy grzeszników oswiają ludzi z grzechem i mniej cięży piętno, które nosi rzesza skazańców, a surowość, będąca najskuteczniejszym środkiem zaradczym, traci znaczenie wskutek swej częstotliwości. Władca wtedy umacnia w społeczeństwie dobre obyczaje i wyplenia występki, jeśli cierpliwie je znosi, ale bez aprobaty i tak, jakby niechętnie i z największym przymusem przystępował do karania. Sama łagodność władcy każe ludziom wstydzić się wykroczeń. Kara, którą naznacza łagodny sędzia, wydaje się o wiele surowsza<sup>55</sup>.

To jest Seneki postulat profilaktyki moralnej według schematu: ideał znaczeniowy – wzór modelowy – przykład praktyczny.

**13.** *O zjawiskach natury (Naturales quaestiones)*. Kosmos pojmował Seneka jako wszechistnienie nazywając Bogiem o potędze i mocy bezmiernej. Stawiał pytanie

Czym jest Bóg? [i odpowiadał – K.W.] Wszystkim co widzisz i wszystkim czego nie widzisz. Dopiero tak da się przedstawić jego własną wielkość. Od której nic większe-

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> Tamże, s. 177.

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> Tamże, s. 185.

go nie można pomyśleć, jeśli on jeden jest wszystkim, jeżeli ogarnia swe dzieło i od wewnątrz, i z zewnątrz. Jakaż więc różnica pomiędzy naturą Boga a naszą? Lepszą cząstkę nas stanowi duch, lecz w Nim nie ma żadnej cząstki poza duchem. On jest całym rozumem, podczas gdy ludzie są zaślepieni, że ten świat, od którego nie ma nic piękniejszego, nic bardziej harmonijnego ani bardziej celowo urządzonego, uważają za przypadkowy i podlegający przypadkowym zmianom, i dlatego pełen zamętu pośród piorunów, chmur i burz, i innych rzeczy, które wstrząsają ziemią i jej otoczeniem<sup>56</sup>.

Prezentował kosmologię w sposób wierny stoikom greckim, jednakże już z elementami nauki ówczesnej astrofizyki hellenistycznej, uznawał potrzebę jej nauczania. Znaczenie wychowawcze i kształcące wyrażał w pytaniach:

Co jest naprawdę ważne w sprawach ludzkich? (...), to, że wszystko przeniknięto umysłem, i ujarzmiono swoje wady, co jest zwycięstwem nie do przewyższenia. Co jest naprawdę ważne? Wznieść się ponad groźby i obietnice Losu, niczego nie liczyć do rzeczy godnych oczekiwania. (...) Umieć z pogodą ducha znosić przeciwności (...) Nie dopuszczać do siebie złych zamysłów (...) nie pożądać żadnego dobra, które abyś otrzymał, jeden musi je dać, a drugi stracić, pragnąć – czego pragnienie nie przysparza wrogów – dobrego usposobienia. (...) Wznieść swego ducha ponad to, co podległe Losowi, pamiętać, że jest się człowiekiem, tak by w szczęściu wiedzieć, że nie będzie długie, i wiedzieć w nieszczęściu, żeś nie jest nieszczęśliwy, jeśli tak nie sądzisz<sup>57</sup> (...) być w każdej chwili gotowym umrzeć: to czyni człowieka wolnym nie na podstawie prawa rzymskiego, ale prawa natury. Wolny zaś jest ten, kto nie poddał się w niewolę samemu sobie. Taka niewola jest ciągła i niezwalczona (...)<sup>58</sup>.

Seneka sens i znaczenie życia człowieka widział w eudajmonicznej równowadze człowieka w sobie samym i jego wobec innych. Pisał:

Jesteśmy sami dla siebie uprzykrzeni, gdyż borykamy się bądź to z przesadną miłością własną, bądź to z obrzydzeniem do siebie. Nasze nieszczęsne dusze raz rozdyma pycha, raz rozsądza żądza. Wyniszcza nas już nadmiar rozkoszy, to znowu trawi zgryzota. A najgorsze jest, że nigdy nie możemy być sami: z konieczności więc w takim zbiorowisku wad musi się toczyć ustawiczna walka. Sprawiedliwość natury wyraża się między innymi w tym, że w obliczu śmierci wszyscy jesteśmy równi<sup>59</sup>.

Dla Seneki skuteczność wartości pragmatycznych przejawiających się w rezultacie działania była istotniejsza niż wartości wiedzy, które nie wyraziłyby się w praktycznych skutkach wychowania. Preferuje on w wychowaniu pragmatyczną aksjologię rezultatu opartą na wartościach moralnych, przed

<sup>56</sup> *O zjawiskach natury*, s. 273.

<sup>57</sup> W filozofii moralnej, od jej greckich początków do renesansowej epoki, pełnię doznawania szczęścia można osiągnąć i przeżywać dopiero po doświadczeniu nieszczęścia, np.: J.B. Korołek, *Filozofia moralna Jana Burydana*, Warszawa 1973; W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 2015.

<sup>58</sup> *O zjawiskach natury*, s. 275-277.

<sup>59</sup> Tamże, s. 277-279.

wartościami aksjologii intelektu, także bardziej od niej, okazuje uznanie aksjologii przeżyć emocjonalnych w wychowaniu. Pisał w *Listach moralnych do Lucyliusza* [*Epistulae morales ad Lucilium*]:

Filozof uczy działać, a nie gadać, i żąda od każdego, by żył podług jej zasad, tak by nie było rozdźwięku pomiędzy życiem a mową (...) Jest najwyższym obowiązkiem, a i znamieniem mądrości, ażeby czyny zgadzały się ze słowami, ażeby mędrzec wszędzie był sobą i zawsze był taki sam<sup>60</sup>.

W *Moralia* Seneki – choć nie wprost – wyrażony jest wizerunek wychowawcy jako nauczyciela wiedzy ogólnej, co wówczas znaczyło mądrości, umiejętności praktycznych oraz, co najważniejsze, zdolności przekazywania uczniom-wychowankom przekonania służenia człowiekowi obywatelowi rzymskiemu, w służbie publicznej, wojskowej, do życia w umiarze, osiągnięciu celów we wspólnotowości ludzi, zgodzie z bogami i Losem. Rzymska historia wychowania wskazuje na wpływ senekiańskiej myśli moralnej w kontynuacji tworzenia conceptów wychowania przez późniejszych wybitnych pedagogów, retorów, jurystów, między innymi Kwintyliana Marka Fabiusza<sup>61</sup>.

Seneka nie był scholarchą, jednakże jego nauczycielska osobowość oraz nauczająca maniera w kontaktach przyniosła mu już za życia uznanie i okazywanie godności, stworzyła nauczyciela o wielkim autorytecie, nauczyciela bez szkoły i bez jej uczniów. Swojej obszernej – rzec można – ówczesnie wszechstronnej wiedzy o człowieku, osobie i ludziach jako zbiorowościach, zwłaszcza psychologicznej, dotyczącej warstw arystokratycznych oraz gremiów najwyższej władzy, udzielał w pracy, pełniąc wysokie funkcje w ówczesnych elitach władz. Można dostrzec zbieżne cechy osobowości w wizerunku intelektualnym i zasobach aksjologicznych między Sokratesem a Seneką, obu wielkich nauczycieli wiedzy poznawczej oraz mądrości; między pierwszym, będącym źródłem stoicyzmu, oraz drugim, będącym jego rzymskim zwieńczeniem z kontynuacją w historii wychowania w dziejach kultury łacińskiej.

*Moralia* Seneki zawierają uniwersalną intencję pytającą o istotę człowieczeństwa, o ową *humanitas*, a współczesna ich lektura stawia pytania – czy mogą one być w obecnych czasach realizowane w wychowaniu, a jeśli tak, to w jakim zakresie i celu oraz dlaczego, a także, czy będąc blisko przez dwa tysiąclecia nieprzemijające są przez to ponadczasowo nowoczesne. W historii aksjologii wychowania senekiańskie *moralia* zachowują ponadczasową aktualność.

<sup>60</sup> *Listy moralne do Lucyliusza*, s. 201.

<sup>61</sup> B. Jedynak, S. Jedynak, Ł. Krusiński. *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010, s. 33-42.



## BIBLIOGRAFIA

- Jedynak B., Jedynak S., Krusiński Ł., *Filozofia i wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Korolec J.B., *Filozofia moralna Jana Burydana*, Ossolineum, Warszawa 1973.
- Seneka, *Pisma filozoficzne*, tom 1-3, przekł., wstęp, komentarz L. Joachimowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1965.
- Seneka, *Listy moralne do Lucyliusza*, przekł. W. Kornatowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Seneka, *Myśli*, wybór, przekład i opracowanie S. Stabryła, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.



ILONA ŁOWIECKA-TAŃSKA

ORCID: 0000-0002-7048-099X

*Centrum Nauki Kopernik  
w Warszawie*

ANETA GOP

ORCID: 0000-0002-7808-0835

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie*

SYLWIA JASKULSKA

ORCID: 0000-0002-3454-7894

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PROJEKTOWANIE POMOCY EDUKACYJNYCH: TRANSFORMACYJNA WARTOŚĆ PROCESU. NARRACJE NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI O WŁASNYM UCZENIU SIĘ PODCZAS STACJONARNYCH I ZDALNYCH LETNICH SZKÓŁ PROTOTYPOWANIA

**ABSTRACT.** Iłowiecka-Tańska Ilona, Gop Aneta, Jaskulska Sylwia, *Projektowanie pomocy edukacyjnych: transformacyjna wartość procesu. Narracje nauczycielek i nauczycieli o własnym uczeniu się podczas stacjonarnych i zdalnych Letnich Szkół Prototypowania* [Designing Teaching Aids: the Transformative Value of the Process. Teachers' Narratives of their Own Learning During Onsite and Remote Prototyping Summer Schools]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 169-186. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.10

The article discusses the transformative value of the process of prototyping teaching aids during a five-day workshop for teachers. Based on sequential narrative data collected by using the diaries method, we analyze changes in individual aspects of learning in a group of teachers, the dynamics of these changes, and differences resulting from the form of classes (in-person vs online). At the end of the article, we present practical conclusions that can be implemented in educational projects dedicated to teachers.

**Key words:** transformative learning, adults learning, summer schools/workshops for adults, science centers, distance education

## Wprowadzenie

Teoretycy uczenia się dostrzegają specyficzne sposoby, potrzeby i cele nabywania wiedzy przez osoby dorosłe. Istotę tego procesu stanowi wykorzystanie nabytej, istniejącej już wiedzy do wytworzenia nowej. Mechanizm ten dobrze wyjaśnia twórca teorii uczenia się transformatywnego (*transformative learning*) Jack Mezirow<sup>1</sup>. Uczenie się dorosłych jest według niego konstrukcyjnym procesem włączania nowo nabywanego doświadczenia w ramy istniejącego już systemu interpretacyjnego (tzw. ram odniesienia<sup>2</sup>). W tym aspekcie teoria Mezirowa jest podobna do teorii konstruktywistycznych<sup>3</sup>.

Zgodnie z tą teorią, nowe doświadczenie może być wykorzystane na dwa sposoby. Po pierwsze, do reinterpretacji i skorygowania uprzednich doświadczeń czy skonstruowanych znaczeń. Uczący się dorosły zmienia, przekształca, tworzy zarówno nowe treści doświadczenia, jak i ramy odniesienia. Mezirow ten rodzaj uczenia się nazywa transformatywnym i definiuje jako odnoszący się

(...) do procesu, w którym przekształcamy nasze przyjęte z góry ramy odniesienia (czyli perspektywę, nawyki, zwyczaje i nastawienia), aby były bardziej inkluzywne, różnicujące, otwarte, zdolne emocjonalnie do zmiany i refleksyjne, oraz by mogły generować przekonania i opinie, które okażą się bardziej prawdziwe lub uzasadnione w kierowaniu działaniem. Nauczanie transformatywne obejmuje udział w konstruktywnym dyskursie w celu wykorzystania doświadczeń innych do oceny powodów uzasadniających te założenia oraz podejmowanie działania będącego rezultatem uzyskanego wglądu<sup>4</sup>.

Po drugie, nowe doświadczenie może poszerzać obecnie posiadane ramy odniesienia, poprzez wypełnianie ich treścią wspierającą ukształtowane schematy poznawcze. Osoba ucząc się, po pierwsze upewnia się co do prawdziwości swojej wiedzy, po drugie – opcjonalnie poszerza ją. Ten rodzaj uczenia się, który Mezirow nazywa formatywnym, stanowi dużą część uczenia się osób dorosłych. Obydwa rodzaje uczenia mogą zachodzić jednocześnie.

<sup>1</sup> K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, Rocznik Andragogiczny, 2007, s. 81-96; J. Mezirow, *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, red. J. Mezirow i inni, San Francisco 2000, s. 3-33.

<sup>2</sup> Rama odniesienia to makrostruktura zawierająca w sobie nawyki mentalne, te z kolei są złożone z punktów widzenia, a ostatnie – z pojedynczych schematów poznawczych. W procesie ponownego przetwarzania wiedzy istotną rolę odgrywa nie tylko zasób i jakość posiadanej wiedzy, ale także przekonania, oczekiwania i założenia (K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego*, s. 89-90).

<sup>3</sup> A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2018, 1, s. 29-43; C.E. Cragg i in., *Perspective transformation in RN-to-BSN distance education*, Journal of Nursing Education, 2001, 40(7), s. 317-322.

<sup>4</sup> J. Mezirow, *Learning to Think Like an Adult*, s. 7-8.

Proces uczenia się transformatywnego osób dorosłych według Mezirowa przebiega według trzech<sup>5</sup> zasadniczych etapów. Punktem wyjścia jest zakwestionowanie czy dekonstrukcja istniejącego doświadczenia osoby uczącej się, które dokonują się pod wpływem nowych informacji czy doświadczeń. Proces ten pobudza drugi etap uczenia się, a mianowicie krytyczną refleksję. To drugi składnik złożonego procesu transformacji. Trzeci stanowi dyskurs, dialog, który jest mediatorem zmiany. Osoba ucząca się może

kwestionować zrozumiałość, prawdę, stosowność (w odniesieniu do norm) lub autentyczność (w odniesieniu do uczuć) tego, co się twierdzi, lub wiarygodność osoby formułującej dane stwierdzenie<sup>6</sup>.

Przytoczone powyżej główne fazy procesu Mezirowa dzieli na dziesięć szczegółowych cyklicznych lub rekurencyjnych kroków, to jest: 1) dezorientujące dylematy, 2) wgląd w siebie, 3) krytyczna ocena założeń, 4) zauważenie i akceptacja współwystępowania frustracji poznawczej u innych osób, 5) doświadczanie nowych ról, relacji międzyludzkich i działań, 6) planowanie sposobu działania, 7) zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, 8) wdrażanie się do nowych ról, 9) budowanie pewności siebie w nowych rolach i relacjach, 10) reintegracja własnego życia opartego na nowych perspektywach<sup>7</sup>.

Jednym z wyróżniających elementów procesu uczenia się dorosłych jest, zgodnie z tą teorią, zdolność do oceny i zrozumienie sposobu, w jaki inni rozumieją, interpretują daną rzeczywistość. Dotarcie do przekonań i założeń, które stoją za zachowaniem innych osób wymaga, jak twierdzi Mezirow, zdolności do krytycznej refleksji i uświadomienia sobie założeń własnych oraz innych osób.

W tekście, w świetle teorii transformatywnego uczenia się dorosłych, analizujemy narracje nauczycielek i nauczycieli o własnym uczeniu się podczas letnich szkół prototypowania.

Letnie Szkoły Prototypowania (LSP) to tygodniowe sesje projektowania rozwiązań edukacyjnych, organizowane dla dorosłych edukatorów przez Centrum Nauki Kopernik. Pierwsza Szkoła Prototypowania odbyła się w roku 2018, ósma edycja wydarzenia – w 2021. Ze względu na ograniczenia wynikające z pandemii, w roku 2020 i 2021 Szkoły miały formę zdalną.

Głównym założeniem warsztatów, realizowanych w ramach Letnich Szkół Prototypowania, jest rozwój kompetencji nauczania z wykorzystaniem metody badawczej. A zatem, dotyczy prowadzenia procesu dydaktycznego, którego celem jest zbudowanie u uczniów wiedzy i rozumienia zjawisk

<sup>5</sup> J. Mezirow uszczegóławia te fazy, wyróżniając ich podfazy. Zob. np. <https://sites.google.com/site/transformativlearning/elements-of-the-theory-1> [dostęp: 18.08. 2021].

<sup>6</sup> J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco 1991, s. 77.

<sup>7</sup> A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się dorosłych*, s. 39-40.

ze świata przyrody na podstawie samodzielnie prowadzonego przez nich procesu badawczego, to jest samodzielnie uzyskanych danych i ich analizę. Nauczanie metodą badawczą, nazywane też zamiennie nauczaniem metodą eksperymentu, jest w polskiej edukacji podejściem zarazem znanym i nieznanym. Z jednej strony realizacja eksperymentów, na której opiera się ta metoda, jest nauczycielom znana. Z drugiej to co dla niej kluczowe – a zatem wspieranie procesu samodzielnego uzyskiwania danych i ich analizy przez uczniów, wykracza poza praktykę pracy większości nauczycieli przedmiotów ścisłych. W ramach metody uczniowie wspierani – a raczej podlegający *scaffoldingowi* – przez nauczyciela mają samodzielnie odkryć niewiedzę, a prowadząc eksperymenty – znaleźć odpowiedzi na swoje kluczowe pytania i wątpliwości. Metoda ta, często umieszczana w kategorii „aktywizujących”, sprowadzana jest jednak zazwyczaj do pokazów lub realizacji przez uczniów ścisłych instrukcji podawanych przez nauczycieli i udzielania odpowiedzi na pytania, które odwołują się raczej do uprzedniej wiedzy teoretycznej niż naocznie obserwowanych zjawisk. Proces uczenia się, który w założeniu realizuje konstruktywistyczny model budowy wiedzy oparty na osobistym doświadczeniu, ulega więc zazwyczaj spłaszczeniu i sprowadzeniu do transmissyjnej metody przekazywania wiedzy przez przykład.

Nauczanie metodą badawczą wymaga od nauczycieli szczególnego wglądu w projektowane zajęcia i wspierające ich realizację pomoce. Projektowanie pomocy dydaktycznych, które stanowi istotę doświadczenia Szkół Prototypowania, ma pełnić funkcję mediatora, który uruchamia proces zmiany. Transformacja dotyczyć ma w tym ujęciu przede wszystkim rozumienia celów nauczania – z przyjmowania do tworzenia wiedzy – i roli, jaką odgrywa w tym procesie poznawcza aktywność uczniów.

Zmiana podejścia do celów nauczania wymaga rozwoju u nauczycieli szczególnych kompetencji. Po pierwsze: świadomości przebiegu procesu uczenia się u uczniów. Po drugie: technicznej, w tym manualnej, kompetencji realizacji doświadczeń i pracy z umożliwiającymi je pomocami. Po trzecie: umiejętności projektowania zajęć, które pozwolą zachować odpowiednie proporcje między tym, co uczniom już znane a tym, co dla nich nowe. Po czwarte: głębokiego zrozumienia zjawisk i procesów, które są przedmiotem eksperymentów. I po piąte: kompetencji społecznych, które umożliwiają stworzenie konstruktywnego środowiska uczenia się.

Przedmiotem pracy uczestników jest tworzenie pomocy naukowych, które pozwalają uczniom zrozumieć zjawiska naturalne, najczęściej z obszaru fizyki. Pomoce to obiekty materialne: stworzone według własnych pomysłów nauczycieli modele, stacje doświadczalne, analogi. Proces prototypowania polega na tworzeniu kolejnych wersji danego rozwiązania pod wpływem otrzymywanych informacji zwrotnych i rosnącej świadomości celów oraz założeń rozwiązania twórców. Założenia edukacyjne prototypów, to: rola



uczniów i nauczyciela w pracy z pomocą, koncepcja doświadczenia edukacyjnego, które jest możliwe z jej wykorzystaniem, wpływające na kolejne formy, jakie przybiera projekt. Kulminacyjnym punktem prototypowania są testy stworzonych pomocy w przestrzeniach wystaw Centrum Nauki Kopernik. Uczestnicy mają wówczas możliwość weryfikacji założeń w praktycznym kontakcie z użytkownikami. Lub – w wersji on-line – z grupą uczniów, zorganizowanych jako zdalne grupy testowe. Teoretycznym zapleczem programu Szkół Prototypowania jest konstruktywistyczna teoria wiedzy. W założeniu uczestnicy prototypują zatem pomoce naukowe, które pomagają uczniom przejść przez proces konstruowania wiedzy i zrozumienia danego zjawiska.



Ryc. 1. Zdjęcia poglądowe obrazujące warsztaty stacjonarne i on-line

(źródło: zbiory Centrum Nauki Kopernik)

Tabela 1

Założenia i cele warsztatów – Letnich Szkół Prototypowania w 2019 i 2020 roku

	LSP III (2019; stacjonarna)	LSP IV (2019; sta- cjonarna)	LSP V (2020; on-line)	LSP VI (2020; on-line)
Główne cele i założenia	<ol style="list-style-type: none"> <li>Zwiększenie kompetencji nauczycieli w zakresie prototypowania rozwiązań edukacyjnych (mini-stacji doświadczalnych, pomocy naukowych), które wspierają nauczanie metodą badawczą.</li> <li>Wzmocnienie kompetencji badawczych uczniów, ciekawości dotyczącej nauki, poprzez kształtowanie umiejętności zadawania pytań, konstruowania, przeprowadzania doświadczeń.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>Rozwój wiedzy nauczycieli na temat tworzenia pomocy edukacyjnych w zakresie edukacji zdalnej oraz metod aktywizacji uczniów do samodzielnego przeprowadzania doświadczeń i eksperymentów podczas lekcji on-line.</li> <li>Wzmocnienie kompetencji badawczych uczniów, ciekawości dotyczącej nauki, poprzez kształtowanie umiejętności zadawania pytań, konstruowania, przeprowadzania doświadczeń.</li> <li>Zwiększenie wiedzy i umiejętności uczestników dotyczące planowania oraz prowadzenia szkolnych zajęć i projektów hybrydowych, które rozwijają zainteresowanie poznawaniem najbliższego środowiska oraz kształtują odpowiedzialność za najbliższe otoczenie.</li> </ol>	

Źródło: opracowanie własne.

## Metody

Przedmiotem przeprowadzonych badań była diagnoza wartości transformatywnej procesu prototypowania pomocy naukowych. Pytania, które stawiali badacze, dotyczyły zatem wpływu, jaki ma proces uczenia się przez konstruowanie, kolejno na 1) dekonstrukcję, 2) refleksję i ostatecznie, zwerbalizowaną 3) zmianę rozumienia procesu nauczania.

Celem badań było zatem uzyskanie odpowiedzi na trzy pytania:

1. Jakie zmiany (transformacje) odnośnie poszczególnych aspektów uczenia się i nauczania nastąpiły w uczestnikach pod wpływem warsztatów: w jakich sferach zaistniały zmiany, czego dotyczą?

2. Jaka jest dynamika tych zmian – czy można określić prawidłowości lub etapy transformacji pod wpływem procesu prototypowania?

3. W jakich zakresach różnią się narracje dotyczące własnego uczenia się w zależności od formy i czasu trwania zajęć?

Badanie zrealizowano stosując metody jakościowe, prowadzone metodą obserwacji pośredniej. Podstawowym narzędziem uzyskiwania danych były stworzone na potrzeby niniejszego badania dzienniczki.

W poszczególnych edycjach Szkoły, podczas których realizowano badanie, wzięło udział 20 nauczycieli. Każdy z nich pięciokrotnie<sup>8</sup> wypełniał dzienniczek dotyczący uczenia się podczas warsztatów.

Metoda dzienniczek dostarcza pogłębionych danych narracyjnych, uporządkowanych sekwencyjnie<sup>9</sup>. Zastosowana w tym badaniu stanowi formę półotwartą, a zawarte stwierdzenia mają postać zdań niedokończonych. Umożliwia pogłębioną analizę znaczeń<sup>10</sup>.

We wszystkich czterech pomiarach (szkołach) powtórzono 4 niżej wymienione stwierdzenia: (1) *Przyjemność sprawiło mi...*; (2) *Najtrudniejsze dziś było dla mnie...*; (3) *Myślę, że...*; (4) *Nauczyłem/am się dziś...* Zadaniem uczestników było codzienne uzupełnianie niedokończonych zdań inicjujących narrację (co dawało pomiar pięciokrotny).

Eksporując dane i wyłaniając twierdzenia do dalszych analiz, pod uwagę wzięto nie tylko wszystkie odpowiedzi na pytanie „*Nauczyłem/am się dziś...*”, ale także stwierdzenia dotyczące uczenia się, które pojawiły się jako odpowiedzi na inne pytania (N = 546).

W pierwszym kroku z narracji wyłoniono dominujące obszary rozwoju nauczycieli i na ich podstawie stworzono kategorie klasyfikacyjne. Następnie

<sup>8</sup> Wyjątek stanowiła edycja III, podczas której nauczyciele wypełniali dzienniczek czterokrotnie, co wynikało z warunków organizacyjnych.

<sup>9</sup> L. Hyers, *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*, Oxford 2018.

<sup>10</sup> L. Harvey, *Intimate reflections: private diaries in qualitative research*, *Qualitative Research*, 2011, 11(6), s. 664-682.

każdą wypowiedź zapisaną w dzienniku klasyfikowano do minimum jednej kategorii (klasyfikacja łączna) według poniższego schematu (por. tab. 2).

Tabela 2

## Kategorie wyłonione z narracji nauczycieli

Nazwa wyłonionej kategorii	Kryteria klasyfikacyjne (klasyfikowanie łączne – jedna wypowiedź mogła być przypisana do wielu kategorii)	Przykład wypowiedzi
Obszar charakterologiczno-osobowościowo-temperamentalny	Wypowiedzi dotyczące indywidualnych cech i predyspozycji, takich jak wytrwałość, cierpliwość, oraz inne stwierdzenia odnoszące się do cech charakterologicznych i osobowościowych	<p>„Najtrudniejsze było dziś dla mnie cierpliwość i radzenie sobie z chęcią zmiany projektu”. [7]</p> <p>„Najtrudniejsze było dziś dla mnie «zapętlenie się» przeze mnie na jednym pomysłe rozwiązania i przywiązywanie się do niego, to bardzo utrudnia zobaczenie problemu w inny sposób - chyba dlatego się tak dzieje, że powiedzenie sobie, że mój pomysł nie jest dobry powoduje, że cierpi nasze poczucie wartości”. [496]</p> <p>„Najtrudniejsze było to, żeby pogodzić się z tym, że nie dokończyłam modelu”. [205]</p>
Obszar umiejętności społecznych	Wypowiedzi dotyczące współpracy w grupie, słuchania innych, radzenia sobie w sytuacjach społecznych, osiąganie kompromisu.	<p>„(...) doskonalitał umiejętność słuchania”. [231]</p> <p>„Przyjemność sprawiła mi praca w grupach, burza mózgów w grupie, konstrukcja, rywalizacja”. [197]</p>
Obszar umiejętności manualnych i technicznych	Wypowiedzi akcentujące wykorzystanie umiejętności manualnych, umiejętności technicznych; akcent na używanie programów, narzędzi, konstruowanie, wykonanie.	<p>„(...) jak podnieść rękę i wyłączyć dźwięk w programie zoom korzystając ze skrótów klawiaturowych ;-). [471]</p> <p>„jak wykorzystał proste materiały (spinacz, folia aluminiowa, lampki choinkowe) do zbudowania latarki, a tak naprawę obwodów”. [375]</p>
Obszar pedagogiczny	Wypowiedzi, w których pojawiały się treści dotyczące pracy w szkole, implementacji pomysłów zaczerpniętych z warsztatów, refleksje dotyczące uczenia się uczniów, nauczania i szkolnictwa.	<p>„(...) jak ważne jest pozwolenie uczniom na swobodną wymianę myśli i dociekanie pod okiem nauczyciela oraz wsparcie się modelem, aby wyjaśnić te zjawiska, których nie widać «gołym okiem»”. [397]</p>

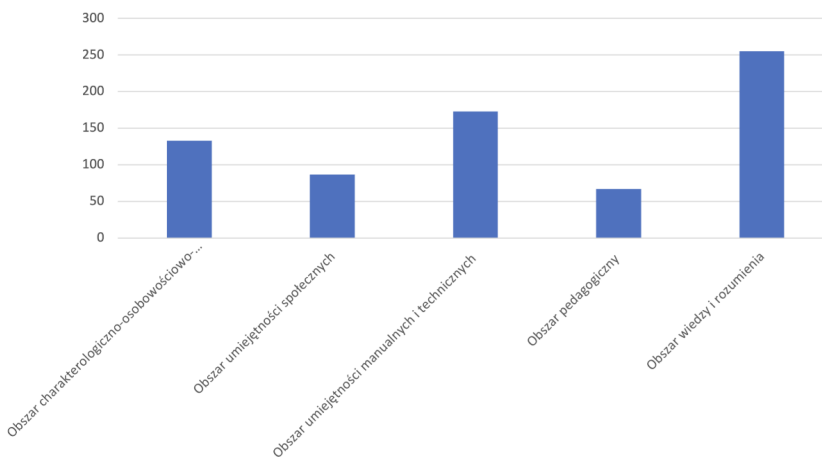
Obszar wiedzy i rozumienia procesów	Wypowiedzi odnoszące się do procesów/ czynności poznawczych, takich jak: uwaga, analiza, myślenie, zrozumienie, ale też uczenie się oraz nabywanie i modyfikowanie konkretnej wiedzy.	„(...) zrozumienie przepływu prądu i zachowanie się elektronów w polu magnetycznym (...)”. [142]  „Nauczyłem się dziś, jaki skutek daje różnica ciśnień (uderzenie w pudło i podmuch powietrza)”. [372]
-------------------------------------	---	---

Źródło: opracowanie własne.

## Wyniki

Uzyskane wyniki prezentujemy w porządku problemów badawczych i wyłonionych kategorii.

1. Jakie zmiany (transformacje) odnośnie poszczególnych aspektów uczenia się i nauczania nastąpiły w uczestnikach pod wpływem warsztatów: w jakich sferach/obszarach zaistniały zmiany, czego dotyczą?



Ryc. 2. Obszary rozwijane podczas czterech warsztatów (LSP III-VI)<sup>11</sup>

(źródło: opracowanie własne)

Analizowane dane jednoznacznie wskazują na obszar rozwoju wiedzy i rozumienia procesów jako ten, który podlega najbardziej intensywnym zmia-

<sup>11</sup> Dane na osi OY wskazują liczbę stwierdzeń zaklasyfikowanych do danej kategorii. Klasyfikacja łączna.

nom. Warsztaty prototypowania polegają na intensywnym procesie eksploracji zjawisk naturalnych, które są merytoryczną treścią tworzonych pomocy. Nauczyciele tworzący pomoc dyskutują o przyczynach, przejawach, zależnościach – pogłębiają zatem i weryfikują swoją tematyczną wiedzę naukową. Wysokie wskaźniki tego obszaru interpretujemy jako znak dostrzeganej przez nauczycieli istotności tego procesu.

Pogłębione analizy wyłonionych obszarów (kategorii), które przedstawiamy poniżej, pozwalają na wyciągnięcie pogłębionych wniosków o treści i charakterze procesu uczenia się.

### Obszar wiedzy i rozumienia

Analizy wykonane na uzyskanym materiale wskazały, że u uczestników warsztatów zachodziły **pogłębione procesy uczenia się, dotyczące głównie obszaru wiedzy i rozumienia. Nauczyciele modyfikowali, rafinowali sposób rozumienia zjawisk fizycznych, zwiększali detaliczność oglądu zjawiska, uzyskując głębokie poczucie wiedzy i zrozumienia:**

*„Nauczyłam się dziś, że elektrony w przewodniku nie przemieszczają się tak szybko, jak sobie to wyobrażałam a wykonują tylko powolny ruch w jedną stronę” (...)*  
*„Nauczyłam się dziś, że przez maleńką dziurkę można zobaczyć duży obraz w zupełnie inny sposób”<sup>12</sup>. [352]*

*„Nauczyłam się dziś, jak wykonać wiele wspaniałych pomocy: obwód z żarówką, perpetuum mobile, polaryzacja. Jak wynaleziono silnik, to było bardzo odkrywcze” (...)*  
*nowych informacji o barwach, kolorach, uświadomiłam sobie, że kolory światła i barw są jednak inne (kolor biały-czarny). Przy pomocy dwóch luster możemy uczyć się matematyki i geometrii, 4) jaki skutek daje różnica ciśnień (uderzenie w pudło i podmuch powietrza), doświadczenie z wodą i kartką”. [375]*

**Warsztaty uruchomiły u części uczestników pogłębione procesy analizy i abstrahowania. Badani uświadomili sobie przebieg własnych procesów poznawczych, nabywając wiedzę o nich:**

*„Najtrudniejsze dziś było dla mnie dokładne przeanalizowanie czym jest ciśnienie. Diabeł tkwi w szczegółach”. [133]*

*„Przyjemność sprawiło mi analizowanie procesów i wykorzystanie miniprototypów”. [108]*

<sup>12</sup> W cytatach zachowano oryginalną pisownię.

**Nauczyciele uświadomili sobie także obszary własnych niekompetencji, mówiąc o poczuciu braku wiedzy. Przyznawali się do braku zrozumienia niektórych kwestii związanych ze zjawiskami i procesami, głównie fizycznymi:**

*„Najtrudniejsze dziś było dla mnie utrwalenie, kiedy ciśnienie zmniejsza się, a kiedy zwiększa”. [130]*

*„Nauczyłam się dziś, żeby nie zadawałać się zbyt szybkimi i łatwymi odpowiedziami, gdyż bardzo często wydaje mi się, że potrafię wyjaśnić jakieś zjawisko a tak naprawdę rozumiem je niewłaściwie (rutyna)”. [400]*

### **Obszar pedagogiczny**

**Nauczyciele poszerzyli własną perspektywę poznania (perspektywa 1-osobowa Ja) o perspektywę innej osoby (perspektywa 2-osobowa Ty).** Poszerzenie perspektywy poznawczej odbywało się poprzez próby obserwowania siebie z „zewnątrz”, ale także poprzez odniesienie własnych doświadczeń do doświadczenia innych osób – próby przyjęcia perspektywy innej osoby – ucznia lub współuczestnika warsztatów.

*„Przyjemność sprawiło mi odkrycie, że to co dla mnie oczywiste jest zupełnie niezrozumiałe dla niektórych uczestników warsztatów – to pomoże mi lepiej wczuć się w sytuację uczniów”. [103]*

*„Trudno mi było wczuć się w położenie ucznia, który ma sformułować własną odpowiedź – swoim językiem”. [142]*

Nauczyciele inspirowali się doświadczeniami/wiedzą zdobytą podczas warsztatów, **poszerzali repertuar środków i materiałów dydaktycznych,** które chcieli wykorzystać podczas zajęć z uczniami:

*„Jestem bardzo zadowolona, że rozumiałam dość trudny temat i będzie mi go łatwiej tłumaczyć dzięki pomocom naukowym, które poznałam”. [154]*

*„Nauczyłem się dziś, że mogę prowadzić ciekawe zajęcia w sposób prosty, nie wymagający dużych nakładów finansowych”. [347]*

*„Nauczyłem/am się dziś kilku nowych sposobów wprowadzenia tematów z prądu i magnetyzmu, inne niż dotychczas stosowałam”. [374]*



### **Obszar umiejętności społecznych**

W zakresie umiejętności społecznych nauczyciele doskonalili współpracę w grupie, umiejętność słuchania innych, czy sprawność w dziedzinie osiągnięcia kompromisu.

*„(...) doskonalłam umiejętność słuchania”*. [231]

*„Przyjemność sprawiła mi praca w grupach, burza mózgów w grupie, konstrukcja, rywalizacja”*. [197]

*„Nauczyłem się dziś kompromisu”*. [307]

### **Obszar charakterologiczno-osobowościowo-temperamentalny**

Nauczyciele rozwijali cechy osobowościowe, uczyli się czegoś o sobie. Gromadzenie i modyfikowanie wiedzy o sobie samym miało także wydźwięk społeczny, jako że zachodzi nie tylko pod wpływem procesów analityczno-refleksyjnych, ale także pod wpływem obserwowania i współdziałania z innymi osobami.

*„Nauczyłem się dziś cierpliwości”*. [346]

*„Nauczyłem się dziś, że nie można się poddawać, trzeba próbować”*. [452]

*„Nauczyłem się dziś, że nie tylko ja nie podaję gotowych rozwiązań na tacy i jest to coś fajnego”*. [545]

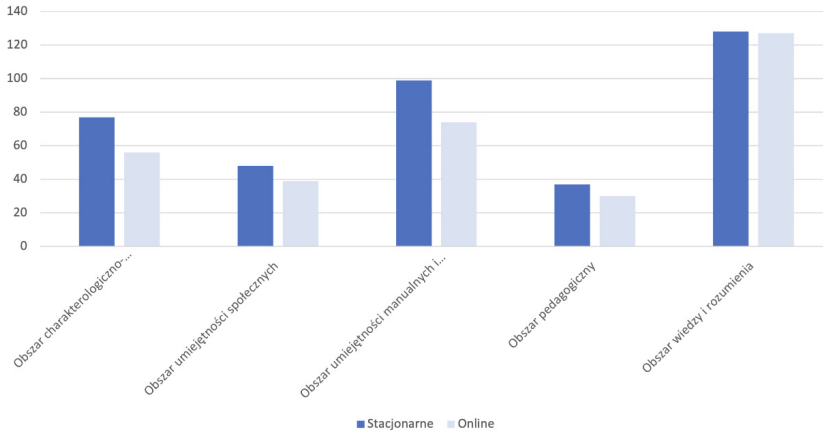
### **Obszar umiejętności manualnych i technicznych**

W tym obszarze nauczyciele doskonalili zarówno umiejętności obsługi programów/oprogramowania (warsztaty on-line), jak i fizycznego wykonywania danej pomocy, nad którą pracowali (warsztaty stacjonarne).

*„Nauczyłem/am się dziś, jak podnieść rękę i wyłączyć dźwięk w programie zoom korzystając ze skrótów klawiaturowych ;-)”*. [471]

*„Nauczyłem/am się dziś robić latarkę i wyłącznik”*. [353]

2. W jakich zakresach różnią się narracje dotyczące własnego uczenia się w zależności od formy i czasu trwania zajęć?



Ryc. 3. Porównanie warsztatów on-line (LSP V-VI) i stacjonarnych (LSP III-IV) w aspekcie rozwijanych obszarów<sup>13</sup>  
(źródło: opracowanie własne)

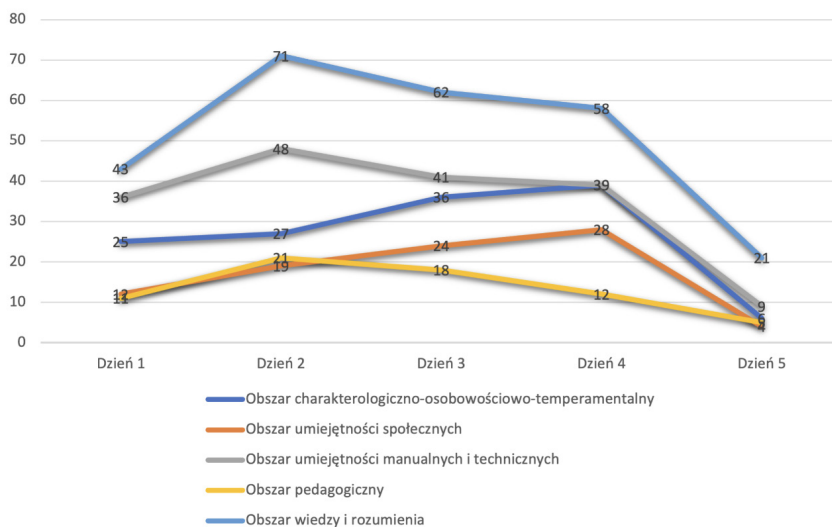
Dane rozkładają się podobnie, niezależnie od formy warsztatów, w trzech z pięciu obszarów: rozwoju umiejętności społecznych, pedagogicznych i wiedzy. Różnice można dostrzec w obszarze umiejętności manualnych i charakterologiczno-osobowościowym.

### 3. Jaka jest dynamika tych zmian – czy można określić prawidłowości lub etapy transformacji pod wpływem procesu prototypowania?

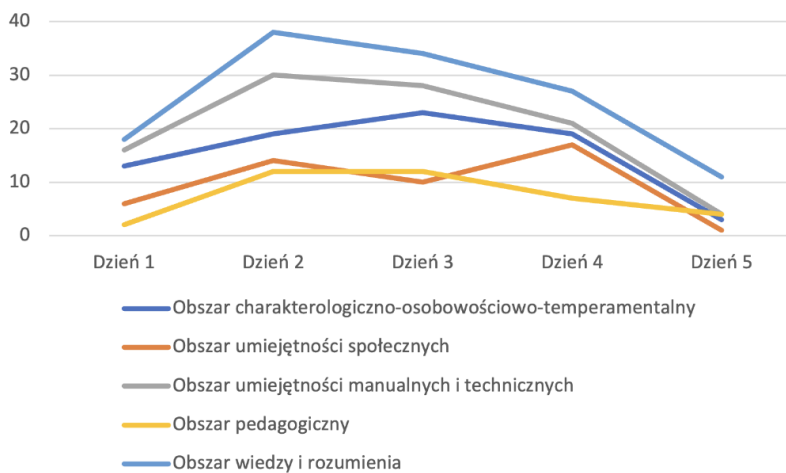
Jak już wspomniano, konstruowanie pomocy naukowych jest w przedstawianym procesie uczenia się traktowane jako interwencja. Proces ten prowadzi uczestników przez trzy główne etapy transformacji, a zatem zakwestionowanie, refleksję i dyskurs, który umożliwia określenie obszaru zmiany. Przeprowadzone analizy danych miały na celu diagnozę zakresu i dynamiki odczuwanych przez uczestników zmian.

Przebieg procesów ilustrowanych na wykresach wskazuje kilka istotnych cech stadium uczenia się podczas Szkół Letnich. Dzień pierwszy – równoległość zachodzących procesów i zbieżność ich dynamiki. Dzień drugi – wyraźny wzrost odczuwanego rozwoju we wszystkich obszarach, a dzień trzeci – obniżenie nastrojów dotyczących kompetencji twardych (wiedza i umiejętności techniczne) i wzrostu tak zwanych kompetencji miękkich – umiejętności społecznych i wglądu we własny potencjał.

<sup>13</sup> Dane na osi OY wskazują liczbę stwierdzeń zaklasyfikowanych do danej kategorii. Klasyfikacja łączna.



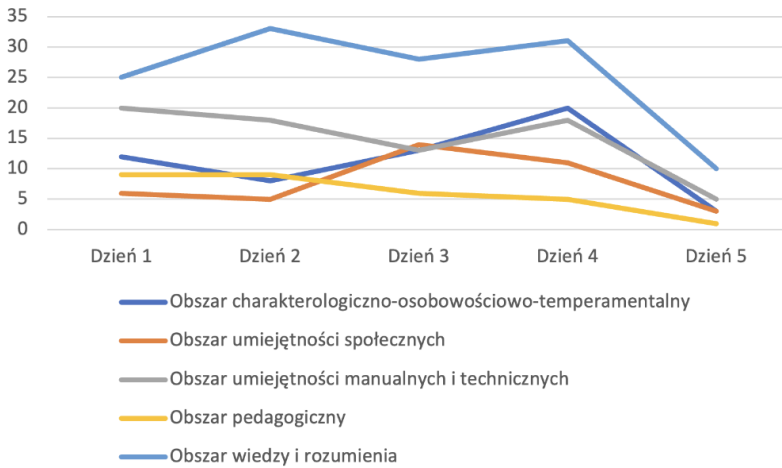
Ryc. 4. Dynamika procesów transformacyjnych – wszystkie warsztaty<sup>14</sup>  
(źródło: opracowanie własne)



Ryc. 5. Dynamika procesów transformacyjnych LSP stacjonarne<sup>15</sup>  
(źródło: opracowanie własne)

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.



Ryc. 6. Dynamika procesów transformacyjnych LSP on-line<sup>16</sup>

(źródło: opracowanie własne)

Dzień trzeci – niezależnie od formy prowadzenia zajęć – jest dniem kryzysu. Uczestnicy tworzą kolejne wersje obiektów oraz następuje naturalne zmęczenie grupy i przesilenie. Proces ten w wersji stacjonarnej przebiega łagodniej – spadki są niższe, a jednocześnie towarzyszy im rozwój samoświadomości. Na wykresach widać zarazem wyraźnie niższe oddziaływanie udziału w Szkołach na rozwój w obszarze społecznym przy formie zdalnej. Widać niższe odczuwane oddziaływanie na rozwój kompetencji technicznych. Interesujące są punkty kulminacyjne doświadczenia, czyli momenty najsilniej odczuwanego rozwoju. Dla form tradycyjnych jest to dzień drugi, po którym następuje łagodny spadek, a dla zdalnych – czwarty z pięciu dni zajęć.

## Dyskusja

Mikrodoświadczenia (mikroeksperymenty) z wykorzystaniem prostych w konstrukcji pomocy dydaktycznych pozwoliły nauczycielom biorącym udział w warsztatach osiągnąć poczucie rozumienia zjawisk fizycznych o różnym stopniu złożoności. Poza wymiarem merytorycznym ważne okazały się także praca nad własnym warsztatem metodycznym oraz namysł nad własnym uczeniem się.

<sup>16</sup> Tamże.

Prezentowane w tym tekście badania pozwalają na postawienie konkluzji o nachyleniu praktycznym, dotyczących wykorzystania teorii uczenia się transformatywnego Mezirowa w projektach dedykowanych nauczycielom.

W badanej grupie uaktywniły się procesy polegające w dużej mierze na nabyciu wiedzy o własnych procesach poznawczych, w mniejszym stopniu o procesach poznawczych innych osób. Nauczyciele uaktywnili wiedzę o ogólnych strategiach używanych do osiągnięcia wyznaczonego celu poznawczego, jakim było ogólnie ujmując, uczenie się. Badana grupa deklarowała poczucie wiedzy oraz trudności w rozumieniu niektórych zjawisk. Badani podejmowali także próby przekraczania własnych schematów poznawczych oraz schematów działania.

Obszar rozwoju wiedzy i rozumienia procesów zmieniał się w toku warsztatów bardzo intensywnie, a nauczyciele wskazywali pogłębianie i weryfikację ważnej wiedzy jako znaczący proces. Dane te mogą skłaniać do sformułowania refleksji i rekomendacji na przyszłość: poza stosunkowo częstymi szkoleniami metodycznymi, wyraźną potrzebą rozwojową nauczycieli jest, jak wskazują także inne badania<sup>17</sup>, wzrost wiedzy przedmiotowej.

Pandemia COVID-19 wymusiła przeniesienie dwóch edycji LSP do formy zdalnej, co pozwala nam przyrzeć się różnicom między uczeniem się w trybie stacjonarnym i zapośredniczonym przez Internet.

Dotychczasowe badania nad transformatywnym uczeniem się w trybie zdalnym przynoszą pozytywne wnioski: środowisko on-line oświetla na przykład na nowo konwencjonalne pojęcia, jak władza i autorytet w nauczaniu. Niektóre osoby łatwiej się otwierają i podejmują nietypowe wyzwania, kiedy nie dzieje się to na forum grupy<sup>18</sup>. Można więc powiedzieć, że tryb zdalny w niektórych sytuacjach wręcz sprzyja uczeniu się.

W naszym badaniu podobny rozkład danych niezależnie od formy warsztatów można zauważyć w trzech z pięciu obszarów: rozwoju umiejętności społecznych, pedagogicznych i wiedzy. Interpretujemy to jako oznakę stabilności przyjętej formy pracy, która w różnych warunkach oddziałuje podobnie, a także właśnie owym zaletom zdalnych form uczenia się, trafiających w potrzeby wielu uczestników i uczestniczek procesu.

Różnicę w rozwoju umiejętności manualnych podczas form zdalnych przypisujemy naturalnym, ograniczającym ten obszar, warunkom pracy on-line.

---

<sup>17</sup> B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Kraków 2010; L. Bardach, R.M. Klassen, *Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness*, Educational Research Review, 2020, 30.

<sup>18</sup> G. McAuliffe, C. Lovell, *Encouraging transformation: Guidelines for constructivist and developmental instruction*, [w:] *Preparing counselors and therapists: Creating constructivist and developmental programs*, red. G. McAuliffe, K. Eriksen, Virginia 2000.

Podobnie niższe oddziaływanie LSP w formie zdalnej na rozwój w obszarze charakterologiczno-osobowościowym interpretujemy jako potwierdzenie wstępnych intuicji na temat ograniczeń relacji on-line, a przynajmniej innej dynamiki procesów grupowych w tej formie.

Interesujące są punkty kulminacyjne doświadczenia, czyli momenty najsilniej odczuwanego rozwoju. Dla form tradycyjnych jest to dzień drugi, po którym następuje łagodny spadek. Dla zdalnych – czwarty z pięciu dni zajęć.

Na pewno w interpretacji tego stanu rzeczy warto odnieść się do programu warsztatów. W programie zajęć Szkół Letnich drugi dzień jest czasem intensywnej pracy warsztatowej nad rozwojem pierwszych prototypów. Dzień czwarty – dniem ostatnich przygotowań prototypów do testów z użytkownikami.

Forma zdalna zdaje się łagodzić przebieg procesów grupowych i uczenia się. Ta różnica w dynamice powinna być brana pod uwagę podczas projektowania warsztatów on-line<sup>19</sup>. Proces uczenia się w nich wymaga więcej czasu na pełne zanurzenie się w doświadczeniu, a kulminacyjne momenty rozwoju grupy zmieniają się względem form tradycyjnych.

Teoretycy i badacze wykorzystujący oraz testujący teorię Mezirowa podkreślają, że nauczycielskie doświadczenie własnego uczenia się w jego transformacyjnym wymiarze jest jedną z dróg do świadomego wykorzystywania tego typu uczenia się w pracy z uczniami i uczennicami<sup>20</sup>. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że nauczyciele przekładają nabywane doświadczenia na pracę z grupą, ale ponieważ transformacyjne uczenie się dorosłych jest również skutecznym narzędziem do wprowadzania ukierunkowanych zmian w przekonaniach nauczycieli na temat procesu uczenia się<sup>21</sup>.

Dzienniczki introspekcyjne, które uzupełniali uczestnicy i uczestniczki opisanych przez nas warsztatów, pozwoliły nam obserwować, co dla uczących się było ważne i jak kształtowała się dynamika procesu uczenia się. Pełniły jednak one także drugą rolę. Stanowiły zachętę do przyjrzenia się sobie samemu jako aktywnemu uczącemu się. W tak projektowanych działaniach ramą mierzalnego zdobywania wiedzy i umiejętności jest proces zadawania pytań, popełniania błędów, przeżywania wątpliwości. To one są nazywane

<sup>19</sup> Ch. Hughes, L. Hewson, *Group Dynamics and Pedagogy in Online Groups*, Hughes & Hewson – Odlaa 2001 Conference, 2001.

<sup>20</sup> B. Fleischer, *Mezirow's Theory of Transformative Learning and Lonergan's Method in Theology: Resources for Adult Theological Education*, *Journal of Adult Theological Education*, 2006, 3, 2.

<sup>21</sup> D. Dzvinchuk i in., *Targeted Change in the Mentality of Communities through Transformative Adult Learning*, *Advanced Education*, 2020, 16.



w omawianej teorii kluczem do uczenia się dorosłych<sup>22</sup>. Korzystne jest przyglądanie się swoim nawykom poznawczym i stylowi pracy<sup>23</sup>. Aby mogło nastąpić transformacyjne uczenie się, trzeba być zdolnym do krytycznej refleksji i angażowania się w racjonalny dyskurs<sup>24</sup>, i do tego właśnie powinny się przychylić projekty dedykowane nauczycielkom oraz nauczycielom.

## BIBLIOGRAFIA

- Bardach L., Klassen R.M., *Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness*, *Educational Research Review*, 2020, 30.
- Cragg C.E., Plotnikoff R.C., Hugo K., Casey A., *Perspective transformation in RN-to-BSN distance education*, *Journal of Nursing Education*, 2001, 40(7).
- Cranton P., King K.P., *Transformative Learning as a Professional Development Goal*, *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2003, 98.
- Dzvinchuk D., Petrenko V., Orlov M., Mazak A., Ozminska I., *Targeted Change in the Mentality of Communities through Transformative Adult Learning*, *Advanced Education*, 2020, 16.
- Fleischer B., *Mezirow's Theory of Transformative Learning and Lonergan's Method in Theology: Resources for Adult Theological Education*, *Journal of Adult Theological Education*, 2006, 3, 2.
- Golek B., *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Kraków 2010.
- Harvey L., *Intimate reflections: private diaries in qualitative research*, *Qualitative Research*, 2011, 11(6).
- Hodge S., *Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training*, *Australian Journal of Adult Learning*, 2011, 51, 3.
- Hughes Ch., Hewson L., *Group Dynamics and Pedagogy in Online Groups*, Hughes & Hewson – Odlaa, Conference, 2001.
- <https://sites.google.com/site/transformativelearning/elements-of-the-theory-1> [dostęp: 18.08. 2021].
- Hyers L., *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*, Oxford 2018.
- Martin L.E., Kragler S., Quatroche D., Bauserman K., *Transforming Schools: The Power of Teachers' Input in Professional Development*, *Journal of Educational Research and Practice* 2019, 9, 1.
- McAuliffe G., Lovell C., *Encouraging transformation: Guidelines for constructivist and developmental instruction*, [w:] *Preparing counselors and therapists: Creating constructivist and developmental programs*, red. G. McAuliffe, K. Eriksen, Virginia 2000.
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco 1991.

<sup>22</sup> S. Hodge, *Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training*, *Australian Journal of Adult Learning*, 2011, 51, 3.

<sup>23</sup> P. Cranton, K.P. King, *Transformative Learning as a Professional Development Goal*, *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2003, 98.

<sup>24</sup> L.E. Martin i in., *Transforming Schools: The Power of Teachers' Input in Professional Development*, *Journal of Educational Research and Practice*, 2019, 9, 1.

- Mezirow J., *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, red. J. Mezirow i inni, San Francisco 2000.
- Perkowska-Klejman A., *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2018, 1.
- Pleskot-Makulska K., *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, *Rocznik Andragogiczny*, 2007.

MAŁGORZATA CICHECKA-WILK

ORCID 0000-0001-8753-9970

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PREGOREKSJA - JADŁOWSTRĘT PSYCHICZNY KOBIEŃ W CIAŻY

**ABSTRACT.** Cichecka-Wilk Małgorzata, *Pregoreksja – jadłowstręt psychiczny kobiet w ciąży* [Pregorexia – Anorexia Nervosa in Pregnant Women]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 187-204. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.11

Pregorexia is the term used to describe anorexia nervosa in pregnant women. It is not a medical term, yet increasingly used by specialists nowadays. Probably this is because the cases of pregorexia they encounter in practice are increasing in number, affecting 1.5–5% of women. In addition, they emphasize the specificity of this eating disorder, which carries a double risk when the mother is expecting. However, the latest classification of mental disorders of the American Psychiatric Association, DSM-5, does not include a separate name and criteria for the diagnosis of anorexia nervosa occurring in pregnant women. The clinical picture of pregorexia, apart from some significant symptoms, is consistent with the picture of this disorder in other people. Women with this disorder show a strong fear of the natural consequence of pregnancy, which is weight gain. To this end, they reduce the amount of food consumed, reduce the caloric content of meals, and use fasts. They also often do intense exercise. Sometimes they have binge eating and purging episodes, provoke vomiting, and abuse laxatives. As a result, they lose weight, develop qualitative malnutrition and body exhaustion. This entails numerous negative effects on the health and sometimes life of both mother and child. Such a danger, however, is not a factor preventing the actions causing it. They are caused by the pathological mechanism of the disorder, related to the action of various factors. In this article, some selected ones seem to be peculiarly significant in relation to pregorexia.

**Key words:** pregorexia, pregnancy, eating disorders

### Wstęp

Pojęcie pregoreksji powstało z połączenia dwóch angielskich słów: *pregnancy* oznaczającego ciążę i *anorexia* określającego jadłowstręt. Pierwszy raz zostało użyte w 2008 roku, w amerykańskim programie telewizyjnym „The Early Show”, emitowanym na kanale CBS (Columbia Broadcasting System) i w stacji Fox News, w kontekście próby zdefiniowania zaburzeń odżywiania

się występujących u kobiet ciężarnych, które nadmiernie zmniejszają liczbę kalorii w swojej diecie i wykonują intensywne ćwiczenia fizyczne, w celu kontrolowania przyrostu masy i kształtu swojego ciała<sup>1</sup>. Od tamtej pory odnotowane jest do przypadków występowania jadłowstrętu psychicznego u kobiet będących w ciąży. W języku polskim stosuje się nazwy: ciążoreksja, anoreksja ciążowa, anoreksja w ciąży. Sam termin nie uzyskał jeszcze miana pojęcia medycznego, uważany jest za nazwanie z dziedziny psychologii popularnej. Natomiast zjawisko, które określa, stało się przedmiotem badań naukowych i jest opisywane przez naukowców oraz klinicystów<sup>2</sup>. Interesują się nim przedstawiciele różnych dziedzin naukowych – ginekolodzy, neonatolodzy, psychiatry, psychologowie kliniczni, dietetycy.

Pregoreksja oficjalnie nie jest uznawana za odrębną jednostkę chorobową. Nie została uwzględniona w najnowszej edycji klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-V. Kobiety przejawiające charakterystyczne dla tego problemu zdrowotnego symptomy diagnozowane są według kryteriów diagnostycznych DSM-5 lub ICD-10<sup>3</sup> jako chore na jadłowstręt psychiczny<sup>4</sup>. W przypadku nie spełnienia wszystkich kryteriów tego zaburzenia – jako mające „inne określone zaburzenie jedzenia i odżywiania” (wg DSM-5)<sup>5</sup> lub „jadłowstręt psychiczny atypowy” (wg ICD-10)<sup>6</sup>. Pomimo to specjaliści coraz częściej używają pojęcia pregoreksji, ponieważ spotykają się z coraz liczniejszymi przypadkami odchudzania się kobiet w czasie trwania ciąży, a także aby podkreślić specyfikę określanego w ten sposób zaburzenia odżywiania, które przebiegając w wyjątkowym stanie matki – oczekiwania dziecka, ma swój znamieny obraz i stanowi podwójne zagrożenie zdrowia obojga.

## Obraz kliniczny pregoreksji

Jak wspomniano we wstępie, do najnowszej klasyfikacji zaburzeń DSM-5 nie wprowadzono osobnej nazwy i kryteriów rozpoznania jadłowstrętu

<sup>1</sup> H. Takimoto, C. Mitsuishi, N. Kato, *Attitudes toward pregnancy related changes and self-judged behavior*, Asia Pac J Clin Nutr, 2011, 20, s. 212-219.

<sup>2</sup> E. Harasim-Piszczatowska, E. Krajewska-Kułak, *Pregoreksja – anoreksja kobiet ciężarnych*, *Pediatr Med Rodz*, 2017, 13(3), s. 363-367; S. Kubaszewska, U. Sioma-Markowska, M. Machura i in., *Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja*, *Gin Pol Med Project*, 2012, 2, s. 25-35.

<sup>3</sup> ICD-10 to dziesiąta wersja Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych sporządzona przez Światową Organizację Zdrowia.

<sup>4</sup> *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków – Warszawa 2000, s. 151.

<sup>5</sup> American Psychiatric Association, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, Edra Urban & Partner, 2016, s. 171.

<sup>6</sup> *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, s. 152.

psychicznego występującego u kobiet w ciąży. Prawdopodobnie z tego względu, że tak zwana pregoreksja w swoim zasadniczym obrazie klinicznym nie różni się od jadłowstrętu psychicznego mogącego występować u innych osób. Chore na pregoreksję spełniają podstawowe kryteria rozpoznania jadłowstrętu psychicznego, określające ten rodzaj zaburzenia odżywiania się. Po pierwsze, kobiety te celowo ograniczają podaż energii, co prowadzi stopniowo do wystąpienia u nich niedostatecznej masy ciała, określonej w odniesieniu do ich wieku, płci, krzywej rozwoju i stanu zdrowia (kryterium A wg DSM-5). Po drugie, ich zachowaniom towarzyszy silna obawa przed przytyciem, nawet w przypadku występowania niedostatecznej masy ciała, prowokująca postępowanie uniemożliwiające przyrost masy ciała (kryterium B wg DSM-5). Po trzecie, chore mogą przejawiać zakłócenie w postrzeganiu masy lub kształtu własnego ciała, doświadczając nadmiernego wpływu swojej wagi i kształtu ciała na samoocenę lub uporczywie nie dostrzegać u siebie problemu związanego ze zbyt niską wagą (kryterium C wg DSM-5)<sup>7</sup>.

Poza wyżej wymienionymi, praktyka kliniczna ujawnia występowanie jeszcze innych objawów, charakterystycznych wyłącznie dla jadłowstrętu psychicznego u kobiet będących w ciąży. Należą do nich:

- udawanie, że nie jest się w ciąży lub ukrywanie ciąży w obawie, że inni zwrócą uwagę na przyrost masy ciała;
- obciskanie brzucha ciasną odzieżą, żeby się nie powiększał;
- domaganie się cesarskiego cięcia w ósmym miesiącu ciąży w celu zapobieżenia naturalnemu, intensywnemu przyrostowi masy ciała w ostatnich tygodniach ciąży;
- doświadczanie silnych wewnętrznych konfliktów związanych z potrzebą utrzymania bądź zredukowania masy ciała a poczuciem odpowiedzialności za rozwijające się dziecko, skutkujące przeżywaniem winy i wstydu;
- odczuwanie presji społecznej dotyczącej stereotypu roli kobiety ciężarnej troszczącej się przede wszystkim o mające się narodzić dziecko, nie godzącej się z osobistym dążeniem do kontroli nad własnym ciałem, jego wyglądem i funkcjonowaniem;
- usilne dążenie po porodzie do jak najszybszego odzyskania masy ciała sprzed ciąży<sup>8</sup>.

W obrazie klinicznym pregoreksji zaznaczają się także inne problemy spotykane w przebiegu jadłowstrętu psychicznego, jak: niepokój, stany depresyjne, zachowania obsesyjno-kompulsyjne, izolacja społeczna. Chore kobiety

<sup>7</sup> American Psychiatric Association, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, s. 167-168.

<sup>8</sup> M. Bąk-Sosnowska, *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*, forumginekologii.pl; <https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>, [dostęp: 06.07.2021].

przejawiają nadmierną ambicję i perfekcjonizm, poczucie moralnej wyższości wynikające z umiejętności zapanowania nad głodem, skłonność do rywalizacji związanej z masą ciała, ograniczeniami żywieniowymi i aktywnością fizyczną. Mają także tendencję do posługiwania się kłamstwem i manipulacją w celu ukrycia zachowań służących redukcji masy ciała<sup>9</sup>.

Obraz kliniczny poszczególnych przypadków pregoreksji u ciężarnych kobiet jest z oczywistych względów specyficzny. Różnicuje go jednak przede wszystkim postać jadłowstrętu psychicznego. Pierwsza z nich, to tak zwana postać ograniczająca, która rozpoznawana jest wtedy, gdy chore podczas ostatnich trzech miesięcy nie podejmowały regularnie takich zachowań, jak objadanie się lub przeczyszczanie – przez prowokowanie wymiotów, nadużywanie substancji przeczyszczających, środków moczopędnych lub wlewów przeczyszczających. W tych przypadkach zachowania chorych kobiet, mające na celu spadek masy ciała, polegają przede wszystkim na stosowaniu diet odchudzających, głodzeniu się i/lub przesadnie ciężkich ćwiczeniach fizycznych. Drugi typ to postać z napadami objadania się/przeczyszczaniem. Diagnozowana jest u chorych, które podczas ostatnich trzech miesięcy podejmowały regularne zachowania, takie jak objadanie się lub przeczyszczanie, z zastosowaniem wyżej wymienionych sposobów<sup>10</sup>. Ciężarne kobiety prezentujące tę postać też zwykle ograniczają ilość spożywanego pokarmu, ale jednocześnie regularnie mają okresy objadania się lub prowokowania wymiotów i nadużywania leków przeczyszczających oraz moczopędnych.

Postać jadłowstrętu psychicznego w istotny sposób decyduje o obrazie klinicznym analizowanego zaburzenia, ma również znaczący wpływ na okresowe zmiany wskaźnika masy ciała (BMI)<sup>11</sup>. Jest to szczególnie ważne, ponieważ liczba masy ciała przybrana w czasie ciąży uważana jest za najlepszy miernik prawidłowego odżywienia ciężarnej<sup>12</sup>, która może warunkować bezpośrednio i przyszłe zdrowie zarówno kobiety, jak i rozwijającego się w niej dziecka<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> American Psychiatric Association, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, s. 167-168.

<sup>11</sup> BMI (ang. *Body Mass Index*) – współczynnik masy ciała, opracowany przez Adolfa Queteleta; obliczany przez podzielenie masy ciała podanej w kilogramach przez wysokość ciała podaną w metrach i podniesioną do kwadratu; A. Fraga, V. Caggianesse, O. Carrera i in., *Seasonal BMI differences between restrictive and purging anorexia nervosa subtypes*, *Int J Eat Disord*, 2015; 48(1), s. 35-41.

<sup>12</sup> W. Kanadys, *Przyrost masy ciała w ciąży. Relacja z przedciążową masą ciała*, *Ginekol Pol*, 2000, 71, 34, s. 680-683; A. Wdowiak, K. Kanadys, M. Lewicka i in., *Przyrost masy ciała w ciąży a wybrane elementy oceny stanu noworodka*, *Probl Hig Epidemiol*, 2011, 92(2), s. 281-285.

<sup>13</sup> S. Lindberg, *Could You Be Experiencing 'Pregorexia'? Here's How to Break the Cycle*, *healthline.com* <https://www.healthline.com/health/pregnancy/pregorexia>, [dostęp: 08.07.21].



## Znaczenie masy ciała u kobiet w ciąży

American Institute of Medicine opracował zalecenia dotyczące optymalnego przyrostu masy ciała kobiet w ciąży, zależne od wskaźnika BMI sprzed ciąży. Według nich, w przypadku ciąży pojedynczej, waga kobiety w pierwszym tryestrze powinna wzrosnąć o około 2 kg w przypadku, gdy miała ona przed ciążą niedowagę (BMI < 18,5), o około 1,6 kg u kobiety, która miała przed ciążą prawidłową masę ciała (BMI 18,5-24,9) i o około 1 kg u kobiety mającej przed ciążą nadwagę (BMI 25,0-29,9)<sup>14</sup>. U kobiet mających przed zajściem w ciążę niedowagę, rekomendowany jest całkowity przyrost masy ciała w ciąży w granicach 12,5-18,0 kg. Przybliżony przyrost masy ciała kobiet w ciążach bliźniaczych powinien wynosić 16-20,5 kg<sup>15</sup>. Wskazania te nie są uznawane powszechnie. Na przykład, zgodnie z rekomendacjami chilijskimi, kobieta podczas ciąży powinna osiągnąć 120% wagi, którą miała przed ciążą. Natomiast, w Wielkiej Brytanii w ogóle nie są wyznaczone normy przyrostu masy ciała kobiet w ciąży. Tamtejsi specjaliści sprzeciwiają się rutynowemu pomiarowi masy ciała, gdyż może on niepotrzebnie stresować przyszłe matki, a także z powodu braku potwierdzonych korzyści wynikających ze stosowania takich norm. Zauważane rozbieżności w zaleceniach i podejściu do kwestii dotyczących masy ciała ciężarnych kobiet mogą wynikać z trudności określenia jej wartości optymalnej, która zapewnia zdrowie matki i prawidłowy rozwój jej dziecka<sup>16</sup>.

Badania przeprowadzone w Polsce, ale też w innych krajach zachodnich pokazują, że przyrost masy ciała kobiet w ciąży nie mieści się w granicach wyznaczonych przez specjalistów z USA<sup>17</sup>. Średni przyrost masy ciała ciężarnych kobiet wynosi około 15 kg<sup>18</sup>. Stwierdzono również, że tylko 40% badanych ciężarnych kobiet miało przyrost masy ciała zgodny z rekomendacjami. Natomiast, 15% poddanych badaniu kobiet w ciąży miało przyrost masy ciała

<sup>14</sup> K.M. Rasmussen, A.L. Yaktine, *Weight Gain During Pregnancy: Reexamining the Guidelines*, Washington 2009.

<sup>15</sup> A. Mander a i in., *The pregorexia – anorexia during the pregnancy*, *Journal of Education, Health and Sport*, 2019, 9(5), s. 137-144. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2718477>, <http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/6900>, [dostęp: 10.07.2021].

<sup>16</sup> H. Takimoto, C. Mitsuishi, N. Kato, *Attitudes toward pregnancy related changes*, s. 212-219.

<sup>17</sup> S.R. Crozier, H.M. Inskip, K.M. Godfrey i in., *Weight gain in pregnancy and childhood body composition: findings from the Southampton Women's Survey*. *Am J Clin Nutr*, 2010, 91, s. 1745-1751; Z. Sui, L.J. Moran, J.M. Dodd, *Physical activity levels during pregnancy and gestational weight gain among women who are overweight or obese*, *Health Promot J Austr*, 2013, 24, s. 206-213; S. Park, W.M. Sappenfield, C. Bish i in., *Assessment of the Institute of Medicine Recommendations for Weight Gain During Pregnancy*, *Florida 2004-2007*, *Matern Child Health J*, 2011, 15(3), s. 289-301.

<sup>18</sup> I. Kaim, E. Sochacka-Tatara, A. Pac i in., *Stan odżywienia kobiet ciężarnych a cechy rozwoju somatycznego noworodków*, *Przegl Lek*, 2009, 66, s. 176-180.

poniżej normy<sup>19</sup>. W naszym kraju zbyt niski przyrost masy ciała obserwuje się u 14,2-26,5% ciężarnych<sup>20</sup>. Ponadto, badania wykazują, że niewystarczający przyrost masy ciała częściej dotyczy kobiet zbyt szczupłych przed ciążą (25,5-35,7%), aniżeli tych, których waga przed zajściem w ciążę była prawidłowa (15,2%) lub nadmierna (3,7%)<sup>21</sup>. W krajach zachodnich niedostateczny przyrost masy ciała stwierdza się u 20% kobiet w ciąży. Podobnie jak w Polsce, dotyczy on w głównej mierze kobiet z niedoborem masy ciała przed koncepcją, stanowiących 23-25% badanej populacji. Dane procentowe dotyczące kobiet mających przed zajściem w ciążę prawidłową masę ciała lub nadwagę/otyłość wynoszą odpowiednio 13% i 7-17%<sup>22</sup>.

Podane wyniki badań zwracają uwagę na problem zbyt małego przyrostu wagi kobiet będących w ciąży. Wiązą się z nim bowiem istotne następstwa. Kobiety, u których przyrost masy ciała w trakcie ciąży jest zbyt mały, rodzą dzieci o 100-300 g lżejsze od kobiet, których przyrost wagi jest prawidłowy. Poza tym, u urodzonych przez nie dzieci częściej stwierdza się niską urodzeniową masę ciała (< 2500 g), która, jak wynika z ustaleń naukowych, zwiększa prawdopodobieństwo występowania problemów zdrowotnych w okresie noworodkowym, a także podnosi ryzyko chorób cywilizacyjnych w późniejszych latach życia<sup>23</sup>. Jednocześnie, doniesienia z badań naukowych informują, że coraz liczniejsza grupa kobiet jest zainteresowana stosowaniem restrykcyjnych diet podczas ciąży. Na przykład, badania przeprowadzone w Japonii wykazały, że 35% ciężarnych kobiet zadeklarowało stosowanie diety odchudzającej. Z kolei, z badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych wynika, że 8% kobiet będących w ciąży podejmuje próby redukcji masy swojego ciała (w tym wypadku głównie z powodu obaw przed rodzeniem

<sup>19</sup> R. Wierzejska, M. Jarosz, J. Stelmachów i in., *Gestational weight gain by pre-pregnancy BMI*, Postępy Nauk Med., 2011, 24, s. 718-723; L.M. Bodnar, A.M. Siega-Riz, H.N. Simhan, i in., *Severe obesity, gestational weight gain, and adverse birth outcomes*, Am J Clin Nutr, 2010, 91, s. 1642-1648.

<sup>20</sup> D. Szostak-Węgierek, K. Szamotulska, L. Szponar, *Wpływ stanu odżywienia matki na masę ciała noworodka*, Ginekol Pol, 2004, 75(9), s. 692-698; R. Wierzejska, M. Jarosz, J. Stelmachów i in., *Gestational weight gain*, s. 718-723; I. Kaim, E. Sochacka-Tatara, A. Pac i in., *Stan odżywienia kobiet ciężarnych*, s. 176-180.

<sup>21</sup> D. Szostak-Węgierek, K. Szamotulska, L. Szponar, *Wpływ stanu odżywienia matki*, s. 692-698; R. Wierzejska, M. Jarosz, J. Stelmachów i in., *Gestational weight gain*, s. 718-723.

<sup>22</sup> W. Park, W.M. Sappenfield, C. Bish i in., *Assessment of the Institute of Medicine Recommendations*, s. 289-301; I.O. Frederick, M.A. Williams, A.E. Sales i in., *Pre-Pregnancy Body Mass Index, Gestational Weight Gain, and Other Maternal Characteristic in Relation to Infant Birth Weight*, Maternal and Child Health Journal, 2008, 12(5), s. 557-567.

<sup>23</sup> N.J. Sebire, M. Jolly, J. Harris i in., *Is maternal underweight really a risk factor for adverse pregnancy outcome? A population-based study in London*, British Journal of Obstetrics and Gynecology, 2001, 108, s. 61-66; D.S. Feig, C.D. Naylor, *Eating for two: are guidelines for weight gain during pregnancy too liberal?*, Lancet, 1998, 351, s. 1054-1055.

zbyt dużego dziecka)<sup>24</sup>. Natomiast, wyniki badań przeprowadzonych w Polsce ujawniły, że 40% badanych kobiet starało się podjąć próbę odchudzania w okresie ciąży – 62% ankietowanych jako powód takiego zachowania podało obawę przed utratą atrakcyjności, a dla 48% respondentek celem zmniejszenia wagi była profilaktyka chorób występujących w okresie ciąży<sup>25</sup>. Szacuje się, że wśród kobiet ciężarnych około 80% nie jest zadowolonych z rozmiarów swojego ciała. U 15-20% pojawiają się różnego rodzaju nieprawidłowe zachowania związane z odżywianiem, zaś u 1,5-5%<sup>26</sup> kobiet rozwija się pregoreksja<sup>27</sup>. Warto zaznaczyć, że żadne ze stowarzyszeń medycznych nie zaleca odchudzania<sup>28</sup> w czasie trwania ciąży, nawet kobietom otyłym, ponieważ stanowi to ryzyko dla zdrowia matki, jak i dziecka<sup>29</sup>.

W analizowanym kontekście wyjątkowo niebezpieczne okazują się praktyki ciężarnych kobiet chorujących na jadłowstręt psychiczny nazywany pregoreksją. Kobiety z tym zaburzeniem w patologiczny sposób przeżywają związany z ciążą przyrost masy ciała. Dlatego, podejmują różne działania w celu zminimalizowania lub uniknięcia potencjalnego znacznego przytycia. Stosują restrykcyjną dietę, zażywają środki przeczyszczające, moczopędne i hamujące apetyt, kontrolują masę ciała, liczą kaloryczność posiłków, intensywnie uprawiają sport, a także prowokują wymioty, w celu uniknięcia przyrostu masy ciała. Wykazują przy tym obsesyjną dbałość o zachowanie możliwie smukłej sylwetki do czasu narodzin dziecka. Starają się jak najbardziej ograniczyć naturalnie towarzyszące ciąży zmiany w wyglądzie zewnętrznym, odbierają je bowiem jako obniżające poziom atrakcyjności fizycznej<sup>30</sup>. W efekcie, dochodzi u nich do spadku masy ciała<sup>31</sup>, rozwoju niedożywienia

<sup>24</sup> H. Takimoto, C. Mitsuishi, N. Kato, *Attitudes toward pregnancy related changes*, s. 212-219; J.H. Cohen, H. Kim, *Sociodemographic and Health Characteristic Associated With Attempting Weight Loss During Pregnancy*, *Prev Chronic Dis*, 2009, 6(1), s. 1-4.

<sup>25</sup> R.W. Wójciak i in., *Podejmowanie odchudzania w okresie ciąży a poporodowe surowicze stężenia żelaza u kobiet – badanie wstępne*, *Probl Hig Epidemiol*, 2013, 94(4), s. 893-896.

<sup>26</sup> Dokładne oszacowanie przypadków pregoreksji jest trudne ze względu na to, że chore kobiety ukrywają problem z obawy przed ostracyzmem społecznym lub go nie uznają. Dlatego, najczęściej nie zgłaszają się po pomoc, a w związku z tym nie są rejestrowane. Innym powodem są trudności diagnostyczne, bowiem patologiczne zachowania kobiet mogą nie zostać odróżnione od zachowań normatywnych w ciąży (np. wymioty, zmiany w preferencjach żywieniowych i/lub zmniejszony apetyt).

<sup>27</sup> J. Mathieu, *What is pregorexia?*, *J Am Diet Assoc*, 2009, 109(6), s. 976-979.

<sup>28</sup> Odchudzanie – stosowanie diety o wartości energetycznej poniżej potrzeb fizjologicznych organizmu.

<sup>29</sup> J. Stachowicz, *Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja*, [zobaczjestem.pl](http://zobaczjestem.pl/zaburzenia-odzywiania-w-ciazy-pregoreksja/), <http://zobaczjestem.pl/zaburzenia-odzywiania-w-ciazy-pregoreksja/>, [dostęp: 13.07.21].

<sup>30</sup> *What is pregorexia?*, [promisesbehavioralhealth.com](https://www.promisesbehavioralhealth.com/addiction-recovery-blog/what-is-pregorexia/), <https://www.promisesbehavioralhealth.com/addiction-recovery-blog/what-is-pregorexia/>, [dostęp: 10.07.21].

<sup>31</sup> Pregoreksję rozpoznaje się po stwierdzeniu, że masa ciała ciężarnej kobiety jest mniejsza niż 85% zalecanej dla jej wieku i wzrostu oraz oczekiwanego przyrostu masy ciała w ciąży.

jakościowego (niedoborów składników odżywczych i związanych z nimi powikłań) oraz wyniszczenia organizmu, cechujących się bardzo groźnymi następstwami.

## Konsekwencje pregoreksji

Zachowania żywieniowe kobiet w ciąży mają istotne implikacje zarówno dla nich samych, jak i rozwijających się w ich ciele dzieci. Ich codzienna dieta powinna być podporządkowana ogólnym zasadom zdrowego odżywiania. Zgodnie z nimi, konieczne jest dostarczanie odpowiedniej ilości węglowodanów, białek, tłuszczu, witamin oraz składników mineralnych<sup>32</sup>. W przypadku ich niewystarczającej w stosunku do zwiększonego zapotrzebowania podaży, zaburzonego wchłaniania, bądź utraty, na przykład na skutek wymiotów, dochodzi do stanu niedożywienia. Poczynania kobiet chorych na pregoreksję, ograniczające podaż pokarmu, wiążą się z ryzykiem niepokrycia dziennego zapotrzebowania na składniki odżywcze, dlatego powodują liczne negatywne skutki dla zdrowia, a czasami życia obojga.

Ustalono, że u ciężarnych kobiet z pregoreksją zwiększa się ryzyko wystąpienia nadciśnienia tętniczego, odwapnienia kości (osteopenii i osteoporozy), zawrotów głowy, arytmii serca i niedokrwistości. Mogą pojawić się też krwawienia z dróg rodnych i późniejsze problemy z laktacją oraz karmieniem piersią. W cięższych przypadkach chore muszą być hospitalizowane i odżywiane pozajelitowo. Dotyczy ich większe prawdopodobieństwo przedwczesnego porodu, przedwczesnego pęknięcia błon płodowych, poronienia, konieczności wykonania cesarskiego cięcia, a także depresji poporodowej. Poza tym, specjaliści zauważają, że u kobiet chorych na pregoreksję gorzej rozwija się łożysko, a także częściej dochodzi do jego odklejenia się lub uszkodzenia. Stwierdzono też, że wśród kobiet ciężarnych o zbyt niskiej masie ciała, w porównaniu z kobietami o prawidłowej masie ciała, częściej zdarzają się okołoporodowe zgony<sup>33</sup>.

Zagrożenia, które powstają wskutek choroby matki są jednak szczególnie duże dla ich nienarodzonych dzieci. Konsekwencje ich działania są bar-

---

ży. Nadmienić jednak należy, że w niektórych przypadkach tego zaburzenia masa ciała chorej może utrzymywać się w zakresie normy lub powyżej normy (jadłowstręt psychiczny atypowy).

<sup>32</sup> Szczególnie ważny jest poziom takich pierwiastków, jak żelazo i cynk, których odpowiednie stężenie w organizmie ma związek z pracą systemu immunologicznego, zabezpiecza więc przed występowaniem stanów zapalnych i tym samym ogranicza u kobiet ciężarnych ryzyko wystąpienia przedwczesnego porodu.

<sup>33</sup> O. Dąbska, *Co to jest pregoreksja? Przyczyny, konsekwencje i sposoby leczenia ciąży zoreksji*, zdrowie.tvn.pl, <https://zdrowie.tvn.pl/a/co-to-jest-pregoreksja-przyczyny-konsekwencje-i-sposoby-leczenia-ciążoreksji>, [dostęp: 10.07.21].

dzo wczesne lub obserwowane dopiero po czasie. Przede wszystkim, dzieci kobiet chorych na pregoreksję są narażone na wystąpienie różnych wad wrodzonych, szczególnie cewy nerwowej. W badaniach dowiedziono, że odchudzanie podczas ciąży jest związane z niedoborem mikrośladków i przez to zwiększa się ryzyko pojawienia wad cewy nerwowej u płodu<sup>34</sup>. Poza tym, zmagające się z pregoreksją ciężarne nierzadko zażywają środki na zmniejszenie apetytu i odchudzanie, które mogą wywierać działanie toksyczne na płody i/lub powodować u nich wystąpienie różnego typu wad rozwojowych. Dzieci matek chorych na pregoreksję obarczone są także wyższym współczynnikiem umieralności niemowląt, opóźnionego rozwoju i nieprawidłowości w procesach poznawczych. Ponadto, mogą urodzić się przedwcześnie i/lub mieć niską masę urodzeniową (< 2500 g)<sup>35</sup>, zaburzone łąknienie, mniejszy obwód głowy i inne deformacje, a także problemy z oddychaniem<sup>36</sup> i w związku z tym uzyskiwać niższe wyniki w skali APGAR<sup>37</sup>, oznaczające słaby (4-7 punktów) bądź zły stan (0-3 punkty) noworodka po urodzeniu<sup>38</sup>. Poza tym, niektóre doniesienia naukowe informują, że zaburzenie, jakim jest jadłowstręt psychiczny matki może mieć również wpływ na płęć dziecka. U kobiet tych stwierdza się bowiem mniejszy odsetek noworodków płci męskiej. W hipotezach wyjaśniających zjawisko bierze się pod uwagę uwarunkowaną nieznanymi czynnikami preferencję komórek jajowych do łączenia się z plemnikami rodzaju żeńskiego, a także większą wrażliwość zarodków męskich na deficyty składników odżywczych w organizmie matki i związaną z tym tendencję do obumierania<sup>39</sup>. Część następstw pregoreksji może jednak dać o sobie znać dopiero w przyszłości, na przykład w postaci zaburzenia w rozwoju biologicznym i psychomotorycznym oraz zwiększone ryzyko wystąpienia miażdżycy, otyłości, nadciśnienia i cukrzycy typu 2 w życiu dorosłym. Z danych naukowych wynika też, że

<sup>34</sup> H. Takimoto, C. Mitsuishi, N. Kato, *Attitudes toward pregnancy related changes*, s. 212-219; J.H. Cohen, H. Kim, *Sociodemographic and Health Characteristic Associated*, s. 1-4.

<sup>35</sup> Niska masa urodzeniowa dziecka wiązana jest z takimi problemami, jak: zaburzenia koncentracji, deficyty intelektualne, depresja, opóźnienia w rozwoju motorycznym, społecznym, zaburzenia układu krążenia wynikające z częściej diagnozowanych u tych dzieci – cukrzycą otyłością, nadciśnieniem, miażdżycą.

<sup>36</sup> A. Raevuori, M. Linna, A. Keski-Rahkonen, *Prenatal and Perinatal Factors in Eating Disorders: Descriptive Review*, *International of Journal of Eating Disorders*, 2014, 47, 7, s. 676-685.

<sup>37</sup> Skala APGAR – dziesięciopunktowa skala, według której oceniane są czynności życiowe noworodka. Jej pomysłodawczynią jest Virginia Apgar. Jakkolwiek nazwa skali nawiązuje do nazwiska autorki, to również jest to skrót od ocenianych pięciu czynności życiowych dziecka: A – *appearance*, koloryt, zabarwienie skóry; P – *pulse*, puls; G – *grimace*, reakcja na bodźce; A – *activity*, napięcie mięśniowe; R – *respiration*, oddychanie.

<sup>38</sup> O. Dąbska, *Co to jest pregoreksja?*

<sup>39</sup> J. Stachowicz, *Zaburzenia odżywiania w ciąży*.



potomstwo kobiet odchudzających się w ciąży częściej cierpi na depresję<sup>40</sup>. Podsumowując, należy stwierdzić, że zachowania żywieniowe chorych na pregoreksję kobiet, stosowane przez nie środki mające ograniczyć przyrost masy ciała i forsowny wysiłek fizyczny stanowią silny stres<sup>41</sup> dla organizmu, który poważnie zagraża zdrowiu i życiu dzieci w płodowym okresie życia, a także w dalszych etapach ich rozwoju.

Niestety, wszelkie niebezpieczeństwa dotyczące zdrowia zarówno samej matki, jak i jej dziecka, w stanie opisywanego zaburzenia, nie są czynnikiem powstrzymującym przed działaniami je wywołującymi. Ewentualna świadomość powinności dbania o swoje zdrowie, troska o dziecko i potrzeba wspierania jego rozwoju zostają zwyciężone patologicznym mechanizmem choroby, który prowokuje do pytania o jego przyczynę.

## Przyczyny pregoreksji

Pregoreksja będąca jadłowstrętem psychicznym występującym u kobiet w ciąży jest uwarunkowana tak, jak inne przypadki tej choroby – wieloczynnikowo. Nie istnieje bowiem jedna przyczyna sprawcza całkowicie odpowiedzialna za wystąpienie tego złożonego syndromu. Dlatego wymienia się szereg czynników biorących udział w jego rozwoju – biologicznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych. Celem niniejszego artykułu nie jest ich systematyczny przegląd i opis, ale zwrócenie uwagi na wybrane aspekty mające osobliwe znaczenie w jego powstawaniu.

Ponieważ pierwsze wzmianki określające podstawy pojawienia się objęcia pregoreksji mają związek z przekazem medialnym<sup>42</sup>, na pewno warto zwrócić uwagę na czynniki o charakterze kulturowym, które w dobie powszechnego dostępu do Internetu nabierają szczególnego znaczenia z uwagi na sposobność szybkiego rozprzestrzeniania się informacji i trendów promowanych przez kulturę masową. Współcześnie lansuje ona kult młodego, pięknego i szczupłego kobiecego ciała, które traktowane jest jako symbol atrakcyj-

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Silny stres u matki podwyższa stężenie kortyzolu w organizmie (hiperkortyzolemie), co m.in. powoduje u dziecka małogłowie i negatywnie wpływa na rozwój jego mózgu. H.C. Lou i in., *Prenatal stressors of human life affect fetal brain development*, Dev. Med. Child. Neurol, 1994, 36, s. 826-32.

<sup>42</sup> Uznaje się, że pierwsze wzmianki o zjawisku, które później (w 2008 r.) nazwano pregoreksją, pojawiły się w roku 2004 w czasopiśmie „New York Magazine”, w artykule zatytułowanym „The Perfect Little Bump”. Opisywano w nim życie modnych nowojorskich ciężarnych kobiet zaabsorbowanych własnym wyglądem i troszczących się, aby osiągnąć „idealne” (szczupłe) ciążowe ciało. M.J. Kaczyńska, *Pregoreksja*, [wspolczesnadietetyka.pl](https://www.wspolczesnadietetyka.pl/psychodietetyka/pregoreksja), <https://www.wspolczesnadietetyka.pl/psychodietetyka/pregoreksja>, [dostęp: 14.07.21].



ności fizycznej, samokontroli i szeroko pojętego sukcesu<sup>43</sup>. Szczupła sylwetka stała się kanonem piękna i synonimem zdrowia. Jednocześnie, współczesna kultura jest nośnikiem wielu informacji na temat sposobów wywołania zmian w obrazie ciała tak, aby odpowiadały tym standardom kobiecej atrakcyjności i spełniały oczekiwania społeczne. Wywiera to istotny wpływ na obraz siebie i podejmowane zachowania, jak się okazuje również przez kobiety będące w ciąży. Wiąże się to bezpośrednio z ich zachowaniami żywieniowymi i rozwijającymi się na tym podłożu zaburzeniami<sup>44</sup>. Badania pokazują, że na przestrzeni lat wizerunek kobiety ciężarnej podlegał istotnym zmianom. Bardzo duży wpływ wywarły na niego kolorowe czasopisma<sup>45</sup>, programy telewizyjne, w których znane postaci – aktorki, celebrytki, pełniąc rolę autorytetów i kreując wizerunek kobiet na świecie, przekonują je, że powinny dążyć do idealnie szczupłego ciała również w czasie trwania ciąży. Wzrost zainteresowania szczupłym wyglądem w ciąży wynika też z powszechnego udostępniania swojego wizerunku przez znane ciężarne kobiety w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram). Kobiety obserwujące profile matek-celebrytek czują presję, aby w ciąży wyglądać szczupło. Stąd, wiele z nich sprowadza swoje funkcjonowanie w czasie trwania ciąży do jednego celu, żeby wyglądać jak najlepiej, tyjąc jak najmniej<sup>46</sup>. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie w Swansea wykazały, że ponad połowa kobiet w ciąży przyrównuje się do popularnych osób w mediach społecznościowych. Stwierdzono, że te, które nie miały dostępu do mediów społecznościowych były bardziej zadowolone ze swojego ciała w ciąży w porównaniu z tymi, które miały do nich dostęp<sup>47</sup>. W tym miejscu warto zaznaczyć, że w grupie wysokiego ryzyka pregoreksji znajdują się kobiety wykonujące zawód, w którym szczupła i atrakcyjna sylwetka stanowi dużą wartość – na przykład modelki, aktorki, piosenkarki, blogerki modowe. Paradoksalnie więc, kobiety, które same są

<sup>43</sup> M.W. Pilecki, K. Sałapa, B. Józefik, *Socio-cultural context of eating disorders in Poland*, J Eat Disord, 2016, 4, 11.

<sup>44</sup> M. Bąk-Sosnowska, *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*, forumginekologii.pl <https://www.forumginekologii.pl/artukul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>, [dostęp: 16.07.2021].

<sup>45</sup> Badania wykazały, że między 2003 a 2005 rokiem liczba okładek tabloidów związanych z wagą znanych kobiet w ciąży i ich dzieci podwoiła się. Od tego czasu niemalże regułą stało się komentowanie wyglądu ciała ciężarnych celebrytek, tego jak dużo lub mało przybrały na wadze i odliczanie czasu, który upłynie aż wrócą do figury sprzed ciąży. *Disordered Eating in Pregnancy: Pregorexia*, centerfordiscovery.com, <https://centerfordiscovery.com/blog/disordered-eating-pregnancy-pregorexia/>, [dostęp: 16.07.2021].

<sup>46</sup> M. Chruścińska-Dragan, *Anoreksja w ciąży. Niebezpieczna moda wśród młodych mam. W skrajnych przypadkach może doprowadzić do śmierci*, dziennikzachodni.pl, <https://dziennikzachodni.pl/anoreksja-w-ciazy-niebezpieczna-moda-wsrod-mlodych-mam-w-skrajnych-przypadkach-moze-doprowadzic-do-smierci/ar/c1-15432551>, [dostęp: 16.07.2021].

<sup>47</sup> G. Lavan, *Pregorexia*, bodymatters.com, <https://bodymatters.com.au/pregorexia/>, [dostęp: 16.07.2021].

zagrożone pregoreksją, mogą przyczyniać się do jej rozwoju u innych kobiet. Należy przy tym dodać, że zdjęcia znanych ciężarnych kobiet, które utrzymują zgrabną, szczupłą sylwetkę do końca ciąży, intensywnie ćwiczą i noszą małe rozmiary ubrań, zakłamują prawdziwy obraz ciąży i samych ciężarnych. Zdjęcia publikowane w mediach są bowiem zazwyczaj edytowane lub filtrowane, nie prezentują więc stanu rzeczywistego. Są jednak odbierane jako realistyczne, a wizerunki na nich uwidocznione stają się dla większości kobiet niedoścignionym autentycznym wzorem. W ten sposób pogłębia się przepaść między ciałem idealnym a własnym, powodująca wzrost niezadowolenia ze swojego brzemiennego ciała, mogąca prowokować patologiczne zachowania mające na celu osiągnięcie określonej wagi lub wyglądu.

Miesiące ciąży są specyficznym okresem w życiu kobiet, podczas którego dochodzi u nich do dynamicznych zmian fizjologicznych, obejmujących także obszar ich psychicznego i społecznego funkcjonowania. Ciało kobiety wydatnie się zmienia. Naturalny wzrost jego masy i zmiana kształtu mogą prowadzić do niezadowolenia z wyglądu, poczucia utraty kontroli nad ciałem, a także lęku przed przytyciem i obaw o jego powrót do stanu sprzed ciąży. Zmiany te mogą stanowić duże obciążenie zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Poza tym, adaptacja do nowej roli – matki odbywa się w sposób indywidualny i również wywiera istotny wpływ na percepcję oraz ocenę własnego ciała<sup>48</sup>. Dlatego, koncepcje postulujące psychologiczne podłoże pregoreksji podkreślają znaczenie obrazu ciała – mentalnego wizerunku jego rozmiarów, kształtów i formy oraz uczuć dotyczących tych jego aspektów, określonych części lub całego ciała<sup>49</sup>, a także podejmowanych wobec niego zachowań, na przykład sposobu odżywiania, ćwiczeń fizycznych, czy pielęgnacji<sup>50</sup>. Z badań naukowych wynika, że zaburzenia obrazu ciała polegające na negatywnym stosunku emocjonalnym do swojego ciała i/lub zniekształconym postrzeganiu własnego wyglądu niekorzystnie wpływają na samoocenę, zdrowie psychiczne, ocenę stanu zdrowia somatycznego, jakość życia, poziom szczęśliwości i relacje z innymi ludźmi. W przypadku kobiet negatywny obraz ciała skutkuje również zaburzeniami w obszarze zachowań żywieniowych<sup>51</sup>. Wyniki części badań sugerują, że u niektórych kobiet satysfakcja z własnego ciała podczas ciąży ulega obniżeniu. Według Danielle Symons Downs i innych,

<sup>48</sup> Badania pokazują, że stosunek kobiet do macierzyństwa wpływa na ich percepcję i ocenę własnego ciała, ale jednocześnie też, że obraz ciała kobiet w ciąży wpływa na sposób postrzegania przez nie ich nienarodzonych dzieci. M. Topór-Pamuła, *W jednym ciele – analiza obrazu ciała i jego związków z reprezentacjami partnera, rodzica i dziecka u kobiet w pierwszej ciąży*, depotuw.ceon.pl, <http://depotuw.ceon.pl/handle/item/186>, [dostęp: 18.07.2021].

<sup>49</sup> T.F. Cash, *Body image: past, present, and future*, *Body Image*, 2004, 1(1), s. 1-5.

<sup>50</sup> A. Głębocka, *Niezadowolenie z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*, Kraków 2009, s. 17-47.

<sup>51</sup> D. Shahrbanoo, L. Azadbakht, M. Firoozeh, *Relationship between body satisfaction with self esteem and unhealthy body weight management*, *J Educ Health Promot*, 2013, 31(2), s. 29.

wiele kobiet w ciąży doświadcza konfliktowych, sprzecznych uczuć wobec swojego ciała, w tym zmartwienia z powodu wzrostu jego wagi<sup>52</sup>. Tymczasem, przeżywanie ciąży jako doświadczenia postrzeganego głównie przez pryzmat przybierania na wadze i stawania się kobietą coraz mniej atrakcyjną jest istotnym czynnikiem mogącym inicjować rozwój zaburzenia, jakim jest pregoreksja. Nie bez znaczenia pozostaje też udział innych czynników psychologicznych – cech osobowości (jak: perfekcjonizm, powściągliwość, nadmierna ambicja i skłonność do kontrolowania, a także niska samoocena) oraz zaburzeń psychicznych (np. depresji, stanów lękowych)<sup>53</sup> i często związanej z nimi historii nadużyć i innych urazów. Prawdopodobieństwo wystąpienia pregoreksji mogą też zwiększyć przeżywane przez kobietę konflikty wewnętrzne, lęk przed zmianą, jaką niesie ze sobą ciąża i narodziny dziecka. Badacze tego problemu zwracają również uwagę na kwestie dotyczące planowania i akceptacji ciąży. Z badań wynika bowiem, że liczba nieplanowanych pierwszych ciąż u kobiet chorujących na anoreksję jest wyższa niż w całej populacji pierworódek. W tym kontekście w niektórych przypadkach pregoreksję można rozpatrywać jako przejaw lęku przed ciążą, próby niedopuszczenia do jej rozwoju i niechęci wobec dziecka<sup>54</sup>. Kierowana przez ciężarną kobietę ku własnemu ciału agresja dotyka również dziecko, nierzadko ze skutkiem śmiertelnym. Matki, którym udaje się donosić ciążę, często rodzą wcześniaki bądź dzieci z niedowagą i chore<sup>55</sup>.

Ewentualny negatywny stosunek ciężarnej matki do jej nienarodzonego dziecka, stanowiący jedno ze źródeł w etiologii pregoreksji, może mieć także związek z czynnikami natury społecznej. Wspomnieć tu należy o relacji łączącej kobietę z ojcem nienarodzonego dziecka, a także rodzajem wsparcia społecznego dostępnego ciężarnej. Ponadto, znacząca jest również relacja łącząca kobietę z jej własną matką. Modeluje ona bowiem postawy dotyczące odżywiania się, a także ciąży i macierzyństwa. Postawa matki wyrażająca negatywny lub ambiwalentny stosunek do tych aspektów życia kształtuje podobne postawy u córki. Badania przeprowadzone przez M. Topór-Pamułę pokazały, że umysłowa reprezentacja rodzica i partnera warunkuje obraz ciała u kobiety w ciąży, ten natomiast wpływa na sposób postrzegania przez nią jej nienarodzonego dziecka<sup>56</sup>. Ważną rolę odgrywa również stosunek do

<sup>52</sup> D. Downs, J. DiNallo, T. Kirner, *Determinants of Pregnancy and Postpartum Depression: Prospective Influences of Depressive Symptoms, Body Image Satisfaction, and Exercise Behavior*, *Annals of Behavioral Medicine*, 2008, 36(1), s. 54-63.

<sup>53</sup> S.A. Wonderlich i in., *Personality and anorexia nervosa*, *Int J Eat Disord*, 2005, 37 Suppl, s. 68-71.

<sup>54</sup> C.M. Bukik, E.R. Hoffman, A. Von Holle i in., *Unplanned pregnancy in women with anorexia nervosa*, *Obstet Gynecol*, 2010, 116(5), s. 1136-1140.

<sup>55</sup> J. Stachowicz, *Zaburzenia odżywiania w ciąży*.

<sup>56</sup> M. Topór-Pamuła, *W jednym ciele – analiza obrazu ciała*.

ciążarnych pozostałych członków ich rodzin i ogólnie psychologiczny klimat w rodzinie, sposób wchodzenia jej członków w relacje i rozwiązywanie przez nich konfliktów<sup>57</sup>. Patrząc w jeszcze szerszej perspektywie, znaczenie ma także stosunek społeczeństwa do ciężarnych kobiet. Wprawdzie wydaje się on pozytywny, jednak jak wcześniej wspomniano, nie jest pozbawiony presji oczekiwań i narzucanych standardów.

Wymienione wyżej czynniki mogą mieć wpływ na rozwój jadłowstrętu psychicznego, który pojawia się po raz pierwszy w ciąży, stanowiącej niejako motyw inicjujący powstanie tego zaburzenia<sup>58</sup>. Jednak w grupie zwiększonego ryzyka wystąpieniem pregoreksji są kobiety, które już wcześniej zmagaly się z anoreksją bądź innymi zaburzeniami odżywiania się. Badania przeprowadzone przez australijskich badaczy pokazały, że kobiety, które chorowały na zaburzenia odżywiania się trzy miesiące przed zajściem w ciążę znajdują się w grupie ryzyka jadłowstrętu psychicznego będąc w ciąży i jeszcze przez rok po jej rozwiązaniu<sup>59</sup>. Zaznaczyć trzeba, że badania pokazują również, że okres ciąży dla kobiet z zaburzeniami odżywiania jest czasem lepszej skuteczności terapii leczniczej, z uwagi na ich obawy o zdrowie dziecka<sup>60</sup>. Szacuje się, że remisja tych chorób u kobiet ciężarnych dotyczy 29-78%<sup>61</sup>. Jednak studium przypadków przeprowadzone przez R. Lemberg i J. Phillips wykazało, że u połowy badanych kobiet, które w ciąży deklarowały prawidłowe zachowania żywieniowe, w ciągu roku po porodzie wróciły symptomy zaburzeń odżywiania<sup>62</sup>. Trzeba też dodać, że sam brak symptomatologii fizycznej lub behawioralnej niekoniecznie oznacza, że kobieta nie jest dotknięta zaburzeniami odżywiania w czasie ciąży. Badacze zwracają uwagę, że chociaż obserwowalne zaburzone zachowania żywieniowe często zmniejszają się w czasie ciąży, wysoki poziom obaw związanych z wagą i sylwetką, których nie można łatwo zaobserwować i które mogą nie być swobodnie ujawniane, często utrzymują się<sup>63</sup>.

<sup>57</sup> S. Minuchin, B.L. Rosman, L. Baker, *Psychosomatic Families: Anorexia Nervosa in Context*, Cambridge 2009.

<sup>58</sup> E. Harasim-Piszczatowska, E. Krajewska-Kula, *Pregoreksja – anoreksja kobiet ciężarnych*, s. 363-367.

<sup>59</sup> E. Coker, L. Matchell-Wong, S. Abraham, *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?*, *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 2013, 92, s. 1407-1412.

<sup>60</sup> V.B. Ward, *Eating disorders in pregnancy*, *BMJ*, 2008, 336, s. 93-96.

<sup>61</sup> E.R. Hoffman, S.C. Zerwas, C.M. Bulik, *Reproductive issues in anorexia nervosa*, *Expert Rev Obstet Gynecol*, 2011, 6(4), s. 403-414.

<sup>62</sup> R. Remberg, J. Phillips, *The Impact of Pregnancy on Anorexia Nervosa and Bulimia*, *International Journal of Eating Disorders*, 1989, 3, s. 285-295.

<sup>63</sup> A.J. Bannatyne i in., *Signs and symptoms of disordered eating in pregnancy: a Delphi consensus study*, *BMC Pregnancy Childbirth*, 2018, 18, s. 262, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6019208/>, [dostęp: 19.07.2021].

Dostosowanie się do zmian morfologicznych, endokrynologicznych i psychologicznych w ciąży, w połączeniu ze związaną z wiekiem podatnością na zaburzenia odżywiania się w pierwszych latach rozrodczych kobiety, czyni ciążę okresem zwiększonego ryzyka wystąpienia wznowy jadłowstrętu psychicznego lub pojawienia się objawów tego zaburzenia odżywiania u kobiet bez historii tej choroby.

## Zakończenie

Zaburzenie odżywiania, jakim jest jadłowstręt psychiczny u kobiet w ciąży, nazywany pregoreksją, jest zjawiskiem, które obserwuje się coraz częściej i które wiąże się z licznymi zagrażającymi zdrowiu i życiu konsekwencjami, dotyczącymi zarówno matki, jak i dziecka. Jego etiologia nie jest jednoznaczna, bowiem problem jest wieloaspektowy, związany z oddziaływaniem różnych czynników. Świadomość ich wpływu i roli w psychopatologicznym mechanizmie powstawania zaburzenia jest ważna dla praktyków, tych starających się je rozpoznać i leczyć oraz odpowiedzialnych za edukację kobiet, których wiedza i wgląd w objawy tego zaburzenia bywają ograniczone.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że współcześnie bardzo ważnym źródłem informacji na temat kwestii zdrowia są popularne media. Niestety, przekazywane w nich wiadomości często okazują się niecisłe, a co gorsza – błędne, mylące i szkodliwe. Z pewnością, dotyczy to w dużej mierze opisywanego zaburzenia, które bywa prezentowane w sposób czyniący z niego poniekąd przedmiot reklamowanej mody. Z jednej strony pożądanym jest więc, żeby przekaz medialny rozpowszechniał rzetelne informacje na temat pregoreksji, kształtował prozdrowotne postawy przyszłych matek i tym samym przyczyniał się do ograniczenia przejawów tego rodzaju patologii. Z drugiej strony natomiast konieczne jest, aby osoby odpowiadające za psychoedukację miały świadomość czynników ryzyka i dokładały starań w pogłębianiu wiedzy przeciwdziałającej temu problemowi. Bardzo ważną rolę odgrywa bowiem profilaktyka, której może posłużyć edukacja dojrzewających dziewcząt i młodych kobiet, dotycząca świadomości własnego ciała, przeżywanych emocji i radzenia sobie z nimi, a także kształtująca ich pozytywną samoocenę oraz umiejętności tworzenia i utrzymywania konstruktywnych relacji społecznych. Taka pewnego rodzaju wczesna interwencja dokonująca się poprzez właściwą edukację może pomóc ratować życie nienarodzonych dzieci i ich matek potencjalnie zagrożonych pregoreksją.



## BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, Edra Urban & Partner, 2016.
- Bannatyne A.J., Hughes R., Stapleton P., Watt B., MacKenzie-Shalders K., *Signs and symptoms of disordered eating in pregnancy: a Delphi consensus study*, BMC Pregnancy Childbirth, 2018, 18, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6019208/>, [dostęp: 19.07.2021].
- Bąk-Sosnowska M., *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*, forumginekologii.pl; <https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje> [dostęp: 06.07.2021].
- Bodnar L.M., Siega-Riz A.M., Simhan H.N. i in., *Severe obesity, gestational weight gain, and adverse birth outcomes*, Am J Clin Nutr, 2010, 91.
- Bukik C.M., Hoffman E.R., Von Holle A. i in., *Unplanned pregnancy in women with anorexia nervosa*, Obstet Gynecol, 2010, 116(5).
- Cash T.F., *Body image: past, present, and future*, Body Image, 2004, 1(1).
- Cohen J.H., Kim H., *Sociodemographic and Health Characteristic Associated With Attempting Weight Loss During Pregnancy*, Prev Chronic Dis, 2009, 6(1).
- Chruścińska-Dragan M., *Anoreksja w ciąży. Niebezpieczna moda wśród młodych mam. W skrajnych przypadkach może doprowadzić do śmierci*; [dziennikzachodni.pl/](https://dziennikzachodni.pl/), <https://dziennikzachodni.pl/anoreksja-w-ciazy-niebezpieczna-moda-wsrod-mlodych-mam-w-skrajnych-przypadkach-moze-doprowadzic-do-smierci/ar/c1-15432551>, [dostęp: 16.07.2021].
- Coker E., Matchell-Wong L., Abraham S., *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?*, Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica, 2013, 92.
- Crozier S.R., Inskip H.M., Godfrey K.M. i in., *Weight gain in pregnancy and childhood body composition: findings from the Southampton Women's Survey*, Am J Clin Nutr, 2010, 91.
- Dąbska O., *Co to jest pregoreksja? Przyczyny, konsekwencje i sposoby leczenia ciężoreksji*, zdrowie.tvn.pl, <https://zdrowie.tvn.pl/a/co-to-jest-pregoreksja-przyczyny-konsekwencje-i-sposoby-leczenia-ciazoreksji>, [dostęp: 10.07.21].
- Disordered Eating in Pregnancy: Pregorexia*, centerfordiscovery.com, <https://centerfordiscovery.com/blog/disordered-eating-pregnancy-pregorexia/>, [dostęp: 16.07.2021].
- Downs D., DiNallo J., Kirner T., *Determinants of Pregnancy and Postpartum Depression: Prospective Influences of Depressive Symptoms, Body Image Satisfaction, and Exercise Behavior*, Annals of Behavioral Medicine, 2008, 36(1).
- Feig D.S., Naylor C.D., *Eating for two: are guidelines for weight gain during pregnancy too liberal?*, Lancet, 1998, 351.
- Frederick I.O., Williams M.A., Sales A.E. i in., *Pre-Pregnancy Body Mass Index, Gestational Weight Gain, and Other Maternal Characteristic in Relation to Infant Birth Weight*, Maternal and Child Health Journal, 2008, 12(5).
- Fraga A., Caggianesse V., Carrera O. i wsp., *Seasonal BMI differences between restrictive and purging anorexia nervosa subtypes*, Int J Eat Disord, 2015, 48(1).
- Głębocka A., *Niezadowolenie z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Harasim-Piszczatowska E., Krajewska-Kułak E., *Pregoreksja – anoreksja kobiet ciężarnych*, Pediatri Med Rodz, 2017, 13(3).
- Hoffman E.R., Zerwas S.C., Bulik C.M., *Reproductive issues in anorexia nervosa*, Expert Rev Obstet Gynecol, 2011, 6(4).



- Kaczyńska M.J., *Pregoreksja, wspolczesnadietetyka.pl* <https://www.wspolczesnadietetyka.pl/psychodietetyka/pregoreksja>, [dostęp: 14.07.21].
- Kaim I., Sochacka-Tatara E., Pac A. i in., *Stan odżywienia kobiet ciężarnych a cechy rozwoju somatycznego noworodków*, *Przegl Lek*, 2009, 66.
- Kanadys W., *Przyrost masy ciała w ciąży. Relacja z przedciążową masą ciała*, *Ginekol Pol*, 2000, 71, 34.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, UWM „Vesalius” IpiN, Kraków – Warszawa 2000.
- Kubaszewska S., Sioma-Markowska U., Machura M. i wsp., *Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja*, *Gin Pol Med Project*, 2012, 2.
- Lavan G., *Pregorexia*, *bodymatters.com*, <https://bodymatters.com.au/pregorexia/>, [dostęp: 16.07.2021].
- Lindberg S., *Could You Be Experiencing ‘Pregorexia’? Here’s How to Break the Cycle*, *healthline.com* <https://www.healthline.com/health/pregnancy/pregorexia>, [dostęp: 08.07.21].
- Lou H.C., Hansen D., Nordentoft M., Pryds O., Jensen F., Nim J., *Prenatal stressors of human life affect fetal brain development*, *Dev. Med. Child. Neurol*, 1994, 36.
- Mandera A., Pawlikowska A., Szuster E.M., Całkosiński A., Kostrzewska P., Majewski M., *The pregorexia – anorexia during the pregnancy*, *Journal of Education, Health and Sport*, 2019, 9(5), <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2718477>, <http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/6900>, [dostęp: 10.07.2021].
- Mathieu J., *What is pregorexia?*, *J Am Diet Assoc*, 2009, 109(6).
- Minuchin S., Rosman B.L., Baker L., *Psychosomatic Families: Anorexia Nervosa in Context*, Harvard University Press, Cambridge 2009.
- Park S., Sappenfield W.M., Bish C. i in., *Assessment of the Institute of Medicine Recommendations for Weight Gain During Pregnancy, Florida, 2004-2007*, *Matern Child Health J*, 2011, 15(3).
- Pilecki M.W., Sałapa K., Józefik B., *Socio-cultural context of eating disorders in Poland*, *J Eat Disord*, 2016, 4, 11.
- Rasmussen K.M., Yaktine A.L., *Weight Gain During Pregnancy: Reexamining the Guidelines*, National Academies Press, Washington 2009.
- Raevuori A., Linna M., Keski-Rahkonen A., *Prenatal and Perinatal Factors in Eating Disorders: Descriptive Review*, *International of Journal of Eating Disorders*, 2014, 47,7.
- Sebire N.J., Jolly M., Harris J. i in., *Is maternal underweight really a risk factor for adverse pregnancy outcome? A population-based study in London*, *British Journal of Obstetrics and Gynecology*, 2001, 108.
- Shahrbanoo D., Azadbakht L., Firoozeh M., *Relationship between body satisfaction with self esteem and unhealthy body weight management*, *J Educ Health Promot*, 2013, 31(2).
- Stachowicz J., *Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja*, [zobaczjestem.pl; http://zobaczjestem.pl/zaburzenia-odzywiania-w-ciazy-pregoreksja/](http://zobaczjestem.pl/zaburzenia-odzywiania-w-ciazy-pregoreksja/), [dostęp: 13.07.21].
- Sui Z., Moran L.J., Dodd J.M., *Physical activity levels during pregnancy and gestational weight gain among women who are overweight or obese*, *Health Promot J Austr*, 2013, 24.
- Szostak-Węgierek D., Szamotulska K., Szponar L., *Wpływ stanu odżywienia matki na masę ciała noworodka*, *Ginekol Pol*, 2004, 75(9).
- Takimoto H., Mitsuishi C., Kato N., *Attitudes toward pregnancy related changes and self-judged dieting behavior*, *Asia Pac J Clin Nutr*, 2011, 20.
- Topór-Pamuła M., *W jednym ciele – analiza obrazu ciała i jego związków z reprezentacjami partnera, rodzica i dziecka u kobiet w pierwszej ciąży*, [depotuw.ceon.pl, http://depotuw.ceon.pl/handle/item/186](http://depotuw.ceon.pl/handle/item/186), [dostęp: 18.07.2021].
- Ward V.B., *Eating disorders in pregnancy*, *BMJ*, 2008, 336.

- Wierzejska R., Jarosz M., Stelmachów J. i in., *Gestational weight gain by pre-pregnancy BMI*, Postępy Nauk Med., 2011, 24.
- What is pregorexia?*, promisesbehavioralhealth.com, <https://www.promisesbehavioralhealth.com/addiction-recovery-blog/what-is-pregorexia/>, [dostęp: 10.07.21].
- Wonderlich S.A., Lilienfeld L.R., Riso L.P., Scott E., Mitchell J.E., *Personality and anorexia nervosa*, Int J Eat Disord, 2005, 37 Suppl.
- Wójciak R.W., Mojs E., Michalska M.M., Samulak D., *Podejmowanie odchudzania w okresie ciąży a poporodowe surowicze stężenia żelaza u kobiet – badanie wstępne*, Probl Hig Epidemiol, 2013, 94(4).

MAGDALENA JOCHIMCZYK

ORCID 0000-0002-4729-0821

*Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego*

## O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA UMIĘJĘTNOŚCI TWORZENIA ZWIĄZKÓW MIĘDZYTEKSTOWYCH NA ETAPIE NAUCZANIA AKADEMICKIEGO

ABSTRACT. Jochimczyk Magdalena, *O potrzebie kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych na etapie nauczania akademickiego* [About the Need to Develop the Ability to Create Intertextual Relationships at the Academic Teaching Level]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 205-214. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.12

The article aims to indicate the need to train the skill to make intertextual relationships. The article focuses in particular on the academic teaching level, as the ability to operate someone else's word is its vital element. The publication proves that the need to train this skill stems from a number of reasons: the need to meet the requirements for academic texts, the high didactic value of incorporating source texts into the written production process and the unsatisfactory level of students' ability to create intertextual relationships.

**Key words:** intertextuality, intertextual relations, source texts, academic teaching, intercultural differences

### Wprowadzenie

Bez wątpienia, naukę korzystania z tekstów źródłowych należy rozpocząć na etapie nauczania szkolnego. Polega ona wówczas w głównej mierze na przekazywaniu wiedzy na temat plagiatorstwa, wykształcaniu nawyku podawania źródeł, odróżnianiu dosłownego kopiowania od parafrazy czy aktywizacji uczniów do odtwarzania treści tekstu własnymi słowami<sup>1</sup>. Kształcąc wspomniane nawyki oraz umiejętności, a także przekazując odpowiednią

---

<sup>1</sup> M. Marzec-Stawiarska, *Umiejętność tworzenia tekstów obcojęzycznych z wykorzystaniem źródeł cytowania*, *Języki Obce w Szkole*, 2016, 2.

wiedzę pod szyldem „ćwiczeń rozwijających umiejętność pisania ze źródeł”<sup>2</sup>, należy mieć na uwadze, że umiejętność w zakresie operowania cudzym słowem, jaką winni wykazać się studenci, wykracza daleko ponad kompetencje nabyte w szkole<sup>3</sup>. Słusznie wspomina Pospiech, w jednym ze swoich artykułów na temat kształcenia przyszłych naukowców pod kątem przygotowywania tekstów, że pisarstwo naukowe nie ogranicza się do referowania poglądów innych, a stanowi coś więcej niż tylko cytowanie pozbawione znamion plagiatu<sup>4</sup>. Według niej, zadaniem tekstu naukowego jest ustalenie prezentowanych w literaturze stanowisk, ich wzajemne powiązanie, a w konsekwencji uczynienie mentalnego kroku naprzód. Wspomniana umiejętność tworzenia związków między tekstami zalicza się do jednej z pięciu, jakie powinni posiadać studenci w zakresie pisarstwa akademickiego<sup>5</sup>.

W związku z powyższym nasuwa się pytanie o rzeczywistą umiejętność studentów w dziedzinie operowania cudzym słowem. Z ustalonego poziomu jej opanowania wynikać może potrzeba skierowania na nią szczególnej uwagi w procesie nauczania akademickiego. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na potrzebę kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych. Artykuł koncentruje się zwłaszcza na etapie nauczania akademickiego, ponieważ umiejętność operowania cudzym słowem stanowi istotny jego element. Publikacja dowodzi, że potrzeba kształcenia wspomnianej umiejętności wynika z co najmniej kilku powodów: konieczności sprostania wymogom, stawianym tekstom akademickim, wysokiej wartości dydaktycznej włączania w proces produkcji pisemnej tekstów źródłowych oraz niezadowalającego poziomu umiejętności tworzenia związków międzytekstowych przez studentów.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Aby odpowiednio przygotować uczniów na sprostanie wymogom produkcji pisemnej na poziomie akademickim, w literaturze niemieckojęzycznej postuluje się włączenie w cykl nauczania szkolnego tekstów, które wymagają konfrontacji prezentowanych opinii różnych badaczy. Do teksów tego typu należy tak zwany *Diskursreferat* (L. Decker, *Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule*, *Zeitschrift Schreiben*, 2015, [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler\\_fischbach\\_kontroversendossier.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf), [dostęp: 23.05.2019]) oraz *Kontroversenreferat* (L. Schüler, *Integrieren, Strukturieren und Referieren als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Schreibprozesse*, [w:] *Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse*, red. K. Schindler, J. Fischbach, 2015, [http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler\\_fischbach\\_kontroversendossier.pdf](http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf), [dostęp: 10.01.2020]).

<sup>4</sup> U. Pospiech, *Warum ist es heute nicht leicht, das wissenschaftliche Schreiben zu lernen und lehren?*, *KM-Magazin*, 2012, 66, s. 28, <http://www.kulturmanagement.net/af7d218924e2254d-4cbd633136a1a1f9,0fm.pdf>, [dostęp: 10.01.2020].

<sup>5</sup> T. Kruse, E.-M. Jakobs, *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*, [w:] *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, red. O. Kruse, E.-M. Jakobs, Berlin 1999, s. 23-24; J. Dittmann i in., *Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung*, [w:] *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, red. K. Ehlich, A. Steets, Berlin – New York 2003, s. 157-159.

## Umiejętność studentów w zakresie operowania cudzym słowem

W opinii studentów, najmniej problemów związanych z produkcją pisemną przysparza dostosowanie pracy do wymogów formalnych, dotyczących przykładowo cytowania czy poprawnego oznaczania literatury przedmiotu<sup>6</sup>. Ich poczucie pewności we wspomnianym zakresie stanowi wypadkową czynników mających na nią bezpośredni wpływ, to jest możliwości określenia jasnych norm oraz reguł, które zazwyczaj szczegółowo omawiane są przez prowadzących zajęcia lub autorów poradników dla piszących i przestrzeganie których nietrudno skontrolować<sup>7</sup>.

Wbrew powszechnemu przekonaniu umiejętność poprawnego operowania cudzym słowem stanowi wymagający proces myślowy. Poradniki i instruktaże dla piszących rzadko wychodzą naprzeciw pojawiającym się pytaniom w związku z koniecznością przeprowadzenia skomplikowanej operacji, jaką jest tworzenie sieci połączeń między tekstami istniejącymi w naukowej przestrzeni wypowiedzeniowej. Kierują one zwyczajowo uwagę na aspekt techniczny pracy odnośnie na przykład oznaczania pożyczek tekstowych, sporządzania przypisów, bibliografii i tym podobnych. W swym ścisłym skoncentrowaniu na określaniu precyzyjnych reguł we wspomnianym zakresie<sup>8</sup> ignorują, jak piszą Pieth i Adamzik, aspekt merytoryczny cytatów<sup>9</sup>.

Na tle ujęcia stroniącego od sprowadzania umiejętności operowania cudzym słowem wyłącznie do czynności czysto technicznej zrozumiame jest, że zarówno opinie nauczycieli<sup>10</sup>, jak i obserwacje badaczy wskazują na deficyt wprawy studentów we wspomnianym zakresie. Oprócz usterek formalnych, takich jak chociażby błędne oznaczanie tekstów źródłowych, wspomina się o braku dostatecznej umiejętności samodzielnej prezentacji literatury, nieadekwatnym odtwarzaniu argumentacji w przywoływanym tekście, a ponadto o łączeniu nieprzystawalnych treści tekstów źródłowych czy problemach w odróżnianiu faktów od opinii<sup>11</sup>. Owo pasywne posługi-

<sup>6</sup> N. Hoffmann, T. Seipp, *Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz*, *Zeitschrift Schreiben*, 2015, s. 6, [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann\\_seipp\\_foerderung\\_schreibkompetenz.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf), [dostęp:10.01.2020].

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Pieth i Adamzik dodają, że mimo precyzji reguł zawartych w instruktażach, wykazują one brak zgodności co do prezentowanych treści (Ch. Pieth, K. Adamzik, *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive*, [w:] *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, red. K. Adamzik, G. Antos, E.-M. Jakobs, Frankfurt am Main 1997, s. 61).

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> N. Hoffmann, T. Seipp, *Förderung studentischer Schreibkompetenz*.

<sup>11</sup> E.-M. Jakobs, *Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion*, [w:] *Schreiben in den Wissenschaften*, red. E.-M. Jakobs, D. Knorr, Frankfurt

wanie się tekstami źródłowymi, do którego skłonność przejawiają według Jakobs zarówno studenci, jak i początkujący naukowcy, jest między innymi rezultatem braku umiejętności krytycznego oraz kreatywnego czytania<sup>12</sup>. Ankieta Hoffmanna i Seipp, przeprowadzona wśród nauczycieli na temat poziomu umiejętności przygotowywania tekstów przez studentów, wyraźnie wskazuje na potrzebę dodatkowego wsparcia jej rozwoju na wszystkich etapach<sup>13</sup>. Rozbieżność wyników nauczających oraz uczonych świadczy o niedostatecznej świadomości tych drugich odnośnie rzeczywistego poziomu swych umiejętności.

Z badań Witt, przeprowadzonych wśród studentów germanistyki, wynika, że wymieniane powyżej problemy dotyczą w szczególności prac studenckich z dziedziny językoznawstwa oraz dydaktyki<sup>14</sup>. Zdaniem badaczki, lepszą umiejętność w dziedzinie tworzenia związków międzytekstowych wykazują autorzy prac literaturoznawczych. Powodem tego ma być położenie akcentu zajęć z języka ojczystego w polskiej tradycji kształcenia na aspekty ściśle związane z literaturoznawstwem, to jest na przykład interpretację tekstów literackich.

## Dydaktyczne walory korzystania z tekstów źródłowych

Praca nad własnym tekstem rozpoczyna się od przeprowadzenia szeregu czynności przygotowujących. Oprócz ogólnej analizy zadania, która ma pomóc zdefiniować kształt pracy (jej cel, potencjalnego odbiorcę, informacje, jakie powinny zostać w niej zawarte itp.<sup>15</sup>), przygotowanie do pisania następuje poprzez zgromadzenie odpowiednich źródeł wiedzy zewnętrznej. Zdobywanie informacji o przedmiocie wypowiedzi zalicza się do warunków poprawnie sformułowanej pracy<sup>16</sup>.

Szczególna zaleta posługiwania się zewnętrznymi źródłami wiedzy polega na tym, że pełnią one funkcję tekstu wyjściowego i tym samym stają się nie tylko nośnikami treści, ale też dostarczają językowych form ich utek-

---

am Main 1997a, s. 86; tenże, *Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs*, [w:] *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*, red. J. Klein, U. Fix, Tübingen 1997b, s. 201-202.

<sup>12</sup> E.-M. Jakobs, *Lesen und Textproduzieren*, s. 86.

<sup>13</sup> N. Hoffmann, T. Seipp, *Förderung studentischer Schreibkompetenz*.

<sup>14</sup> M. Witt, *Filolog studiuje pisząc*, Zbliżenia Interkulturowe. Polska. Niemcy. Europa, nr 2, 2007, s. 386.

<sup>15</sup> E. Lesiak-Bielawska, *Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne*, *Języki Obce w Szkole*, 2005, 3, s. 36.

<sup>16</sup> O tej konieczności wspomina także Pado (A. Pado, *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, *Języki Obce w Szkole*, 2013, 2, s. 86).



stowienia<sup>17</sup>, nie tylko w języku obcym. Korzystanie z cudzych prac pozwala w ten sposób zaoszczędzić energię kognitywną na dalsze czynności związane z produkcją pisemną<sup>18</sup>.

Teksty wyjściowe znajdują wykorzystanie zarówno na niższym, jak i wyższym poziomie zaawansowania piszących. Na wyższym poziomie praca z nimi polega na tym, że służą one jako punkt wyjścia do własnej produkcji pisemnej. Niższy poziom cechuje z kolei ścisła praca z danym tekstem, który służy jako wzór, dostarcza piszącym pewnych struktur<sup>19</sup>. Nie chodzi tu jednak o wprowadzenie niewielkich zmian w treść tekstu wyjściowego czy jego „niewolnicze” kopiowanie, lecz przejęcie pewnych wzorów sformułowań na potrzeby produkcji tekstu docelowego<sup>20</sup>. Iluk podkreśla, że zadanie pisemne powinna poprzedzać analiza oraz restrukturyzacja tekstów wyjściowych<sup>21</sup>. Podobny sposób postępowania cechuje metodę kształcenia sprawności językowej, którą opisuje Dyduchowa, to jest metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów<sup>22</sup>. Począwszy od poddania tekstu wzorcowego zabiegom analitycznym (obserwacji leksyki, składni, kompozycji, relacji między formą językową a funkcją wypowiedzi itp.), poprzez ćwiczenia transformacyjne (przekształcanie elementów struktury tekstu wzorcowego), uczniowie przechodzą do ćwiczeń całkowicie twórczych, które polegają na pracy nad własnym tekstem na podstawie zdobytej wiedzy.

### **Świadomość występowania różnic kulturowych istotnym elementem kształcenia umiejętności tworzenia związków między tekstami**

Wysoka wartość włączania w proces produkcji pisemnej tekstów źródłowych z jednej strony i niezadowolający (rzeczywisty) poziom umiejętności tworzenia związków międzytekstowych studentów z drugiej skłania do refleksji nad możliwościami jej wspierania. Działania zmierzające ku zwiększeniu świadomości studentów (zwłaszcza filologii obcych) na temat odmien-

<sup>17</sup> J. Iluk, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, *Języki Obce w Szkole*, 2012, 4, s. 19.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> B. Kast, *Fertigkeit Schreiben*, Berlin – München 1999, s. 66.

<sup>20</sup> W. Börner, *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*, [w:] *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, red. G. Antos, H.P. Krings, Tübingen 1989, s. 366-367; J. Iluk, *Systematyczne pisanie*, s. 19.

<sup>21</sup> J. Iluk, *Systematyczne pisanie*, s. 19. O tej konieczności wspomina także Pado (A. Pado, *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi*, s. 88).

<sup>22</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1998, s. 62-84.

ności tworzenia związków międzytekstowych przez przedstawicieli różnych kultur zdają się szczególnie predestynowane do zastosowania w nauczaniu akademickim. Pozwalają one zrozumieć, że w trakcie działań tekstowych do głosu dochodzą dominujące typy zachowań społecznych (style komunikacyjne)<sup>23</sup>. Owo zrozumienie jest konieczne do wykształcenia kompetencji w dziedzinie dyskursu, definiowanej jako komunikacyjno-interakcyjną kompetencję tekstową,

(...) zdolność tworzenia i odbierania tekstów, które w sposób naturalny wpasowują się w kulturowe i językowe uwarunkowania danego systemu komunikacyjnego w ogóle, a w realia na bieżąco realizowanego aktu komunikacji w szczególności<sup>24</sup>.

W zasięgu szczególnej trudności, wynikającej z przyswojenia pewnych konwencji tekstowych wpisanych w obszar dyskursu akademickiego, pozostają studenci filologii obcej. Muszą oni bowiem nie tylko zapoznać się z ogólnooobowiązującymi zasadami tworzenia związków międzytekstowych, ale też mając na uwadze kulturowe determinanty różnic, zdobyć wiedzę na temat zachowań komunikacyjnych typowych dla kultury docelowej. Na zachowania te składa się między innymi:

- dbanie o image partnera dialogu międzytekstowego;
- narażanie partnera dialogu na utratę „twarzy”;
- przypisywanie odpowiedzialności za dane słowa innym autorom;
- przejmowanie roli autorytetu w przytoczeniach;
- kierowanie uwagi czytelnika na swą pozycję wśród społeczności naukowej;
- kierowanie się zasadą skromności w ocenie własnego wkładu w poszerzanie wiedzy;
- dążność do uzyskania opinii osoby sytuowanej w hierarchii autorytetów nie wyżej niż pozostali członkowie społeczności naukowej;
- wskazywanie na więź interpersonalną wewnątrz wspólnoty akademickiej, w której autor uczestniczy i z którą dzieli wiedzę;
- wyrażanie podziękowań za rozmowy i otrzymane porady;
- wyrażanie poważania względem partnera dialogu intertekstualnego itp.<sup>25</sup>

Istotnych uwag z perspektywy dydaktyki, które można odnieść również do kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych,

<sup>23</sup> Przyjmuję za Duszak, że styl komunikacyjny, to „całokształt ludzkich zachowań językowych w procesach społecznego porozumiewania się, charakteryzujący daną społeczność (...) kulturową” (A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 260-262).

<sup>24</sup> Tamże, s. 252.

<sup>25</sup> M. Jochimczyk, *Dialog intertekstualny w polskich i niemieckich rozprawach lingwistycznych – próba konfrontacji*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Jana Iluka, Katowice 2019.

dostarcza Olszewska<sup>26</sup>. Uzupełniając model rozwoju naukowej kompetencji tekstowej Steinhoffa, wskazuje na potrzebę eksplicytnego przekazu wiedzy na temat wzorców tekstowych (wiedzy pragmatycznej, stylistycznej i leksykalnej), szczególnie w przypadku nierodzimych użytkowników języka<sup>27</sup>. Autorka uzasadnia swe zdanie stwierdzeniem, że ich kontakt z tekstami naukowymi jest sporadyczny, co w rezultacie ogranicza możliwość konfrontacji ze skonwencjonalizowanymi działaniami językowymi oraz komunikacyjnymi. W obliczu powyższych utrudnień proponowana możliwość optymalizacji rozwoju naukowej kompetencji tekstowej zdaje się zasadna, zwłaszcza że model Steinhoffa zakłada samodzielne jej wykształcenie – w pierwszej kolejności poprzez lekturę prac naukowych<sup>28</sup>. Olszewska tłumaczy w tym kontekście, że widoczne postępy można zaobserwować jednak dopiero wśród doktorantów, którzy zdecydowanie częściej sięgają do prac naukowych<sup>29</sup>. Poprzez częstszy kontakt z nimi zyskują większą szansę zapoznania się z ich specyfiką oraz konwencjami. Ograniczony kontakt z literaturą uniemożliwia im wychwycenie różnic w pracach naukowych, w tym także w sposobie prowadzenia dialogu intertekstualnego. W odniesieniu do intertekstualności, eksplicytność powinna nie tylko dotyczyć przekazu wiedzy na temat sposobów tworzenia więzi międzytekstowej przez rodzimych użytkowników języka docelowego, ale i różnic występujących w obu kulturach, zakresów przystawalności oraz odrębności. Działania nauczyciela uwzględniające wspomniane aspekty realizują założenia obydwu podejść wyróżnianych w dydaktyce języków obcych, to jest komunikacyjnego oraz interkulturowego. O ile pierwsze z nich koncentruje się na elementach kultury docelowej, wykształceniu kompetencji zbliżonej do tej rodzimego użytkownika języka, drugie uwzględnia również kulturę własną oraz inne kultury<sup>30</sup>. Podejście interkulturowe charakteryzuje pogłębiona refleksja nad zagadnieniami występujących różnic w ich obrębie. Aby móc rozwijać umiejętności interkulturowe, uczący się winni dysponować zarówno wiedzą na temat kultury własnej, jak i kultur obcych<sup>31</sup>.

Wskazane byłoby rozpoczęcie treningu międzykulturowego na temat nawiązań intertekstualnych od przekazania treści ogólnokulturowych. Świadomość w kwestii determinowania ludzkich zachowań przez kulturę, nie-

---

<sup>26</sup> D. Olszewska, *Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz: ohne oder mit expliziter Präskription?* [w:] *Wissenschaftssprache Deutsch: international, interdisziplinär, interkulturell*, red. M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler, R. Krapp, Tübingen 2015.

<sup>27</sup> T. Steinhoff, *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Tübingen 2007.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> D. Olszewska, *Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz*, s. 71.

<sup>30</sup> M. Białek, *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, *Języki Obce w Szkole*, 2017, 4, s. 15.

<sup>31</sup> Tamże.

rozerwalności jej związku z komunikacją oznacza w przypadku intertekstualności wprowadzenie jej zagadnień w szerszy (niekonkretny) kontekst kulturowy. Równie istotną rolę, co trening skupiający się na treściach ogólnokulturowych, odgrywa trening zintegrowany z treściami kultury docelowej. Jego przedmiotem uczynione zostają

zagadnie[nia] obejmując[e] wiedzę, umiejętności i świadomość w zakresie kultury języka docelowego, związane z nim systemu wartości, norm, tematów tabu itp.<sup>32</sup>

## Zakończenie

Niniejszy artykuł prowadzi do wniosku, że potrzeba wprawy studentów w tworzeniu nawiązań intertekstualnych wynika co najmniej z kilku powodów. Są nimi: niezadowalający poziom umiejętności tworzenia związków międzytekstowych przez studentów oraz wysoka wartość dydaktyczna włączania w proces produkcji pisemnej tekstów źródłowych. Powód rozwoju umiejętności studentów operowania cudzym słowem można wymienić co najmniej jeszcze jeden: konieczność sprostania wymogom, jakie są stawiane tekstom akademickim. Dydaktyka szkoły wyższej umiejscawia studentów w obowiązku sprostania pewnym wymogom produkcji pisemnej. Aby je spełnić, konieczne jest wykształcenie kompetencji w zakresie rodzajów tekstów, stylu, retoryki, czytania i recepcji<sup>33</sup>. Listę tę dopełnia umiejętność tworzenia związków międzytekstowych, która w przypadku studentów filologii obcej oznacza między innymi znajomość różnic kulturowych, występujących w sposobie prowadzenia dialogu międzytekstowego przez autorów<sup>34</sup>. Zważywszy na czas poświęcany przez studentów na lekturę tekstów naukowych, zaleca się eksplicytny przekaz wiedzy na temat zakresu przystawalności oraz odrębności we wspomnianej dziedzinie. Podczas treningu międzykulturowego warto uwzględnić przekaz treści ogólnokulturowych oraz dotyczących kultury docelowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Białek M., *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, Języki Obce w Szkole, 2017, 4.
- Börner W., *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*, [w:] *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, red. G. Antos, H.P. Krings, Max Niemeyer, Tübingen 1989.

<sup>32</sup> Tamże, s. 17.

<sup>33</sup> T. Kruse, E.-M. Jakobs, *Schreiben lehren an der Hochschule*, s. 23-24; J. Dittmann i in., *Schreibprobleme im Studium*, s. 157-159.

<sup>34</sup> Tamże.

- Decker L., *Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule*, Zeitschrift Schreiben, 2015, [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler\\_fischbach\\_kontroversendossier.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf) [dostęp: 23.05.2019].
- Dittmann J., Geneuss K.A., Nennstiel C., Quast N.A., *Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung*, [w:] *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, red. K. Ehlich, A. Steets, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2003.
- Duszek A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Hoffmann N., Seipp T., *Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz*, Zeitschrift Schreiben, 2015 [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann\\_seipp\\_forderung\\_schreibkompetenz.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_forderung_schreibkompetenz.pdf) [dostęp: 10.01.2020].
- Iluk J., *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, Języki Obce w Szkole, 2012, 4.
- Jakobs E.-M., *Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion*. [w:] *Schreiben in den Wissenschaften*, red. E.-M. Jakobs, D. Knorr, Peter Lang, Frankfurt am Main 1997.
- Jakobs E.-M., *Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs*, [w:] *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*, red. J. Klein, U. Fix, Stauffenburg, Tübingen 1997.
- Jochimczyk M., *Dialog intertekstualny w polskich i niemieckich rozprawach lingwistycznych – próba konfrontacji*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Jana Iluka, Katowice 2019.
- Kast B., *Fertigkeit Schreiben*, Langenscheidt, Berlin – München 1999.
- Kruse T., Jakobs E.-M., *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*, [w:] *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, red. O. Kruse, E.-M. Jakobs, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin 1999.
- Lesiak-Bielawska E., *Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne*, Języki Obce w Szkole, 2005, 3.
- Marzec-Stawiarska M., *Umiejętność tworzenia tekstów obcojęzycznych z wykorzystaniem źródeł cytowania*, Języki Obce w Szkole, 2016, 2.
- Olszewska D., *Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz: ohne oder mit expliziter Präskription?* [w:] *Wissenschaftssprache Deutsch: international, interdisziplinär, interkulturell*, red. M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler, R. Krapp, Narr Francke Attempto, Tübingen 2015.
- Pado A., *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, Języki Obce w Szkole, 2013, 2.
- Pieth Ch., Adamzik K., *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive*, [w:] *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, red. K. Adamzik, G. Antos, E.-M. Jakobs, Peter Lang, Frankfurt am Main 1997.
- Pospiech U., *Warum ist es heute nicht leicht, das wissenschaftliche Schreiben zu lernen und lehren?* KM-Magazin, nr 66, 2012 <http://www.kulturmanagement.net/af7d218924e2254d-4cbd633136a1a1f9,0fm.pdf> [dostęp: 10.01.2020].
- Schüler L., *Integrieren, Strukturieren und Referieren als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Schreibprozesse*, [w:] *Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine*

- Kontroverse*, red. K. Schindler, J. Fischbach, 2015, [http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler\\_fischbach\\_kontroversendossier.pdf](http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf) [dostęp 10.01.2020].
- Steinhoff T., *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2007.
- Witt M., *Filolog studiuje pisać*, Zbliżenia Interkulturowe. Polska. Niemcy. Europa, 2007, 2.



MAŁGORZATA M. PTAK

ORCID 0000-0003-2619-3149

MIROŚLAW J. ŚMIAŁEK

ORCID 0000-0002-3131-4163

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## KOMPETENCJE DO/DLA PRZYWÓDZTWA EDUKACYJNEGO

ABSTRACT. Ptak Małgorzata M., Śmiałek Mirosław J., *Kompetencje do/dla przywództwa edukacyjnego* [Educational Leadership Competencies]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 215-230. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.13

Professional qualifications are classified legally and are the same cross the professional spectrum. What factor determines teachers' didactic, educational and professional aspirations and self-evaluation? Who/what determines that the teacher becomes an (anti)authority for his/her students, can instill their passion for learning or discourage them? When are a teacher's education and qualifications of less importance than his/her competences?

There are teachers for whom work is only an obligation, a duty towards the school, and education is the obligation of a student. They are teachers working with children only because it is their legal duty. But there are also teachers who teach students *how to learn*, instilling in them educational freedom. These are guide-teachers who reveal their students' horizons, teaching them to choose a new knowledge that is supposed to give them satisfaction, emotional joy and practical benefits.

**Key words:** qualifications, competences, teacher, teaching, learning, guide, leader, satisfaction

Jeżeli kwalifikacje są proceduralnie oczywiste i jednakowe w wymogach zawodowych, to wobec tego jaki czynnik zawodowy różnicuje nauczycieli w aspekcie dydaktyczno-wychowawczym, aspiracji zawodowych i autoewaluacji? Kto lub co warunkuje obecność dobrego/złego nauczyciela, kiedy nieistotne staje się wykształcenie i systematycznie doskonalone kwalifikacje, a wartość najwyższą (pedagogiczną i pedeutologiczną) osiągają kompetencje?

Skuteczne myślenie, szczególnie w przestrzeni edukacyjnej, ma niezwykle probabilistyczny charakter, gdyż warunkuje wartość tak zwanego *dysonansu*

*działaniowego*, to jest rozbieżności pomiędzy oczekiwanym efektem a aktualnie uzyskanym wynikiem. Jego spektrum stanowi interpretacja podstawowych pojęć pedagogicznych, jak: norma, stan oczekiwany i pożądaný, prawidłowość, zasada... . To praktyczno-teoretyczna granica, linia demarkacyjna empiryczno-prakseologiczna dzieląca nauczycieli na tych, którzy postrzegają swoją pracę wyłącznie w spektrum obowiązków, powinności i empirii własnej szkoły, obserwujących naukę w szkole w pryzmacie uczniowskiego obowiązku i powinności. To nauczyciele, którzy próbują nauczać uczniów czegokolwiek, gdyż to ich prawny obowiązek. Po drugiej stronie obecni są nauczyciele, którzy dostrzegając zindywidualizowaną aktywność, nakłaniają uczniów do jeszcze większej wolności – niezależności edukacyjnej (nieobowiązkowe, dobrowolne zajęcia pozalekcyjne – bez ocen, punktów, ale za to z niezwykłą wiedzą, możliwością zdobycia umiejętności i rozwijania nieoceniających zdolności), pragnący uczniom przekazać wiedzę, jak się uczyć. To grupa nauczycieli przewodników (może postrzeganych jako przywódcy), ułatwiających uczniom poszerzenie horyzontów myślowych, uczących i kształtujących umiejętności wyboru spektrum nowo poznawanej wiedzy, by dawała satysfakcję emocjonalną i praktyczne korzyści. To nauczyciele działający w refleksji pedagogicznej, osadzonej na jednym z najważniejszych ogniw procesu nauczania – na *diagnozie*, że edukacja musi mieć wymiar personalistyczny, kompetencyjny, progresywny w wymiarach podmiotowości, ale także i przedmiotowości. Rozumiejąca, że refleksja nauczyciela to działania, których celem jest nieustanna zmiana poziomu wiedzy, rozumienia, umiejętności ucznia i własnych, że refleksja to działania prowokujące i zachęcające każdego uczestnika do podejmowania takich działań. W spektrum prakseologicznym działania nauczyciela można wyznaczyć wymiarem:

- energetycznym – postaw, wartości;
- informacyjnym – wiedzy;
- sprawnościowym – dyspozycji i umiejętności.<sup>1</sup>

T. Oleksyn sklasyfikował kompetencje na:

- *uzdolnienia i predyspozycje* – warunkowane obecnością zaangażowania emocjonalnego i efektywnością; niezwykle rzadko udaje się je połączyć z wykształceniem i wykonywanym zawodem, a przecież stanowią o jego kreatywnej realizacji i kształtowaniu potencjału innowacyjnego; zawód nauczyciela także jest podatny na obecność lub nieobecność tych wartości, decydując o awansie i autorytecie w środowisku edukacyjnym;

- *wewnętrzne motywacje* – najczęściej rozumiane pod postacią spełniania marzeń i towarzyszących pozytywnych emocjach; często są motorem nape-

<sup>1</sup> M. Kiedrowska, *Kompetencje społeczne nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 394.

dowym określonych decyzji, warunkują o uporze realizacji powierzonych zadań lub wyznaczonych celów;

– *wykształcenie i wiedzę* – bardzo silnie uspołnione od pierwszych lat kariery edukacyjnej, lecz nie warunkują wzajemnej wartości, to jest wykształcenie wyższe powinno być tożsame z dużą wiedzą, co nie zawsze jest potwierdzone;

– *doświadczenie i praktyczne umiejętności* – dla tych kompetencji czynnikiem warunkującym jest wartość czasu, decydująca o spektrum pozyskanej wiedzy teoretycznej, a przede wszystkim praktycznej; niestety, współcześnie dynamika zmian społeczno-kulturowych oraz rozwoju technologii informatycznej wymusza coraz częściej deprecjację wieloletniego doświadczenia i wiedzy praktycznej starszych pokoleń pedagogów;

– *cechy psychofizyczne, obiektywnie potrzebne bądź przydatne w danym stanowisku* – każda rola zawodowa ma swoje spektrum oczekiwań sprawności fizycznej, intelektualnej, dojrzałości społecznej, a przede wszystkim tak zwanej prezentacji werbalnej i pozawerbalnej; zawód nauczyciela jest zawodem szczególnie wrażliwym na ich brak, mogących wpływać na prestiż roli, autorytet wśród uczniów i dynamikę awansu zawodowego;

– *postawy i zachowania (oczekiwane w miejscu pracy)* – życzliwa postawa, punktualność, obiektywizm i sprawiedliwość oraz odpowiedzialność stanowią elementy decydujące o charakterze i częstotliwości relacji interpersonalnych w każdym środowisku zawodowym;

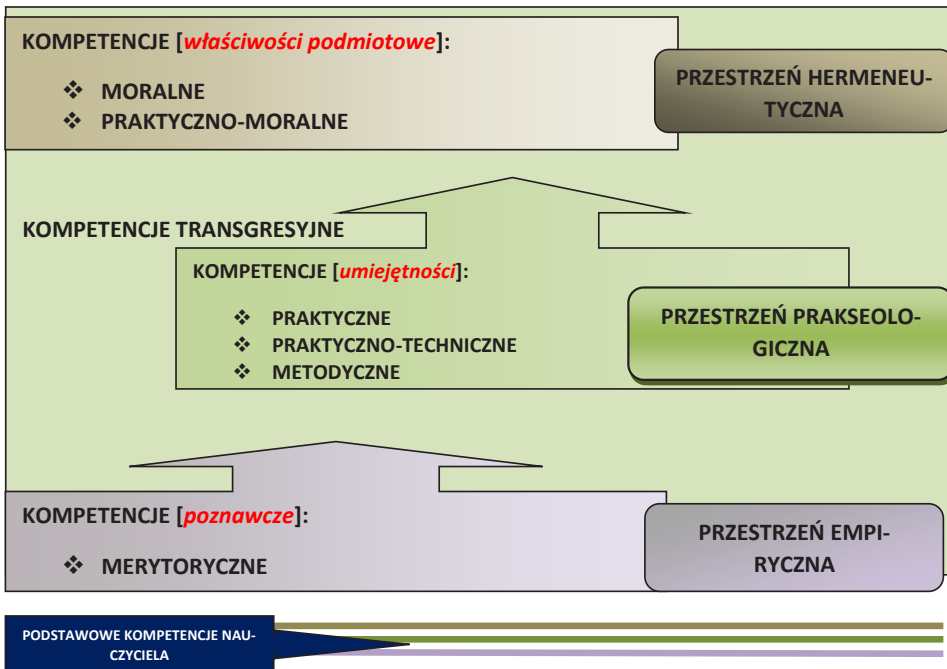
– *stan zdrowia (witalność, forma psychofizyczna)* – jest utożsamiany z kompetencją dopiero od kilku lat, od kiedy higieniczny tryb życia, ekologiczne współistnienie w środowisku lokalnym zaczęły decydować o randze i dynamice awansu zawodowego; kompetentna ochrona własnego kapitału ludzkiego, pomnażanie go, inwestowanie w niego zawsze przynoszą wymierne zyski: lepszej kondycji intelektualnej, odporności na wysiłek emocjonalny i fizyczny;

– *formalne upoważnienie do działania w imieniu organizacji*<sup>2</sup>.

Nauczyciela, który ma świadomość obecności określonych działań, adekwatnych do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, potrafiącego przewidywać konsekwencje własnych działań, poczuwającego się do odpowiedzialności za efekty pozytywne, ale przede wszystkim negatywne, literatura pedagogiczna i pedeutologiczna określa mianem *nauczyciela kompetentnego*. To działania w empirycznym spektrum wiedzy (życiowej, poznawczej, o trudnościach i niepowodzeniach), prakseologicznym spektrum układów umiejętności nauczycielsko-uczniowskich oraz w przestrzeni her-

<sup>2</sup> T. Oleksyn, *Kompetencje nauczycieli akademickich wobec wyzwań współczesności*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski, Toruń 2009, s. 318-321.

meneutycznej, kształtującej i rozwijającej właściwości podmiotowe – najpełniejszy miernik wartości nauczyciela, uznawanych jako *kompetencje*<sup>3</sup> (etymologia słowna: łac. *competere* – współzawodniczenie, zajmowanie określonej pozycji... stanowi doskonałą perspektywę pedagogiczno-kulturową dla roli i pozycji nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej).



Ryc. 1. Klasyfikacja podstawowych kompetencji nauczyciela

(źródło: opracowanie M.M. Ptak na podstawie: J. Kędzierska, *Szkoła i nauczyciel jako źródło problemów wychowawczych*, [w:] *Prace Naukowe Katedry UNESCO*, red. J. Górniewicz, Olsztyn 2008, s. 33-41)

Kompetencje stanowią zespół działań o złożonej strukturze, z których najważniejsze to wiedza, zdolności, postawy, nauczycielskie umiejętności i doświadczenia. Decydują o nauczycielskiej aktywności zawodowej oraz pragmatyzmie jego działań; określane jako kompetencyjne wyróżniają się twórczą treścią, refleksyjnością, a przede wszystkim wymiarem podmiotowym. To także zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi, na przykład: zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności, a więc stanowią pojęcia o ludzkim kapitale lub potencjale

<sup>3</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 35.

pracy. Posiadając konkretny poziom wiedzy, można się ich wyuczyć, wytrenować pod postacią umiejętności i sprawności. To zdolność, która jest niezwykle zależna od posiadanych wiadomości oraz stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością<sup>4</sup>.

O obecności i wymiarze kompetencji nauczyciela mogą decydować czynniki zewnętrzne:

- rzeczowe i sformalizowane wymogi redagowane przez rodziców;
- treść aktów prawnych: ustawy, rozporządzenia, regulaminy;
- wymogi formalne i rzeczowe wobec nauczycieli obecne w podstawach programowych MEiN;
- przepisy regulujące zarządzaniem i organizacją szkoły oraz wynikające z nich dla nauczyciela działania instrumentalne;

oraz czynniki wewnętrzne:

- empatia moralna;
- profesjonalizm;
- kreatywność konstruowanych celów dydaktyczno-wychowawczych;
- kreatywność intelektualna;
- umiejętność tworzenia więzi emocjonalno-intelektualnych;
- pełna akceptacja idei wychowania i nauczania<sup>5</sup>.

Kompetencje z tytułu niejednoznaczności sprawności poznawczych, społecznych, emocjonalno-motywacyjnych podlegają segmentacji na  *płaszczyźnie*:

- *dyspozycyjną*, stanowiącą przez wiedzę i zdolności osobowe;
- *aktualizacyjną*, osadzoną na umiejętnościach wykorzystywania posiadanych indywidualnych sprawności;
- *kompetencji własnych*, wynikających z subiektywnego przekonania o posiadaniu określonej wiedzy, umiejętności, zdolności świadczących o kompetencjach;
- *kompetencji nadanych*, jako oceny realizacji oczekiwań społecznych, przyjętej roli społecznej i jej normatywnej realizacji<sup>6</sup>.

Kompetencje nie można postrzegać wyłącznie w spektrum umiejętności i wiadomości, jako zespołu działań możliwych do wyuczenia, bezrefleksyjnej powtarzalności, gdyż powinny być utożsamiane z doświadczeniami, posta-

<sup>4</sup> G. Koć-Seniuch, *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Białystok 2000, s. 97-99, 229; *Słownik języka polskiego*, tom I, red. M. Szymczak, Warszawa 1988, s. 997; J. Skrzypczak, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Radom 1999, s. 404.

<sup>5</sup> J. Łaskawska, *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002, s. 175.

<sup>6</sup> M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999, s. 147-148.

wami, przekonaniami, a przede wszystkim z wartościami. Kompetencji nie należy wiązać z umiejętnościami, gdyż

kompetencja odnosi się do osoby-nauczyciela, zaś umiejętność (sprawność) odnosi się do jego działania. Ze względów edukacyjnych wyżej należy stawiać nabywanie kompetencji od nabywania umiejętności. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania różnych umiejętności. Umiejętności są łatwiejsze do wskazania i oceny, gdyż umiejętności manifestuje się w działaniu (postępowaniu, czynach). Kompetencje natomiast trudniej ocenić, gdyż dotyczą osoby-nauczyciela<sup>7</sup>.

W przestrzeni empirycznej w zdecydowanym stopniu dominują *kompetencje merytoryczne*, rozumiane jako wiedza przedmiotowa nauczanego przedmiotu oraz sposób działań dydaktycznych, w których nauczyciel pełni rolę eksperta i doradcy przedmiotowego. Prakseologiczne umiejętności to przede wszystkim *kompetencje praktyczne* dotyczące metodyki procedury działań praktycznych, praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy w behawioralnej refleksji. Ich konsekwencją są *kompetencje praktyczno-techniczne*, rozumiane jako umiejętności, czynności, zdolności organizacji narzędzi do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, instrumentalnie rozumiana efektywność owych działań przedmiotowych. Struktura organizacji działań zawsze warunkuje obecność *kompetencji metodycznych* kształcących umiejętności optymalizowania działania nauczyciela w roli doradcy dydaktycznego, według określonego porządku czynnościowego, wykorzystywania aktywizujących metod oraz technik nauczania i uczenia się oraz *kompetencji realizacyjnych*, jako umiejętność doboru środków niezbędnych w realizacji, urzeczywistnianiu zadań edukacyjnych. Najistotniejsza i najważniejsza wydaje się przestrzeń hermeneutyczna, kształcąca *kompetencje praktyczno-moralne*, jako refleksja oraz zdolność konstruowania pytań służących rozumieniu świata ludzi, rzeczy, siebie samego. Ich nieodłącznym uzupełnieniem są *kompetencje moralne*, jako refleksja moralna pod postacią pytań i wrażliwości na prawość, godność i szacunek w działaniach<sup>8</sup>. Według A. Męczkowskiej<sup>9</sup>, najważniejsze są *kompetencje adaptacyjne* i *kompetencje transgresyjne*. Pierwsze stanowią działania w perspektywie behawioralnej, przystosowania do określonych warunków edukacyjno-społecznych, o instrumentalnej podstawie dla działań sprawnościowo-efektywnych, natomiast drugie – *kompetencje transgresyjne* to zespół działań o podmiotowym potencjale, równoważnych relacjach między-

<sup>7</sup> J. Łaskawska, *Problem kompetencji nauczyciela*, s. 173.

<sup>8</sup> A. Karłyk-Ćwik, *Kompetencje zawodowe wychowawców*, s. 201-219; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, *Studia Pedagogiczne*, 1995, s. 22 i 61; A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 993-997.

<sup>9</sup> A. Męczkowska, *Kompetencja*.



ludzkich (zawierają w sobie koncepcje kompetencji poznawczych J. Piageta i kulturowe C. Levi-Straussa).

Literatura pedagogiczna kompetencjom przypisuje wiele niejednoznacznych pojęć, z tytułu ich wielkoformatowej interferencji, konotacji sytuacyjnych, odmiennych znaczeń teoretycznych i praktycznych, a także kontekstów ideowych.

Warto zaprezentować kompetencje nauczycielskie dostępne w bogatej literaturze przedmiotu:

– *kompetencje kluczowe* – najpełniejsza, europejska redakcja kompetencji, przyjęta przez Komisję Europejską; główny filar znaczeniowy został określony jako potencjał korzyści społecznych, bowiem

kompetencje kluczowe winny odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Po drugie, muszą one pozostać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury<sup>10</sup>;

– kompetencje zawodowe:

- *kompetencje bazowe* – rozumiane jako umiejętność porozumiewania się, posiadanie niezbędnego potencjału intelektualno-moralnego i poziomu dojrzałości społecznej;
- *kompetencje konieczne* – zespół działań wynikających z wyznaczonych celów autokreacyjnych, realizacyjnych, interpretacyjnych wyłaniających się z zadań edukacyjnych;
- *kompetencje pożądane* – profil umiejętności wykraczających poza kompetencje konieczne, poza wymagania zawodowe nauczyciela, lecz niezwykle przydatnych w indywidualizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane na przykład ze sztuką, sportem, innymi naukami humanistycznymi; odnoszą się do wiedzy, umiejętności i nawyków; dla tych kompetencji istnieje pojęcie *czasu połowicznego rozpadu kompetencji zawodowych* (*half-life of a professionals competence*), określający moment ich zanikania, a dokładniej jest to czas od momentu uzyskania formalnego wykształcenia do stanu, w którym jego wiedza znajduje się na takim poziomie, jaki posiadał kiedy uzyskiwał kwalifikacje zawodowe<sup>11</sup>;

– *kompetencje poznawcze* – zespół działań służący aktualizacji systemu wiedzy o intencjonalnym rozwoju nauczyciela, gdyż kompetencje nigdy nie

<sup>10</sup> Edukacja w Europie: Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Fragment podsumowania konferencji powołanej przez KE w związku z wdrażaniem dokumentu dot. Strategii lizbońskiej przyjętej przez UE w 2000 r. [w:] *Edukacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. R. Sarnecki, Kalisz 2007, s. 162.

<sup>11</sup> M.T. Kiszczak, *Samokształcenie, a rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa 1990, s. 10.

mogą być celem skończonym, ponieważ stanowią podstawę nieustannego rozwoju nauczyciela i jego zmian zawodowych, a realizacja planu tego rozwoju to właśnie systematyczne udowadnianie posiadanych kompetencji;

– *kompetencje diagnostyczne (poznawanie uczniów i ich środowiska)* – zespół działań rozpoznawczych: uczniowskich cech rozwojowych i cech indywidualnych (inteligencji, zainteresowań, percepcji poznawczej, motywów uczenia się, poziomu aspiracji), obecnych jako diagnoza opisowa (np. zachowanie ucznia) i wyjaśniająca (np. mechanizmy, przyczyny tegoż zachowania), osadzona na wiedzy teoretycznej o ontologii ucznia oraz socjologicznej o jego środowisku; to kompetencje, które okazują się niezwykle przydatne do rozpoznania typu inteligencji u ucznia (inteligencja wieloraka H. Gardnera<sup>12</sup>) i kompozycji zindywidualizowanego programu dydaktyczno-wychowawczego;

– *kompetencje interpersonalne* – zespół umiejętności nawiązywania autentycznego kontaktu z rodzicami ucznia, wspomagania rodziców w trudnych sytuacjach wychowawczych oraz twórczego rozwiązywania konfliktów wychowawczych;

– *kompetencje praktyczno-moralne*:

- – *kompetencje interpretacyjne* – umiejętność podejmowania przez nauczyciela działań autonomicznych, z indywidualizacją metod wychowawczych wobec uczniów i wobec pedagogicznych norm aksjologicznych; to obecność autoewaluacji pedagogicznej w działaniach, wiedzy i wartościach;
- – *kompetencje moralne* – rozumiane jako umiejętność refleksji moralnej każdego aspektu etycznego, pojmowanie powinności etycznych wobec ucznia i ich wychowawcza realizacja, myślenie i działanie wyprzedzające, zdolność wyznaczania sobie granic: etycznego działania zawodowego, poczucia współodpowiedzialności moralnej za wychowanka i nauczycielskiego postępowania; to kompetencje obecne w postawie nauczyciela w środowisku postrzeganym w pryzmacie autorytetu, mistrza, doskonałego pedagoga<sup>13</sup>;
- – *kompetencje komunikacyjne* – najpełniej decydujące o skuteczności działań nauczyciela, szczególnie w sytuacjach społecznych międzypokoleniowych, jako że nauczyciel i uczeń posiadają odmienne poziomy percepcji rzeczywistości społeczno-kulturowej w sferze werbalnej i pozawerbalnej (mimika, gesty, sposób prezentacji, poziom relacji interper-

<sup>12</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.

<sup>13</sup> „**Doskonały nauczyciel**, z punktu widzenia wartości osobistych to taki, który w stopniu wysokim poznał i wciela w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno-moralne i estetyczne, a więc taki, który ucieleśnia w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna”: W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1986, s. 18-19.

sonalnych we własnych grupach rówieśniczych); wobec powyższego, kompetencje te jako odpowiedzialne za czytelność i poprawność wysyłanych komunikatów są rozumiane, jako umiejętność u nauczyciela aktywnego słuchania, jako empatia, elastyczność w realizacji potrzeb ucznia, umiejętność przemawiania i prowadzenia dyskusji, symetria języka ciała i słów, przyzwalanie na informacje zwrotne oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność negocjowania w sytuacjach i tematach spornych; komunikacja werbalna i pozawerbalna czyni te kompetencje najpełniej podmiotowe, gdyż: *to zdolności oparte na wewnętrznych przekonaniach o ich wartości, umożliwiające w różnych sytuacjach wykorzystywanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w nawiązaniu i podtrzymywaniu udanych relacji międzyludzkich (mogą mieć pasmo intrapersonalne, to jest wewnętrznego dialogu, autorefleksji nad podjętymi działaniami oraz interpersonalne – uzewnętrznianiu własnej kreatywności, umiejętności przyjmowania i wysyłania czytelnych komunikatów, informowaniu otoczenia o własnych intencjach)*<sup>14</sup>;

– *kompetencje dydaktyczne* – spektrum wiedzy o procesie kształcenia i świadomości istnienia zależności pomiędzy jego elementami, to jest wartościami, celami, zasadami, metodami, środkami i formami; to kompetencje niezwykle czułe na zależność: rola nauczyciela wobec skali podejmowanych przez niego działań, dla której naczelnym paradygmatem jest koordynacja wspierająca pracę ucznia (minimalizacja własnych metod podających oraz uczniowski werbalizm); przez niektórych pedagogów postrzegane jako zespół kompetencji: projekcyjnych, realizacyjnych, ewaluacyjnych<sup>15</sup>;

– *kompetencje wychowawcze* – postrzegane przez pewnych pedagogów łącznie ze społecznymi, gdyż są istotne w umiejętnym dostrzeganiu potrzeb ucznia; najpełniejszą płaszczyznę osiągają w podmiotowych relacjach nauczyciel – uczeń; współcześnie zaczynają zyskiwać coraz wyższą rangę społeczno-etyczną wobec narastających problemów środowisk rodzinnych, takich, jak: dysfunkcjonalność, migracja zarobkowa, czy zróżnicowania ekonomiczno-kulturowe w zespołach klasowych; nauczyciel posiadając wiedzę o człowieku i systemie wartości, wykorzystując swoje predyspozycje osobowościowe<sup>16</sup> i umiejętności wychowawcze oraz organizacyjne, pełni rolę doradcy wycho-

<sup>14</sup> J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław 2008, s. 33.

<sup>15</sup> J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, [w:] *Edukacja i innowacje nauczycieli w edukacji nauczycieli*, tom I, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 95-96.

<sup>16</sup> **Predyspozycje osobowościowe wychowawcy** – ściśle zintegrowane w myśleniu i działaniu pedagogicznym określone składniki osobowościowe, tj. światopogląd, motywacja, zainteresowania, zdolności, inteligencja, temperament, charakter oraz dojrzałość do autoedukacji i odpowiedzialności: Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005.

wawczego i życiowego; ich wykładnikami są określone rezultaty społeczne uzyskane poprzez: własną osobę jako pozytywny przykład, posiadanie kompetencji merytorycznych, wzajemną uczniowsko-nauczycielską odpowiedzialność za cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze, systematyczną diagnozę uczniowskich osiągnięć i zachowań, emocjonalną indywidualizację postaw wychowawczych w rozwiązywaniu uczniowskich problemów, subtelność w wypracowywaniu wzajemnego zaufania, zachęcanie uczniów do społecznej aktywności, systematyczną ewaluację oraz sondaże w środowisku uczniowskim własnej działalności wychowawczej;

(...) funkcję wychowawcy klasy każdy nauczyciel powinien traktować jako swego rodzaju mistrzostwo, a nie obowiązek nałożony przez władze oświatowe. Nie jest łatwo być wychowawcą i jednocześnie mistrzem, lecz stawanie się i bycie nim nadaje sens egzystencjalny, wymiar psychologiczny i etyczny<sup>17</sup>;

– *kompetencje kulturowe* – utożsamiane z wiedzą, umiejętnościami i działaniem, a nawet intencjami, gdyż uczestnictwo w kulturze to przede wszystkim wiedza historyczna o regułach społeczno-kulturowych z przeszłości, wartościach i zdolnościach utożsamianych z dziedzictwem oraz włączanych we współczesny system aksjologii normatywnej i etycznej; to nie tylko przyswajanie zastanych, ustalonych reguł, wartości, a nawet konwencji, gdyż jest to proces konstruowania nowych zachowań i przekształcania znanych, lecz nieaktualnych; najczęściej są utożsamiane z wiedzą o kulturze estetycznej i artystycznej służącej do rozwijania i kształtowania umiejętności z określonych dziedzin tych kultur: literatury, muzyki, malarstwa, rzeźby i tym podobnych;

– *kompetencje społeczne* – rozumiane jako złożone umiejętności kompromisowego rozwiązywania rzeczywistych sytuacji społecznych dzięki posiadanym cechom osobowym (temperament), inteligencji skryształizowanej (społeczna i emocjonalna, abstrakcyjna, techniczna)<sup>18</sup>, wiedzy społeczno-psychologicznej oraz doświadczeniu wyniesionemu z treningu społecznego (naturalny w sytuacjach życia codziennego, pracy zawodowej lub kreatywny w sytuacjach szkoleniowych); jest zbiorem wielu różnych umiejętności społecznych: empatii, autoprezentacji warunkowanej potrzebą sytuacji społecznej, wykorzystywania wiedzy o komunikacji werbalnej i niewerbalnej, znajomości atrybucji do udzielania wzmocnień społecznych; współcześnie są istotnym wskaźnikiem społecznej roli w środowisku lokalnym;

– *kompetencje informatyczne* (zamiennie określane jako *informatywno-medialne*) – rozumiane nie tylko jako umiejętność posługiwania się sprzętem kom-

<sup>17</sup> B. Fijałkowska, *Wychowawca klasy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 507.

<sup>18</sup> A. Matczak w: M. Kiedrowska, *Kompetencje społeczne*, s. 397.

puterowym i odpowiednimi programami interaktywnymi, ale również jako włączanie tych narzędzi do pracy dydaktycznej, jako normy edukacyjnej; jest to także posługiwanie się wiedzą przedmiotową w zakresie wykraczającym poza treści podstawy programowej, gdyż powszechność Internetu zrewolucjonizowała pozaszkolną wiedzę ucznia, a u rodziców niezwykle modyfikując autorytet roli nauczyciela;

– *kompetencje językowe* – u nauczyciela znajomość i umiejętność posługiwania się minimum jednym językiem obcym, gdyż współczesne zjawiska społeczne: migracja, wielokulturowość, zróżnicowanie mentalne, coraz powszechniejsza wśród młodych pokoleń znajomość języków obcych sprawia, że kadre pedagogiczne, by w pełni korzystała z dorobku badań naukowych i zdobyczy kulturowych obowiązuje już norma poprawnej znajomości języka obcego;

– *kompetencje prakseologiczne* – umiejętność efektywnego planowania i realizowania działań edukacyjnych, które w swoich celach, doborze i układzie treści, autorskim opracowaniu programów nauczania uwzględniają uwarunkowania edukacyjne ucznia zdolnego i trudnego; jest to umiejętność działania celowego, zorganizowanego, zaplanowanego i zaprojektowanego (tworzenie własnych programów nauczania przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych, projekty oraz scenariusze zajęć dydaktycznych i działań wychowawczych, projektowanie narzędzi mierzących osiągnięcia uczniów i poznawania ich środowisk, projektowanie planów własnego rozwoju zawodowego i doskonalenia); teoretyczna wiedza; także działania diagnostyczne, naprawcze wobec ucznia doświadczającego niepowodzeń szkolnych, z określonymi trudnościami; są to kompetencje określane najczęściej przymiotnikiem – profesjonalne!;

– *kompetencje teleologiczne* – działania projektujące i organizujące sytuacje edukacyjne, doskonalące umiejętności przedmiotowe oraz kształtujące właściwości podmiotowe; pozwalają ocenić skuteczność zaistniałych zdarzeń oraz trwających procesów; osadzone w kategoriach wiedza przedmiotowo-wychowawcza/wiedza naukowa o celach, zawierają w sobie *kompetencje* w zakresie:

- rozpoznania Prawdy, która jest, staje się i ma być;
- rozumienia Prawdy, która jest, staje się i ma być;
- akceptowania Prawdy, która jest, staje się i ma być;
- respektowania Prawdy, która jest, staje się i ma być;

– *kompetencje kreatywne, autokreacyjne* – uwarunkowane przekonaniem, inteligencją emocjonalną, dzięki którym pojawia się zaangażowanie i potrzeba kreacji, twórczej postawy wobec edukacyjnych wyzwań oraz zdolność do samokształcenia, innowacyjności; to działania uwarunkowane obecnością refleksji prognostycznej, która będąc czujnikiem dynamizmów cywilizacyjnych, przyczynia się do akceptacji inicjatywy kształcenia ustawicznego; to kompe-

tencje najpełniej przyzwalające na obecność u nauczyciela krytycznego myślenia widocznego w respektowaniu prawa do wątpliwości; nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej (kompetencje normatywne – cele auto-kreacji wyznaczają standardy ogólnoludzkie; kompetencje dyrektywne – aksjologiczna refleksja własnych działań i czynności);

– *kompetencje innowacyjne, nowatorskie* – indywidualne zdolności do modyfikacji idei zmiany jakościowej, niezbędne do stałego poprawiania wyników działalności pedagogicznej dydaktyczno-wychowawczej; o ich wartości decyduje poziom kreatywności oraz motywacja zewnętrzna do podejmowania tak specyficznych działań;

– *kompetencje aksjologiczne* – dla nauczyciela stanowią istotę życia zawodowego i prywatnego, gdyż są wykładnikiem jego wiedzy, predyspozycji, talentów, postaw, umiejętności realizowanych także poza szkołą; to kompetencje sprawiające, że nauczyciel swojej pracy nie postrzega tylko w aspekcie dydaktyki, lecz przede wszystkim w kształtowaniu w uczniach wiedzy o wartościach, rozumieniu ich, umiejętności klasyfikowania oraz ich weryfikacji, jak też utożsamianiu ich w swoich celach życiowych; pomaga młodzieży odnajdywać je w życiu codziennym, florze i faunie, w wiedzy przedmiotowej, a nade wszystko we własnej osobie – indywidualności, wyjątkowości, wyobraźni, twórczości<sup>19</sup>.

Kompetencje znajdują swoje brzmienie i postać w wielu dziedzinach nauk humanistycznych, dlatego w tym temacie warto zaprezentować filozoficzny kontekst redakcji. Pojęcie kompetencji jest ujmowane nie tylko w perspektywie umiejętności, sprawności i dyspozycyjności, lecz także, jako

szeroka i holistyczna zdolność dokonywania osądu, opartego o wiedzę i osobiste zrozumienie. W wąskim rozumieniu – kompetencje mogą być wyuczzone a w szerokim – zawsze są efektem szerokiej edukacji<sup>20</sup>.

Stanowią także nieodłączną, szczególną naturę człowieka, który na poziomie wyznaczanym przez znormalizowane standardy wykazuje umiejętność

<sup>19</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 138; W. Pasternak, *Sens ludzkiej egzystencji a teleologiczne kompetencje nauczyciela*, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Zielona Góra 1994, s. 66-67; E. Perzycka, *Kompetencje edukacyjne w kontekście awansu zawodowego nauczycieli*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002; A. Buczak *Kompetencje nauczyciela potrzebne do współpracy z rodzicami*, [w:] *Tamże*, s. 156-158; M. Kiedrowska, *Kompetencje społeczne*, s. 394-398; R. Sarnecki, *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu*, s. 162-163; W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2007, s. 68-80; E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2004, s. 47-49; B. Fijałkowska, *Wychowawca klasy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 504-508; E. Smak, *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1955, s. 271.

<sup>20</sup> J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli*, s. 32.



adekwatnego zachowania się, poczuwa się do odpowiedzialności za siebie i własne czyny<sup>21</sup>.

Wielu pedagogów w swoich publikacjach za naczelną definicję podaje opis kompetencji M. Czerepaniak-Walczak, według której

kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawczości, sprawności, rozumienia oraz pragnienia<sup>22</sup>.

Czy jest możliwe, kim trzeba być, jak osiąść taką wiedzę (praktyczną i teoretyczną), aby móc wypracować zawodowo właśnie ową *harmonię*, która każdemu człowiekowi kojarzy się z podstawowymi, naczelnymi wartościami: Dobra, Prawdy i Piękna? Kompetencje, a w zasadzie ich realizacja – niestandardowa, wykraczająca poza normy organizacyjne to zespół działań prowadzących do wykształcenia na najwyższym poziomie autonomii pedagogicznej, zindywidualizowanej autoedukacji, w literaturze pedagogicznej określanej rolą mistrza, pozycją lidera, nauczyciela twórczego, profesjonalisty.

Profesja nauczyciela należy do tych, które w stopniu wyższym niż inne uwarunkowane są kontekstem i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się w nim zmiany. W sytuacji wyłaniania się „nowych” i zmieniania się „starych” potrzeb społeczeństwa w dziedzinie edukacji, dotychczasowy model działania okazuje się nieskuteczny, a czasami wręcz dysfunkcyjny<sup>23</sup>.

Wobec powyższej opinii, może najwyższy czas, aby do pojęć kompetencyjnych wprowadzić ideę kompetencji nowego profesjonalizmu pedagogicznego, widocznego w roli i umiejętnościach nauczyciela postrzeganego i postrzegającego siebie samego w refleksji przywództwa pedagogicznego? Czy będą to *kompetencje efektywnego nauczyciela* według R.I. Arends, który posiadając wysokie kwalifikacje pedagogiczne oraz kompetencje przedmiotowe (rzeczowe) będzie:

- sztukę nauczania opierał na swobodnie dysponowanym zasobie wiedzy;
- postępowanie pedagogiczne opierał na sposobach najlepszych;
- zdolny do systematycznej refleksji pedagogicznej i mądrego rozwiązywania problemów dzięki odpowiedniej postawie i umiejętnościom;
- rozumiał proces ustawicznego kształcenia, jako systematyczne uczenie się nauczania<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Z pogranicza idei praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Białystok 1994.

<sup>22</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła*, s. 88.

<sup>23</sup> B.D. Gołębiak, *Zamiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998, s. 117.

<sup>24</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 36.

Może, w przestrzeni polskiej edukacji, szansę na pełniejszą realizację mają *kompetencje nauczyciela twórczego*, którego umiejętności, uzdolnienia, postawy, przekonania są wyznaczone przez:

- samokształcenie własnej osobowości;
- ustawiczne podwyższanie kwalifikacji zawodowych;
- systematyczne doskonalenie warsztatu pracy (także modyfikacja multimedialna);
- aktywny udział w badaniach naukowych i pracach metodycznych;
- zainteresowanie działaniami innowacyjnymi;
- nieustanna ewaluacja metod w pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>25</sup>.

Do powyższych kompetencji doskonale pasuje określenie *pożądane*, gdyż stanowią syntezę kompetencji prakseologicznych, teleologicznych i kreatywno-autokreacyjnych, warunkujących obecność autorytetu nauczyciela, a ich realizacja dydaktyczno-wychowawcza ma znamiona prestiżowej, nie tylko w środowisku szkolnym. Nie sposób w tym miejscu pominąć *kompetencji kluczowych*, które na danym stanowisku są najważniejsze, wyznaczając<sup>26</sup> prestiż i autorytet zawodowy. Prezentują je osoby, u których kompetencje uzdolnień i predyspozycji antycypują obowiązki i uprawnienia zawodowe. Stanowią je kompetencje, dla których obligatoryjne są związki aksjologiczne z różnymi sferami działania, to znaczy, kiedy są utożsamiane z tymi wartościami. Jedność i jednoznaczność aksjologiczna pozwalają budować rolę pedagogiczną jako sylwetkę aksjologiczną w wiedzy i sprawności intelektualnej.

Poziom działań edukacyjnych w jakimś stopniu zależy, jaką sylwetkę aksjologiczną reprezentuje nauczyciel, a o poziomie dydaktycznym działań edukacyjnych decydują przede wszystkim jego umiejętności dydaktyczne. Połączone w synergii pedagogicznej pozwalają znacznie podnieść poziom wszystkich działań. Aksjologiczna sylwetka nauczyciela wpływając na efektywność całego procesu edukacyjnego, może również wpływać na kształtowanie się sylwetek aksjologicznych osób uczestniczących w tym procesie, gdyż przestrzeń edukacyjna to struktura wielu identyfikacji – nauczycieli w relacjach do innych pedagogów, uczniów i ich rodziców, dyrekcji szkoły i pracowników administracyjnych oraz uczniów w stosunku do innych uczniów – tych młodszych do starszych, do nauczycieli uczących i wychowujących.

Zmieniające się stale sytuacje zawodowe wymuszają na współczesnych nauczycielach dynamikę tempa procesów nauczania i uczenia się, a przede wszystkim ciągle dokształcanie się i doskonalenie. To kształceniu ustawicz-

<sup>25</sup> W. Strykowski, *Szkoła współczesna*, s. 79.

<sup>26</sup> T. Oleksyn, *Kompetencje nauczycieli akademickich*, s. 321.

nemu nauczyciele zawdzięczają pokonywanie nawyków i stereotypów myślowych, poprzez wieloletnie doświadczenie pedeutologiczne głęboko utrwalonych w świadomości, gdyż

(...) najbardziej oczekiwani są nauczyciele kierujący się na co dzień uniwersalnymi wartościami, mądrzy, kompetentni, profesjonalisci, oddani uczniom, otwarci na ich potrzeby, dążenia i oczekiwania, krytyczni i odpowiedzialni za swoje poczynania, systematycznie doskonalący swoje kwalifikacje, w tym kompetencje z zakresu diagnostyki pedagogicznej i ewaluacji edukacyjnej<sup>27</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Buczak A. *Kompetencje nauczyciela potrzebne do współpracy z rodzicami*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Z pogranicza idei praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Denek K., *Kilka uwag o metodologicznych aspektach diagnozy i ewaluacji edukacyjnej*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, red. K. Wenta, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2001.
- Edukacja w Europie: Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Fragment podsumowania konferencji powołanej przez KE w związku z wdrażaniem dokumentu dot. Strategii lizbońskiej przyjętej przez UE w 2000 r. [w:] *Edukacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. R. Sarnecki, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz 2007.
- Fijałkowska B., *Wychowawca klasy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gołębiak B.D., *Zamiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Toruń – Poznań 1998.
- Karłyk-Ćwik A., *Kompetencje zawodowe wychowawców w pracy z agresywnymi nieletnimi: propozycje udoskonalień w procesie kształcenia pedagogów*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Kędzierska J., *Szkoła i nauczyciel jako źródło problemów wychowawczych*, [w:] *Prace Naukowe Katedry UNESCO*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Naukowe UWM, Olsztyn 2008.
- Kiedrowska M., *Kompetencje społeczne nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

<sup>27</sup> K. Denek, *Kilka uwag o metodologicznych aspektach diagnozy i ewaluacji edukacyjnej*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, red. K. Wenta, Szczecin 2001, s. 15.

- Kiszczak M.T., *Samokształcenie, a rozwój zawodowy nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Koć-Seniuch G., *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Wydawnictwo Pedagogium WSPR, Warszawa 2005.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Studia Pedagogiczne, 1995.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Łaskawska J., *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002.
- Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.
- Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Oleksyn T., *Kompetencje nauczycieli akademickich wobec wyzwań współczesności*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Pasternak W., *Sens ludzkiej egzystencji a teleologiczne kompetencje nauczyciela*, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 1994.
- Perzycka E., *Kompetencje edukacyjne w kontekście awansu zawodowego nauczycieli*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002.
- Sarnecki R., *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym*, [w:] *Edukacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz 2007.
- Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Polskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Radom 1999.
- Słownik języka polskiego*, tom I, red. M. Szymczak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Smak E., *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 1955.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2007.
- Szempruch J., *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, [w:] *Edukacja i innowacje nauczycieli w edukacji nauczycieli*, tom I, red. J. Grzesiak, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz 2007.

ARTUR ŁACINA-ŁANOWSKI

ORCID 0000-0002-7527-4247

*Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. Witolda Pileckiego  
w Oświęcimiu*

## PROPEDEUTYKA WIEDZY O MEDIACJI W SZKOLE. KOMPETENCJE MEDIACYJNE NAUCZYCIELA I UCZNIĄ

**ABSTRACT.** Łacina-Łanowski Artur, *Propedeutyka wiedzy o mediacji w szkole. Kompetencje mediacyjne nauczyciela i ucznia* [Propaedeutics of School Mediation Knowledge. Teachers' and Students' Mediation Skills]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 231-242. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.14

The changes attendant to the social and political system had an impact on Polish schools. Due to these changes, teachers need to handle such challenges as a tarnished image of schools and teachers, hyperactive parents, excessively direct students' behaviors and social problems, especially school violence; all of them are greatly deconstructive for the school system. An effective coping method is not only teachers' lifelong development, especially in terms of social competencies, but also establishing students' competencies from the very early stage of education. To achieve that, teachers should create a suitable atmosphere in the area of interpersonal relations, which can be achieved by creating a very effective internal communication system. A constructive dialog at school may importantly influence not only the development of students' mediation skills, but also the mitigation of conflicts and tensions. This is also a key component of facilitating the mediation process.

**Key words:** effective communication, dialog, encouraging listening, mediation competencies, facilitative mediation

### Wprowadzenie

Mediacja jest przykładem metody, która w obszarze alternatywnych sposobów rozwiązywania sporów i konfliktów<sup>1</sup> (ang. *Alternative Dispute Resolution*), popularnie zwanych ADR-ami, nosi znamiona działania wyjątkowego. O ekskluzywności tej metody świadczyć może fakt, iż nadrzędną jej wartość stanowi bezstronne poszukiwanie płaszczyzn kontaktu między skonflikto-

---

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu konflikt będzie rozumiany jako „zderzenie, sytuacja sprzeczności, której uczestnicy próbują narzucić sobie nawzajem swoją wolę”. Zob. R. Fisher, W. Ury, B. Patton, *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, przekł. R.A. Rządca, Warszawa 1998, s. 9.

wanymi stronami, zaś celem – budowanie pomiędzy nimi mostów zamiast murów<sup>2</sup>.

Profesjonalizm działań podejmowanych przez mediatora przejawia się nade wszystko w jego otwartości względem uczestników procesu. Mediator w trakcie trwania procesu musi się także wykazać dystansem emocjonalnym, który gwarantuje możliwość stworzenia komfortowych warunków zwaśnionym stronom. Taki przykład postawy mediacyjnej pozwala uzyskać odpowiedni „klimat” do podjęcia dialogu przez skonfliktowane osoby.

Na przestrzeni ostatnich lat pojawiło się wiele koncepcji i stylów prowadzenia procesu mediacyjnego, jednak optymalny wydaje się jedynie model facylitatywny (klasyczny). Dlatego też, podjęta w rozprawie problematyka mediacji szkolnych będzie rozpatrywana z uwzględnieniem norm i reguł tej właśnie koncepcji.

Nauczyciele w szczególny sposób winni zabiegać o wdrażanie tej metody w codzienne relacje interpersonalne każdej placówki szkolnej, bowiem eksperci od ADR-ów są zgodni w opinii, iż jest to jeden z najskuteczniejszych sposobów radzenia sobie z agresją uczniów. Ponadto, propagowanie, inicjowanie oraz implementacja tego procesu w życie szkolne niesie za sobą również inne korzyści. Namysł dydaktyka nad ideą mediacji facylitatywnej skłania go do refleksji nad własnym zachowaniem, która z kolei powinna prowadzić do prób weryfikowania własnego potencjału komunikacyjnego. Szczególnie nauczyciele winni w sposób samokrytyczny ocenić swoje interpersonalne możliwości. Dzięki temu będą w stanie określić obszary, w których odczuwają pewne deficyty, *eo ipso* będą mogli dokonać korekty w swoim zachowaniu z uwzględnieniem wszystkich kanałów komunikowania, to znaczy: werbalnego, niewerbalnego i paralingwistycznego. Zmobilizuje to ich do weryfikacji swoich interpersonalnych postaw, nie tylko wobec młodzieży, ale również wobec koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego. Dzięki pracy nad własnym potencjałem komunikacyjnym i stosownym jego ukierunkowaniu nauczyciel będzie w stanie docelowo osiągnąć satysfakcjonujący poziom dystansu wobec ludzi i problemów, tak istotnego dla utrzymania własnej higieny psychicznej. Każdy dydaktyk winien się zmierzyć z takim wyzwaniem w imię szczytnych ideałów<sup>3</sup>. Wszak nauczycielstwo jest przykładem zawodu,

---

<sup>2</sup> Autor świadomie nawiązuje do tytułu monografii wieloautorskiej *Mosty zamiast murów*, pod redakcją Johna Stewarta. Tytuł jest metaforą wskazującą na konieczność tworzenia płaszczyzn porozumienia między ludźmi, a dialog egzemplifikacją tytułowego mostu. Stewart jest przekonany, iż „dzięki dialogowi staje się cud człowieczeństwa i wspólnoty”. Zob. J. Stewart, *Idea książki*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, przekł. J. Suchecki, Warszawa 2014, s. 28.

<sup>3</sup> Zdaniem Hanny Hamer, „ideałem są wiarygodni, wierzący w sens swojej pracy, elastyczni, otwarci i spójni wewnętrznie nauczyciele, którzy są w stosunku do uczniów partnerscy, wspierający i komunikatywni”. Zob. H. Hamer, *Rozwój umiejętności spotecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować*, Warszawa 1999, s. 6.



o którego wyborze powinno decydować powołanie, szczególnie w czasach, kiedy „statystycznie rzecz biorąc, antynauczanie jest normą”<sup>4</sup>.

Permanenty samorozwój jest przykładem postawy, która stanowi kanoniczny element nauczycielskiego rzemiosła. Świadome uczestniczenie w procesie zmian jest przykładem zachowania ze wszech miar pożądanego, szczególnie biorąc pod uwagę relacje: nauczyciel – uczeń, ale również nauczyciel – nauczyciel czy nauczyciel – dyrektor.

Jan Władysław Dawid, polski pionier psychologii wychowawczej, podejmując refleksję nad konstytutywnymi cechami profesjonalizmu nauczyciela twierdził, iż

każdy bezpośredni przyrost własnej świadomości, nowy nabytek wiedzy, nowy pogląd, wzniesienie się na wyższe stanowisko umysłowe, w człowieku tego typu [winno budzić] konieczność przeniesienia tych zdobyczy na innych<sup>5</sup>.

Nauczyciele, którzy uświadomią sobie moc potencjału, jaki tkwi w kompetencjach społecznych będą przekonani, iż wszelkie napięcia interpersonalne czy sytuacje trudne, a nie tylko kryzysowe powinno się rozwiązywać na drodze mediacji facylitatywnej. Doświadczając wpływu, jaki na ich życie zawodowe i osobiste ma rozwój kompetencji społecznych, z jeszcze większym zaangażowaniem będą manifestować postawę promediacyjną. Oczywiście, należy znać umiar i wiedzieć, iż drobnych kwestii czy problemów nie kieruje się do mediacji. Niemniej jednak wypracowanie w placówkach szkolnych procedur w duchu facylitatywności może być załączkiem zmian, jakich nie zagwarantuje żadna legislacyjna nowina.

## Mediacja w środowisku szkolnym

W opracowaniach poświęconych mediacjom wskazuje się na fakt, iż ta metoda rozwiązywania sporów rozpowszechniła się w Ameryce Północnej i krajach Europy Zachodniej w latach osiemdziesiątych XX wieku. W Polsce natomiast ideę mediacji zaczęto rozpowszechniać w latach dziewięćdziesiątych. Chociaż pierwsze inicjatywy krzewienia mediacji w szkole pojawiły się w Stanach Zjednoczonych już w latach siedemdziesiątych<sup>6</sup>, wszystkim propagatorom mediowania w szkole przyświecał jeden cel, jakim było zniwelo-

<sup>4</sup> G. Steiner, *Nauki mistrzów*, przekł. J. Łoziński, Poznań 2007, s. 26.

<sup>5</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927, s. 12.

<sup>6</sup> M. Kaczmarek, *Mediacje rówieśnicze w szkole*, Remedium, 2008, 10, s. 18. Nie bez wpływu na omawianą sytuację pozostawał zapewne fakt, iż w latach 70. XX wieku sporą aktywnością wykazywał się Ruch na rzecz propagowania Alternatywnych Metod Rozwiązywania Sporów (Alternative Dispute Resolution Movement), który mocno propagował pozasądowe i konsensualne sposoby rozstrzygania konfliktów.

wanie, a ostatecznie nawet wyeliminowanie zjawiska agresji wśród uczniów. O ile pierwszy z nich jest osiągalny, o tyle drugi efekt wydaje się niemożliwy do spełnienia. Można przyjąć tezę, iż postawa mediacyjna stanowi konieczny element całego procesu edukacyjno-wychowawczego podejmowanego przez nauczycieli wobec swoich uczniów. Choćby ze względu na fakt, że po dzień dzisiejszy agresja jest przykładem problemu, z którym permanentnie borykają się placówki szkolne. Wprawdzie na przestrzeni lat podejmowano próby retrybucyjnego<sup>7</sup> rozwiązywania tej kwestii, ale prawdę mówiąc spaliły one na panewce, stąd trudno współcześnie odwoływać się po raz kolejny do tej koncepcji. Dlatego, optymalną formą rozwiązywania sporów i konfliktów okazuje się sprawiedliwość naprawcza<sup>8</sup>, której najlepszą egzemplifikacją jest mediacja. Jednakże, traktowanie mediacji wyłącznie jako efektywnego narzędzia w radzeniu sobie z agresją w szkole jest przejawem nazbyt ograniczonego spojrzenia na możliwości, jakie niesie za sobą idea facylitatywności rozumiana *sensu largo*. Zdaniem Jima Consedina, mediacja to

filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską<sup>9</sup>.

Idea mediacji szkolnej i rówieśniczej<sup>10</sup> jest przykładem optymalnego sposobu rozstrzygnięcia sporów i konfliktów wśród uczniów. Proces mediacyjny *a priori* powinien być prowadzony w stylu facylitatywnym. W tym modelu najważniejszym elementem całego mediacyjnego przedsięwzięcia jest dialog, który przede wszystkim służyć ma zbliżeniu skonfliktowanych stron. Bówiem, jak pisze Maria Folta,

podstawą skutecznego negocjowania jest kreatywny dialog w relacji dwustronnej, a mediacja – to jakby wymiar trzeci dwustronnego dialogu<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Jacek Hołówka twierdzi, iż „retribucyjizm to pogląd, że karać należy zawsze, gdy złamane zostało prawo (...). Powody złamania prawa uznaje się za nieistotne”. Zob. J. Hołówka, *Etyka w działaniu*, Warszawa 2001, s. 325.

<sup>8</sup> Jak zauważa Ewa Siedlecka, jednym z pionierów sprawiedliwości naprawczej był norweski kryminolog Nils Christie, który przyczynił się do umocnienia ruchu mediacyjnego na Zachodzie w latach 70. XX wieku. Zob. E. Siedlecka, *Jesteś lekiem na całe zło...*, Niebieska Linia, 2003, 2(25), s. 3.

<sup>9</sup> J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, przekł. M. Wołodźko, K. Gradoń, Warszawa 2004, s.12.

<sup>10</sup> Autor przyjmuje rozróżnienie, w myśl którego mediacja szkolna może być prowadzona jedynie przez nauczyciela, natomiast w mediacji rówieśniczej mediatorem może być kolega stron uczestniczących w procesie. Ponadto przyjmuje się założenie, iż mediacje szkolne warunkują możliwość pojawienia się w danej placówce mediacji rówieśniczych, bowiem inicjatorami procesu mediacyjnego muszą być sami nauczyciele.

<sup>11</sup> M. Folta, *Negocjowanie i mediacja w życiu. 32 techniki heurystyczne dla kreatywnego dialogu*, Wrocław 2003, s. 175.

W warunkach szkolnych oznacza to, iż nauczyciele muszą w sposób świadomy i zaangażowany wspierać wszelkie przejawy polubownego rozwiązywania rozmaitych napięć i kryzysów nieuchronnie pojawiających się w codziennych relacjach między uczniami. Mediacja ma bowiem prowadzić do wzajemnego skomunikowania się uczestników procesu, dzięki czemu mogą się oni lepiej poznać, a nawet zrozumieć motywy swoich postaw i działań. Podstawowym profitem wynikającym z wykorzystania mediacji w placówce szkolnej jest stworzenie optymalnych warunków dla pokrzywdzonego. Może on bowiem swobodnie wypowiedzieć się na temat swoich spostrzeżeń i odczuć, wyrazić nawet swój gniew będący naturalną konsekwencją przeżytych nieszczęść. Z perspektywy pojedynczego ucznia niezwykle istotny jest fakt, iż dzięki uczestniczeniu w procesie mediacji może on eksponować swoją podmiotowość. W literaturze przedmiotu wskazuje się na jednostkową satysfakcję uczestnika (ofiary) jako podstawową korzyść mediacji szkolnych. Mediacje nie pozostają również bez wpływu na osobę sprawcy, bowiem dzięki uczestniczeniu w tym procesie może ona uniknąć zjawiska stygmatyzacji (naznaczenia), które jest naturalną konsekwencją zastosowania procedury retrybutywnej.

Reasumując, należy stwierdzić, iż korzyści dla uczestników mediacji są obopólne, zarówno ofiara, jak i sprawca w przyjaznej atmosferze negocjują warunki potencjalnej ugody postrzeganej jako cel procesu mediacyjnego. Może ona również zagwarantować, iż w przyszłości skonfliktowani dotychczas uczniowie będą utrzymywać partnerskie relacje.

### **Postawy wychowawcze dorosłych korelatem postaw mediacyjnych dzieci i młodzieży**

Przygotowanie uczniów do prowadzenia mediacji jest długotrwałym procesem, który obejmuje przede wszystkim działania mające na celu podniesienie poziomu kompetencji interpersonalnych uczniów. Proces ten można przyrównać do procesu wychowawczego, eksponując rolę, jaką pełni w nim mechanizm duplikacji. Oznacza to, iż uczeń wnikliwie obserwuje i naśladuje swojego nauczyciela w różnych sytuacjach, bowiem poszukuje wzorców, które z kolei determinują jego sposób zachowania. Zatem, każdy pedagog winien w trosce o swój profesjonalny *image* postępować w sposób wręcz kanoniczny, biorąc pod uwagę normy i zasady nauczycielskiego rzemiosła. W innej sytuacji mają miejsce zdarzenia, które nadwątlają wizerunek nie tylko nauczyciela, ale również szkoły. Największym błędem popełnianym przez nauczycieli, ale również wychowawców i rodziców, biorąc pod uwagę proces wychowawczy, jest zachowanie pełne niekonsekwencji. Mowa o sytuacjach, w których istnieje ogromny *hiatus* pomiędzy tym, co jest deklarowane (*verbum*) a faktycznym postępowaniem (*praxis*). Zasadniczo, dorośli co innego mówią, a co innego ro-

bią. Wnikliwa obserwacja jednostek i grup skłania do wniosku, że tego typu postępowanie jest dość nagminne. Opinia publiczna niejednokrotnie jest zbulwersowana postępkami młodych ludzi, ale reakcje oburzenia są w większości przypadków nieuzasadnione, eksponując założenie o przemożnym wpływie mechanizmu duplikacji na rozwój osobniczy. Dzieci i młodzież po prostu naśladują swoich rodziców, opiekunów, czy nauczycieli. To niekonsekwentne postępowanie dorosłych może stanowić jedną z głównych przyczyn tego stanu rzeczy. Dzieciom wielokrotnie brak „zakotwiczenia” w rodzinie<sup>12</sup>, nie mogą one znaleźć wzorców, a przecież nie są w stanie samoistnie generować pożądanych społecznie postaw, które powinny być efektem konstruktywnej interakcji z dorosłymi. Najwyraźniej, zmianie powinien ulec sposób postępowania niektórych rodziców, opiekunów, czy przedstawicieli stanu nauczycielskiego. Problematyka relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami to złożone i trudne zagadnienie. Bowiem, jak pisze George Steiner,

pogrążeni w niezliczonych formach nauczania (...) na tyle rzadko spoglądamy na nie z dystansu, aby zastanowić się nad dziwem przekazu, źródłami fałszywości, nad tym, co nazwałbym (...) *tajemnicą sytuacji*<sup>13</sup>.

Jednakże, za brak pożądanej refleksji oraz inicjatywy w całym procesie nauczania odpowiedzialność ponoszą wyłącznie dydaktycy. Jak zauważają znawcy przedmiotu, szkoła rzadko wpaja „podstawowe umiejętności życiowe, a większość nas uczy się, biorąc przykład z innych. Szkoda, że dookoła jest tyle złych przykładów”<sup>14</sup>. Wprawdzie w wybranych placówkach podejmuje się pewne działania na rzecz zmian w tej kwestii, istnieją bowiem szkoły, w których prowadzi się na przykład trening mediacyjny<sup>15</sup>. Jednak ilość tych inicjatyw jest niewystarczająca, stąd nie może dziwić fakt, iż kondycja mediacji szkolnych i rówieśniczych w Polsce nie jest zadowalająca.

Nauczyciele powinni za wszelką cenę inicjować zmiany, na płaszczyźnie codziennych kontaktów interpersonalnych, poprzez prezentowanie pożą-

<sup>12</sup> Jarosław Jagieła wskazuje na trafność diagnozy przedstawionej przez Otto Specka w książce zatytułowanej: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, który stwierdza, iż przyczyną trudności wychowawczych jest brak zakorzenienia młodego pokolenia w tradycji i w rodzinie. Zob. J. Jagieła, *Rozważne zaangażowanie*, Psychologia w Szkole, 2007, 3, s. 115.

<sup>13</sup> G. Steiner, *Nauki mistrzów*, s. 9.

<sup>14</sup> M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, przekł. A. Błaż, Sopot 2013, s. 27.

<sup>15</sup> Agnieszka Kuliś podaje przykłady szkół, które w latach 2006-2008 wprowadzały zajęcia poświęcone kompetencjom mediacyjnym. Píše ona, iż „do roku 2007 na terenie województwa śląskiego powstało 19 autorskich programów – treningów umiejętności mediacyjnych”. Zob. A. Kuliś, *Mediacje rówieśnicze – skuteczny sposób rozwiązywania konfliktów*, Częstochowski Biuletyn Oświatowy, 2008, 3, s. 49.

danych postaw wychowawczych. Bowiem, „choć szkolny dialog w okresie dorastania jest wyjątkowo trudny, nie ma innej drogi”<sup>16</sup>. Nauczyciele otwierając się na dialog<sup>17</sup> oraz promując jego rolę w komunikacji szkolnej, mogliby w konstruktywny sposób wpłynąć nie tylko na swoich uczniów, ale również na polepszenie relacji panujących w gronie pedagogicznym.

Zagadnieniu postaw wychowawczych nauczycieli wiele miejsca poświęcił w swoich rozważaniach wybitny filozof i socjolog Florian Znaniecki, który pisał:

zacieśnienie i specjalizacja roli wychowawczej każdego indywidualnego nauczyciela stawia pedagogię dzisiejszą wobec problemu współdziałania wszystkich nauczycieli, mających do czynienia z pewnym uczniem, nie tylko między sobą, ale i z innymi czynnikami jego środowiska wychowawczego, tak, by różne wpływy wychowawcze, którym osobnik podlega, dopełniały się nawzajem i harmonizowały<sup>18</sup>.

## Kompetencje personalne nauczyciela i ucznia

Transformacja społeczno-ustrojowa poza przemożnym wpływem, jaki wywarła na sfery polityki i gospodarki odcisnęła także swoje piętno na polskiej szkole. Demokratyzacja życia społecznego doprowadziła do sytuacji, w której głos opinii publicznej jest najwyższą instancją wyrokującą na temat zasadności postępowania lekarzy, sędziów, policjantów i wielu innych profesji, w tym również nauczycieli. Idea transparentności jest wzniosłą wartością, jednak procesy dokonujące się we współczesnej szkole ze względu na ich złożoność nie sposób oceniać jednoznacznie. Wszystkie sfery życia społecznego zostały wręcz podporządkowane werdyktom opinii publicznej, która wielokrotnie w sposób skrajnie subiektywny rozsądza, co dobre, a co złe. Stąd, instytucja szkoły jest permanentnie obserwowana i oceniana, a ponadto boryka się z nadaktywnym rodzicem, który niejednokrotnie nie poprzestaje na sugestiach, lecz próbuje znacząco ingerować w proces dydaktyczno-wychowawczy.

W takich warunkach trudno pracować nauczycielom. Istnieje jednak skuteczne antidotum na tę sytuację w postaci dobrze rozwiniętych kompetencji personalnych (osobistych), które stanowią istotny komponent kompetencji

<sup>16</sup> D. Narożna, *Negocjator w szkole czyli sztuka kontaktów interpersonalnych*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2005, 11, s. 34.

<sup>17</sup> W sposób niezwykle interesujący o roli dialogu w komunikacji szkolnej pisze Beata Prościak. Zob. B. Prościak, *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Warszawa 2013, s. 18-20.

<sup>18</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1 – *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, s. 175.

życiowych<sup>19</sup>. Dzięki umiejętnościom interpersonalnym można skutecznie neutralizować nawet najtrudniejsze problemy w obszarze codziennej komunikacji międzyludzkiej. Każdej placówce szkolnej potrzebna jest grupa wychowawców, którzy posiadają dobrze rozwinięte kompetencje osobiste. W efekcie bowiem będą oni nie tylko świadomie promować, ale i prezentować postawę promediacyjną. Jednak w celu zaszczepienia tej postawy w uczniach, nauczyciel powinien zacząć od propagowania i kształtowania kompetencji personalnych wśród swoich uczniów, i to już od najwcześniejszego etapu edukacji wychowanka. To ważne, bowiem przyswajanie tych umiejętności przez poszczególne jednostki jest żmudnym i czasochłonnym procesem.

W obszarze kompetencji osobistych wyróżnia się: samoświadomość, automotyvację, kształtowanie systemu wartości, rozpoznawanie mocnych i słabych stron, samokrytycyzm, myślenie twórcze, rozpoznawanie ryzyka, rozwiązywanie problemów, czy zarządzanie stresem. Kształtowanie tych kompetencji pozwala jednostce mobilizować się w sytuacjach trudnych oraz motywować do podejmowania rozmaitych działań, których celem jest rozwijanie jej indywidualnego potencjału.

Największym problemem, z jakim musi poradzić sobie dydaktyk w procesie wdrażania powyższych umiejętności nie jest kwestia samego przekazywania uczniom informacji czy wiadomości o konkretnych kompetencjach, nawet z ich praktycznymi odniesieniami i przykładami, lecz sposób ich weryfikacji. Na określenie procesu weryfikacji w literaturze przedmiotu używa się pojęcia: transfer kompetencji. Do faktycznego transferu umiejętności dochodzi w sytuacji, gdy uczeń potrafi je wykorzystać w zupełnie nowych okolicznościach, szczególnie poza szkołą, i to nie tylko w chwili, kiedy są one kształtowane, ale również w bliższej czy dalszej przyszłości.

Warunkiem wystąpienia transferu – pisze Maria Sokołowska – jest nie tylko ćwiczenie czy modelowanie pewnych sposobów reagowania, ale zapewnienie czasu i warunków, aby procesowi nabywania kompetencji towarzyszyła refleksja. Uczniowie muszą daną sytuację zrozumieć, dokonać własnych przemyśleń, dać swoje przykłady, ocenić na ile taka czy inna umiejętność jest dla nich ważna na poziomie osobistym<sup>20</sup>.

Dydaktyk, który prowadzi zajęcia poświęcone problematyce kompetencji personalnych powinien także uwzględnić w przypadku każdego ucznia ko-

<sup>19</sup> Umiejętności życiowe – ang. *Life skills*. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) proponuje następującą definicję umiejętności życiowych, które utożsamia ze zdolnościami [człowieka] do adaptacyjnych i pozytywnych zachowań, dzięki czemu może on efektywnie radzić sobie z wymaganiem i wyzwaniem życia codziennego. Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. Zob. *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva 1997, [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1)

<sup>20</sup> M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe w szkole*, Remedium, 2010, 4, s. 32.



nieczność tworzenia planu indywidualnego, który byłby idealną formą weryfikowania umiejętności wychowanka nie tylko w środowisku szkolnym, ale również poza nim.

### **Umiejętność słuchania: aktywnego i zachęcającego jako warunek konieczny efektywnej komunikacji<sup>21</sup> w szkole**

W środowisku szkolnym, w którym ma się ziszczać idea mediacji, muszą zaistnieć określone warunki. Najważniejszy z nich zakłada, iż w danej placówce panują poprawne relacje międzyludzkie, które z kolei powinny być naturalną konsekwencją konstruktywnej komunikacji codziennej całej szkolnej społeczności.

Zagadnienie skutecznej komunikacji ze względu na złożoność problemów, które mieszczą się w jej obszarze doczekało się wielu ujęć, szkiców, jak i opracowań monograficznych. Stąd też w niniejszym opracowaniu będą przedstawione jedynie dwa wybrane, ale niezwykle ważne komponenty. Mowa o umiejętnościach, które powinno się traktować jako atrybut profilu kompetencyjnego profesjonalnego nauczyciela, a konkretnie chodzi o: słuchanie aktywne i słuchanie zachęcające.

Słuchanie aktywne w relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem narzuca odbiorcy tej interakcji obowiązek kreatywnego współtworzenia całego procesu, ponieważ jedynie pełne zaangażowanie pozwoli nauczycielowi lepiej usłyszeć, a zatem lepiej zrozumieć każdego ucznia. W tym celu nauczyciel powinien swobodnie posługiwać się techniką parafrazy<sup>22</sup>, dzięki której będzie mógł zagłębić się w sens komunikatu, którego jest odbiorcą. Kolejnym ważnym elementem aktywnego słuchania jest precyzowanie, które można sprowadzić do umiejętności zadawania pytań. Nauczyciel chcąc uświadomić sobie sposób myślenia ucznia, powinien tak konstruować pytania, aby był w stanie uchwycić sens wypowiedzi swojego wychowanka. Dydaktyk dzięki takiej postawie staje się dla swoich uczniów bardziej wiarygodny. I wreszcie bardzo ważne jest, aby w tej relacji pojawiła się informacja zwrotna. Uczeń

<sup>21</sup> W opinii Bożydara L.J. Kaczmarka, skuteczne porozumiewanie się z innymi jest wyjątkową zdobyczą gatunku *homo sapiens*, bowiem dzięki tej umiejętności narodziła się specyficznie ludzka kultura. Jest on przekonany, iż „umożliwił nam to bardzo precyzyjny i skomplikowany system komunikowania się, który nazywamy językiem”. Zob. B.L.J. Kaczmarek, *Misterne gry w komunikację*, Lublin 2009, s. 11.

<sup>22</sup> W opinii Kamilli Bargiel-Matusiewicz, parafrazowanie polega na powtarzaniu „własnymi słowami treści, które naszym zdaniem wypowiedziała druga osoba. Parafrazowanie zapobiega nieporozumieniom, porządkuje rozmowę. Rozmówca zyskuje poczucie, iż jest słuchany”. Zob. K. Bargiel-Matusiewicz, *Negocjacje i mediacje*, Warszawa 2010, s. 16.

powinien dowiedzieć się, w jaki sposób nauczyciel przyjął informacje, które przekazał mu wychowanek. Oczywiście, nauczyciel świadom ograniczeń wynikających z zakłóceń komunikacyjnych<sup>23</sup> powinien stronić od utożsamiania się czy też sprzeciwiania swojemu interlokutorowi, natomiast chodzi o to, aby uczeń poznał sposób, w jaki jego wychowawca przyjął przekazywane mu informacje. Nauczyciel powinien w tej kwestii wykazać się szczerością (naturalnością), wsparciem wobec swojego rozmówcy i co ważne – musi to uczynić niezwłocznie, gdyż każda dłuższa przerwa może niekorzystnie wpłynąć na przebieg tej interakcji.

Kolejnym istotnym elementem procesu komunikacji jest słuchanie zachęcające, które daje nauczycielowi możliwość skutecznego wyeliminowania tak niekorzystnych komunikacyjnie postaw, jak: wtrącanie się i wyrażanie własnej opinii w trakcie wypowiedzi rozmówcy. W każdej sytuacji, w której nauczyciel zastosuje ten rodzaj słuchania musi zachować wstrzeźliwość werbalną na rzecz uważnego wsłuchiwanie się w wypowiedź ucznia. Ponadto, wychowawca powinien wykorzystać elementy niewerbalnego wzmacniania kontaktu. Można powiedzieć, iż ten rodzaj słuchania w pewien sposób stanowi naturalne uzupełnienie dla słuchania aktywnego. Słuchanie zachęcające nie jest prostą umiejętnością. Ważne jest, aby nauczyciel wykazał się odpowiednią dozą wycucia, które jest naturalną konsekwencją wrażliwości osobniczej. Istotne jest to szczególnie w sytuacjach, kiedy nauczyciel musi błyskawicznie ocenić okoliczności i skutecznie zachęcić ucznia do mówienia. Pat Petrie jest przekonana, iż

słuchanie zachęcające może być szczególnie pomocne, gdy rozmówca jest podniecony lub wyprowadzony z równowagi albo ma bardzo dużą potrzebę mówienia. Pomaga również wypowiadać się osobom nieśmiałym<sup>24</sup>.

## Podsumowanie

Kompetencje osobiste stanowią niezbędny element współżycia społecznego, stąd każdy człowiek powinien rozwijać je przez całe swoje życie. Jednak problem w tym, aby to szkoła od najmłodszych lat wspierała ucznia w jego samorozwoju. Powód wydaje się dość oczywisty, jedynie poprzez uświadomienie dzieci można liczyć na to, że jako dorośli będą reprezentowali pożąda-

<sup>23</sup> Trudno oprzeć się wrażeniu, iż najczęstszym błędem popełnianym przez nauczycieli w komunikacji z uczniem jest ciągle przerywanie. Zbigniew Nęcki wśród zakłóceń komunikacyjnych wyróżnia „przerwanie tematu omawianego, zanim [zostanie on w pełni] wyczerpany”. Zob. Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 166.

<sup>24</sup> P. Petrie, *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, przekł. J. Gilewicz, Poznań 2013, s. 55.

ny społecznie profil kompetencyjny. Stąd też praca nauczyciela, który powinien mieć rozwinięte umiejętności osobiste może przynosić szkole wymierne korzyści. Uczniowie nabywając nowe kompetencje, będą dostrzegali zalety innego spojrzenia na wszelkie problemy. Do najważniejszych kompetencji, w które powinni być wyposażeni uczniowie należy zaliczyć: umiejętność inicjowania kontaktów, swobodne komunikowanie się – werbalne, niewerbalne i paralingwistyczne, szczególnie ważna jest umiejętność słuchania, efektywne angażowanie się w działania grupowe – gotowość do pełnienia ról grupowych i kształtowanie relacji sprzyjających kooperacji w zespole, aktywne uczestnictwo w rozwiązywaniu konfliktów jednostkowych, grupowych czy społecznych oraz zaawansowane umiejętności negocjacyjne. Uczniowie obserwując swoich wychowawców, będą utwierdzali się w tym, iż zasadny jest dalszy progres w tej materii. W momencie, kiedy większa grupa dzieci zostanie wdrożona w proces rozwoju kompetencji, w naturalny sposób wyłonią się z niej samoistni liderzy. To oni będą stanowić pepiniere mediatorów rówieśniczych. Jeżeli polska szkoła będzie nastawiona na implementację takiego systemu kształcenia, to w dłuższej perspektywie czasowej korzyści, jakich doświadczą konkretne placówki mogą okazać się wręcz nieocenione.

Nasuwa się zatem wniosek, iż mediacje w szkole powinny być propagowane i wdrażane w duchu facylitatywności. Model ten gwarantuje, iż mediator prowadzący proces w tym stylu musi przestrzegać następujących zasad: akceptowalności, bezstronności, bezinteresowności, dobrowolności, fachowości, neutralności, poszanowania i wreszcie profesjonalizmu. Nie ulega wątpliwości, iż powyższe reguły w swojej istocie są rudymetarnymi wartościami efektywnej komunikacji interpersonalnej. Zatem, w każdej placówce szkolnej powinna być grupa dydaktyków, którzy wyposażeni w umiejętności mediacyjne potrafią zadbać o kondycję wewnątrzszkolnej komunikacji ukierunkowanej nade wszystko na budowanie partnerskich relacji międzyosobniczych. Pozytywny klimat komunikacyjny będzie miał przemożny wpływ zarówno na sferę edukacyjną, jak również wychowawczą. Promowanie wśród młodzieży postawy mediacyjnej z jednej strony znacząco wpłynie na poprawę jakości życia młodych ludzi, a z drugiej może skutkować ich większym zainteresowaniem mediacjami rówieśniczymi. Można zatem sformułować wniosek, że postawa promediacyjna pedagogów – ukształtowana na bazie posiadanych kompetencji społecznych – będzie wystarczającym bodźcem do budowania homeostazy na płaszczyźnie szkolnych kontaktów interpersonalnych, zaś kształtowanie tych umiejętności wśród uczniów może stać się skutecznym antidotum na codzienne problemy i zagrożenia natury wychowawczej<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Sławomir Prusakowski i Dawid Bałutowski wyrażają pogląd, iż „mediacje szkolne mogą stać się nową metodą wychowawczą, alternatywą dla dotychczasowego systemu wychowaw-

**BIBLIOGRAFIA**

- Bargiel-Matusiewicz K., *Negocjacje i mediacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.
- Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, przekł. M. Wołodźko, K. Gradoń, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, Warszawa 2004.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1927.
- Fisher R., Ury W., Patton B., *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, przekł. R.A. Rządca, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998.
- Folta M., *Negocjowanie i mediacja w życiu. 32 techniki heurystyczne dla kreatywnego dialogu*, FOLTA, Wrocław 2003.
- Hamer H., *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, Veda, Warszawa 1999.
- Hołówka J., *Etyka w działaniu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Jagięła J., *Rozważne zaangażowanie*, Psychologia w Szkole, 2007, 3.
- Kaczmarek B.L.J., *Misterne gry w komunikację*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Kaczmarek M., *Mediacje rówieśnicze w szkole*, Remedium, 2008, 10.
- Kuliś A., *Mediacje rówieśnicze – skuteczny sposób rozwiązywania konfliktów*, Częstochowski Biuletyn Oświatowy, 2008, 3.
- McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, przekł. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Narozna D., *Negocjator w szkole czyli sztuka kontaktów interpersonalnych*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2005, 11.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2000.
- Petrie P., *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2013.
- Prościak B., *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Prusakowski S., Bałutowski D., *Mediacje – szansa dla szkoły*, Psychologia w Szkole, 2007, 3.
- Siedlecka E., *Jesteś lekiem na całe zło...*, Niebieska Linia, 2003, 2(25).
- Sokołowska M., *Umiejętności życiowe w szkole*, Remedium, 2010, 4.
- Steiner G., *Nauki mistrzów*, przekł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2007.
- Stewart J., *Idea książki*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, przekł. J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1 – *Wychowujące społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

**Netografia**

- Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva 1997, [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1) [dostęp: 26 września 2020].

---

czego”. Zob. S. Prusakowski, D. Bałutowski, *Mediacje – szansa dla szkoły*, Psychologia w Szkole, 2007, 3, s. 105.

VIOLETTA PRUSIŃSKA  
ORCID 0000-0002-1213-9363

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

**MOTYWY UCZESTNICTWA STUDENTÓW  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
ORAZ PROBLEMAMI ZDROWOTNYMI  
STUDIUJĄCYCH NA  
UNIwersYTECIE IM. ADAMA MICKIEWICZA  
W POZNANIU  
W LECZNICZYCH ZAJĘCIACH RUCHOWYCH**

ABSTRACT. Prusińska Violetta, *Motywy uczestnictwa studentów z niepełnosprawnością oraz problemami zdrowotnymi studiujących na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w leczniczych zajęciach ruchowych* [Motives for the Participation in Therapeutic Physical Activities of Students with Disabilities and Health Issues at Adam Mickiewicz University, Poznań]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 243-253. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.15

Physical activity should be a priority for students with disabilities and health problems because it is an important part of healthy living, disease prevention and coping with stress. The awareness of the needs of movement as a therapeutic agent, affects the motivation of students participating in classes tailored to their capabilities, in activities of rehabilitation, physiotherapy and yoga. An analysis of research shows that students taking part in medical physical activities are mainly focused on health and disease prevention; another important motive is course completion.

**Key words:** student with disabilities, medical physical activities, motivation, physical activity, physical education

## **Wstęp**

We współczesnym świecie dynamicznego rozwoju nauki i techniki ludzie coraz częściej zapominają o swojej biologicznej egzystencji. Pochłonięci chęcią poprawy standardu życia, eliminują ruch i pracę fizyczną, co ujemnie wpływa na ich zdrowie i rozwój fizyczny. Wszelkie udogodnienia technicz-

ne, automatyzacja, środki komunikacji zmniejszają ruch i aktywność fizyczną człowieka do minimum. Rozwój nowych i atrakcyjnych technologii informatycznych, środki masowego przekazu, zwłaszcza telewizja, powoduje unieruchomienie ludzi przez wiele godzin dziennie oraz siedzący tryb życia. Brak ruchu oraz aktywności fizycznej dotyczy ludzi w różnych okresach życia, także dzieci i młodzieży. Człowiek tworząc współczesną cywilizację, jakby zapomniał o swoim programie genetycznym. Na przekór potrzebom swojego organizmu zaczął prowadzić siedzący tryb życia<sup>1</sup>. W organizmach pozbawionych ruchu dochodzi do wielu negatywnych zmian. Jego niedobór wywołuje wiele chorób cywilizacyjnych (m.in. nadciśnienie krwi, nadwagę, deformacje kręgosłupa, płaskostopie), które często prowadzą do nieodwracalnych zmian<sup>2</sup>. Ruch jako czynnik sprawczy wszystkich czynności życiowych oraz aktywność fizyczna jako biologiczna potrzeba organizmu kształtuje nas, wpływa na kierunek naszego rozwoju, pozwala nam zdobywać nowe doświadczenia i znajomości. Aktywność fizyczna, jako ważny element zdrowego życia, zapobiegania chorobom, radzenia sobie ze stresem, winna zajmować u ludzi poczesne miejsce, zwłaszcza u osób z problemami zdrowotnymi czy niepełnosprawnością. Właśnie u nich sprawność i wydolność fizyczna, które mają znaczenie w prostych czynnościach życiowych, w realizowaniu kolejnych etapów życia, samodzielności oraz samorealizacji, powinny być doskonalone poprzez zwiększenie aktywności fizycznej. Według Stanisława Kowalika, niepełnosprawność niemal zawsze ogranicza aktywność ruchową, potęgując tym samym jej biologiczne skutki<sup>3</sup>. W sytuacji błędnego koła, kiedy to ze względu na niską sprawność ruchową wzrasta bierność fizyczna, a stan zdrowia pogarsza się pod wpływem braku aktywności ruchowej, jedynym sposobem przerwania tej negatywnej zależności jest wprowadzenie odpowiednio dobranej formy ćwiczeń. Z dostępnych badań wynika, że nikt już nie kwestionuje roli aktywności fizycznej w życiu każdego człowieka, a szczególnie osób niepełnosprawnych. Autorzy badań dowodzą, że pomimo schorzeń i ograniczeń aktywność fizyczna korzystnie wpływa na sprawność i wydolność organizmu<sup>4</sup>. Podobnego zdania jest Edyta Szczuka, która twierdzi, że ćwiczenia fizyczne przeciwdziałają powikłaniom wynikającym z dysfunkcji niepełnosprawnych narządów organizmu, co przekłada się na poprawę ogólną

<sup>1</sup> W. Starosta, *Ruch w życiu człowieka i jego znaczenie dla zdrowia*, Supraśl 2006, s. 61-69.

<sup>2</sup> W. Starosta, *Motoryczne zdolności koordynacyjne*, Warszawa 2003, s. 19.

<sup>3</sup> S. Kowalik, *Metody promowania kultury fizycznej wśród osób niepełnosprawnych*, [w:] *Kultura fizyczna osób z niepełnosprawnościami*, red. S. Kowalik, Gdańsk 2009, s. 200.

<sup>4</sup> Zob. m.in. K. Milanowska, *Znaczenie zwiększonej aktywności ruchowej osób niepełnosprawnych jako czynnika kompensującego ich sprawność psychofizyczną*, [w:] *Sport szansą życia niepełnosprawnych*, red. J. Ślężyński, Kraków 1997; A. Roniker, *Podstawy fizjologiczne treningu osób niepełnosprawnych*, [w:] Tamże.



nej wydolności i sprawności<sup>5</sup>. Względy merytoryczne oparte na znaczeniu aktywności fizycznej dla zdrowia oraz kształtowania i podtrzymania wydolności, jak też sprawności człowieka wykorzystuje rehabilitacja lecznicza – w szczególności kinezyterapia. Stanowi ona podstawę rehabilitacji i obejmuje całość zagadnień związanych z leczeniem ruchem. Jej podstawą są ćwiczenia o charakterze leczniczym oraz gimnastyka lecznicza<sup>6</sup>. Kinezyterapia zakłada, że ruch jako środek leczniczy ma zdolność oddziaływania na wszystkie narządy naszego organizmu. Głównym wskazaniem do stosowania ruchu jako środka leczniczego jest upośledzenie sprawności fizycznej człowieka, jego niepełna sprawność lub problem zdrowotny. Ruch i ćwiczenia jako bodźce naturalne potrafią oddziaływać na nasz organizm i tym samym mają możliwość zwiększenia lub przywrócenia choremu sprawności fizycznej. Ponadto, cytując Stanisława Kowalika:

ruch nie tylko jest ważnym elementem fizycznego usprawniania, lecz również przyczynia się do utrzymania efektów leczenia i pozwala na lepszą integrację społeczną osób z różnymi rodzajami schorzeń<sup>7</sup>.

Ruch oraz aktywność fizyczna, jako podstawa prawidłowego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, powinna być realizowana przez całe życie. W tym kontekście ogromne znaczenie przypisuje się lekcjom wychowania fizycznego na wszystkich etapach edukacji. Mają one na celu rozwijanie sprawności, koordynacji i naukę nowych umiejętności ruchowych oraz wyposażenie ucznia w wiedzę na temat dbania o swoje zdrowie i zaszczepienie w nim motywacji do aktywności. Realizacja tych celów powinna być indywidualnie dostosowana do potrzeb oraz możliwości każdego ucznia z niepełną sprawnością. Ważną rolę pełni tutaj nauczyciel wychowania fizycznego, który powinien mieć kompetencje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, dysponować szerokim warształem metodycznym, a przede wszystkim musi chcieć dostosować lekcję do możliwości wszystkich uczniów. Często bywa tak, że lęk nauczyciela przed podjęciem odpowiedzialności za udział dziecka niepełnosprawnego w zajęciach prowadzi do całorocznego zwolnienia tego ucznia z lekcji wychowania fizycznego<sup>8</sup>. Alternatywą lekcji wychowania fizycznego są zajęcia lecznicze, realizujące specjalne potrzeby uczniów, takie jak usprawnianie, prowadzone przez specjalistów z rehabilitacji ruchowej czy gimna-

<sup>5</sup> E. Szczuka, *Jakość życia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Aktywność ruchowa osób niepełnosprawnych*, t. 3, red. J. Migasiewicz, E. Bolach, Wrocław 2008, s. 285-291.

<sup>6</sup> W. Dega, K. Milanowska (red.), *Rehabilitacja medyczna*, Warszawa 1983, s. 28.

<sup>7</sup> S. Kowalik (red.), *Kultura fizyczna osób*, s. 74.

<sup>8</sup> J. Zajączkowska, *Jak umożliwić dziecku z niepełnosprawnością ruchową udział w lekcjach wychowania fizycznego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 7-8.

styki korekcyjnej<sup>9</sup>. Lekcje wychowania fizycznego oraz zajęcia alternatywne wykorzystują ruch i ćwiczenia fizyczne, które mają niezastąpione znaczenie profilaktyczne oraz terapeutyczne, wpływają na sfery: emocjonalno-motywacyjną, uspołecznienia oraz intelektualną. Wykorzystanie tych możliwości przez ucznia na wszystkich etapach edukacji jest możliwe tylko wówczas, kiedy z niepełną sprawnością aktywnie uczestniczy w tych zajęciach. Problem zwolnień oraz małego uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego jest znany i często poruszany. Niepokojące są wyniki badań, które wskazują na niski poziom aktywności fizycznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej<sup>10</sup>. Dane Najwyższej Izby Kontroli dotyczące wyników kontroli wychowania fizycznego w szkołach wskazują na znaczny problem zwolnień lekarskich z wychowania fizycznego, rosnący z każdym poziomem edukacji<sup>11</sup>. Problem ten dotyczy również wyższego stopnia edukacji, jakim jest szkolnictwo wyższe. Coraz większa liczba młodych ludzi z niepełną sprawnością rozpoczyna naukę akademicką na różnych uczelniach. Obarczeni bagażem swojej niepełnosprawności i doświadczeń z wcześniejszych etapów edukacji, muszą sprostać wymaganiom edukacyjnym, jakie stawia im uczelnia. Jednym z nich, w ramach obowiązkowych zajęć dydaktycznych, jest wychowanie fizyczne.

### **Organizacja zajęć wychowania fizycznego dla studentów z niepełnosprawnościami i problemami zdrowotnymi na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

Jednostką odpowiedzialną za prowadzenie zajęć wychowania fizycznego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jest Szkoła Wychowania Fizycznego i Sportu. Zadanie jej polega na umożliwieniu wszystkim studentom uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego, a w szczególności studentom z niepełnosprawnościami. Zadanie to uniemożliwiał jeden istotny problem, który dotyczył ujawniającej się w każdym roku akademickim grupy studentów zwolnionych z zajęć wychowania fizycznego. Są to zarówno studenci z niepełnosprawnościami, jak i osoby z czasowym zaburzeniem zdrowia, na przykład po operacjach, w okresie rekonwalescencji, z sezonowymi schorzeniami i tym podobne. Analiza poczyniona odnośnie studentów zwolnionych z wychowania fizycznego w roku akademickim 2004/2005 pozwoliła określić liczebność omawianej grupy na 1126 osób, co stanowiło

<sup>9</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 66.

<sup>10</sup> S. Kowalik, *Metody promowania*, s. 199.

<sup>11</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli wychowania fizycznego i sportu w szkołach publicznych i niepublicznych*, Warszawa 2013, s.21-25.

aż 9,26 procent wszystkich studentów objętych obowiązkowym WF-em<sup>12</sup>. Nasilające się zjawisko braku aktywności fizycznej wśród studentów z niepełnosprawnością, wynikające z różnych przyczyn – zarówno społecznych, jak i indywidualnych, takich jak brak czasu, rosnące zmęczenie, brak wiedzy na temat potrzeby ruchu, niski poziom silnej woli i odpowiedniej motywacji, niewystarczające wsparcie ze strony rodziny czy środowiska<sup>13</sup> – doprowadziło do zmian w ofercie zajęć ruchowych dedykowanych dla tej grupy osób. Celem tych działań było zahamowanie wspomnianego trendu oraz umożliwienie uczestnictwa studentów z niepełnosprawnością w różnych formach aktywności ruchowej. W ramach obowiązkowego przedmiotu wychowanie fizyczne, związanego z programem studiów, wprowadzono dostosowane do możliwości i rodzaju niepełnosprawności zajęcia ruchowe o charakterze leczniczym. Należą do nich przede wszystkim zajęcia kinezyterapii z elementami terapii manualnej (podstawa rehabilitacji leczniczej), odbywające się w salce rehabilitacyjnej i przeznaczone dla studentów z orzeczeniem o niepełnosprawności oraz po urazach, złamaniach, zabiegach operacyjnych, którym czasowa niedyspozycja nie pozwala na udział w innych zajęciach. Studentom ze skierowaniami lekarskimi na zajęcia korekcyjne proponuje się gimnastykę leczniczą, pływanie lecznicze oraz jogę. Dla tych, dla których udział w zajęciach ruchowych jest niemożliwy, ze względu na występowanie u nich schorzeń wykluczających jakikolwiek ruch, na przykład ciężkie i niestabilne wady serca, wprowadzono zajęcia teoretyczne z zakresu prozdrowotnego trybu życia. Powyższe działania wpłynęły na zredukowanie liczby osób zwolnionych z wychowania fizycznego. Analiza liczbowa studentów zwolnionych w roku akademickim 2015/2016 pozwoliła określić liczebność omawianej grupy na 65 osób, co stanowiło tylko 0,6 procent wszystkich studentów objętych obowiązkowym wychowaniem fizycznym<sup>14</sup>. Szeroka oferta zajęć ruchowych dostosowanych do możliwości fizycznego funkcjonowania studentów niepełnosprawnych i z problemami zdrowotnymi zaowocowała pełniejszym ich uczestnictwem w zajęciach, w życiu akademickim i silniejszą integracją z tą społecznością oraz przełamaniem stereotypu biernej i niesamodzielnej osoby niepełnosprawnej. Szeroka oferta zajęć ruchowych o charakterze leczniczym przyczyniła się do redukcji liczby studentów z niepełną sprawnością zwolnionych z wychowania fizycznego. Przyczyny redukcji można rozpatrywać w dwóch wariantach – optymistycznym i pesymistycznym. Wariant pesymi-

<sup>12</sup> J. Wieczorek, V. Prusińska, *Działalność Studium Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w obszarze kultury fizycznej studentów z niepełnosprawnościami*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 279.

<sup>13</sup> W. Osiński, *Antropomotoryka*, Poznań 2003.

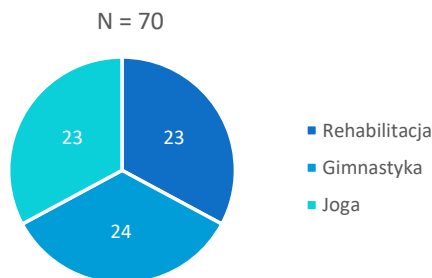
<sup>14</sup> J. Wieczorek, V. Prusińska, *Działalność Studium Wychowania Fizycznego i Sportu*, s. 281.

styczny zakłada, że studenci poddają się wymogom formalnym i presji wynikającej z konieczności zaliczenia przedmiotu wychowanie fizyczne. Wariant optymistyczny zakłada, że posiadają potrzebę ruchu i świadomie korzystają z oferty zajęć. Jako dorosła grupa społeczna o ukształtowanym systemie potrzeb i wartości powinni mieć świadomość, że ruch oraz aktywność fizyczna stanowią ważną determinantę zdrowia – że ćwiczą dla siebie, swojego zdrowia, lepszego samopoczucia, czy samorealizacji. Świadomość ta, mimo że bardzo często nie wynoszą oni nawyków aktywności z poprzednich poziomów edukacji i lekcji wychowania fizycznego, powinna wpływać na motywację uczestnictwa studentów w zajęciach ruchowych.

### Cel badań, metody i narzędzia badawcze

Celem badań było poznanie motywów uczestnictwa studentów z niepełnosprawnościami i problemami zdrowotnymi w leczniczych zajęciach ruchowych organizowanych przez Szkołę Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W badaniu wzięło udział 70 osób pierwszego roku studiów stacjonarnych, którymi byli studenci z niepełnosprawnością oraz problemami zdrowotnymi, a w ramach programu studiów obejmowało ich obowiązkowe wychowanie fizyczne. Badania przeprowadzono w trzech grupach, zgodnie z wybraną przez studentów formą leczniczych zajęć ruchowych, które obejmowały:

- zajęcia rehabilitacyjne, kinezyterapia z elementami terapii manualnej – studenci z orzeczeniem o niepełnosprawności;
- gimnastyka lecznicza – studenci ze skierowaniem od lekarza na zajęcia korekcyjne;
- joga – studenci bez specjalnych kwalifikacji, lecz z problemami zdrowotnymi.



Ryc. 1. Liczba studentów objętych badaniem (N = 70)

W badaniach wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety, który zawierał metryczkę (rok i kierunek studiów, płeć, orzeczenie o niepełnosprawności lub istniejący problem zdrowotny) oraz 12 pytań zamkniętych, które pozwoliły na kwalifikację do jednej z badanych grup, określenie ogólnej potrzeby uczestnictwa w zajęciach leczniczych oraz określenie szczegółowych motywów skłaniających tę grupę studentów do uczestnictwa w zajęciach. Zarówno w pytaniu na temat ogólnej potrzeby uczestnictwa w zajęciach, jak też odnośnie szczegółowych motywów uczestnictwa zastosowano skalę punktową: Min. – 0 punktów; Max – 10 punktów.

0 zupełnie nieważne	1	2	3	4	5 średnio ważne	6	7	8	9	10 najważ- niejsze

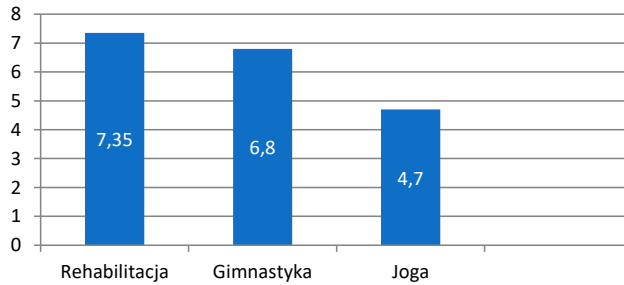
W kwestionariuszu zaproponowano dziewięć motywów uczestnictwa w zajęciach leczniczych: zaliczenie przedmiotu wychowanie fizyczne, poprawa zaburzonego przez chorobę stanu zdrowia, utrzymanie dobrego stanu zdrowia jako profilaktyki chorób, utrzymanie prawidłowej masy ciała, zapewnienie atrakcyjnego wyglądu, rozładowanie stresu i napięcia psychicznego, uzyskanie poczucia zadowolenia, nawiązanie i wzmocnienie kontaktów społecznych (towarzyskich) oraz zagospodarowanie wolnego czasu.

W badaniach dokonano analizy porównawczej ogólnej potrzeby uczestnictwa w zajęciach leczniczych oraz indywidualnie rozpatrywanych motywów uczestnictwa studentów w poszczególnych trzech grupach zajęć leczniczych.

## Wyniki badań

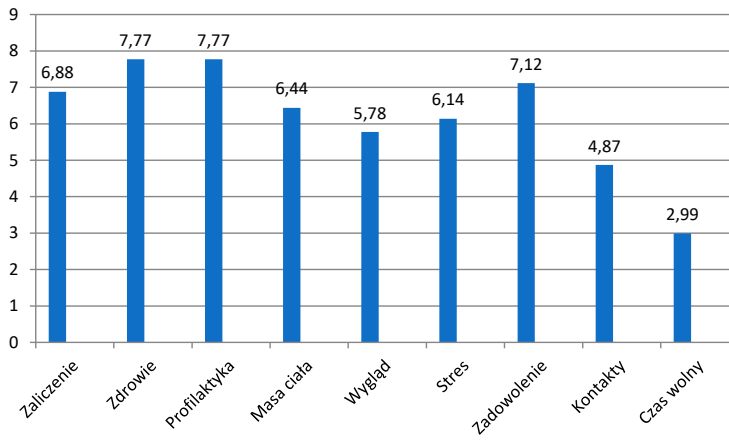
Na pytanie, czy odczuwasz potrzebę uczestnictwa w zajęciach o charakterze leczniczym, wszyscy badani uznali ją za średnio ważną. Nieco inaczej przedstawia się analiza potrzeby w poszczególnych grupach zajęciowych – największą wykazują studenci z grupy rehabilitacyjnej, którzy uznali ją za ważną, następnie gimnastyki leczniczej i jogi, dla których potrzeba ta jest mało ważna.

Jak zobrazowano na rycinie 2, studenci z orzeczeniem o niepełnosprawności z grupy rehabilitacyjnej oraz studenci ze skierowaniem lekarskim z grupy gimnastyki leczniczej wykazują znacznie większą potrzebę uczestnictwa w zajęciach leczniczych, niż studenci bez specjalnych kwalifikacji z grupy jogi.



Ryc. 2. Potrzeba uczestnictwa studentów w zajęciach leczniczych.  
Różnice między grupami

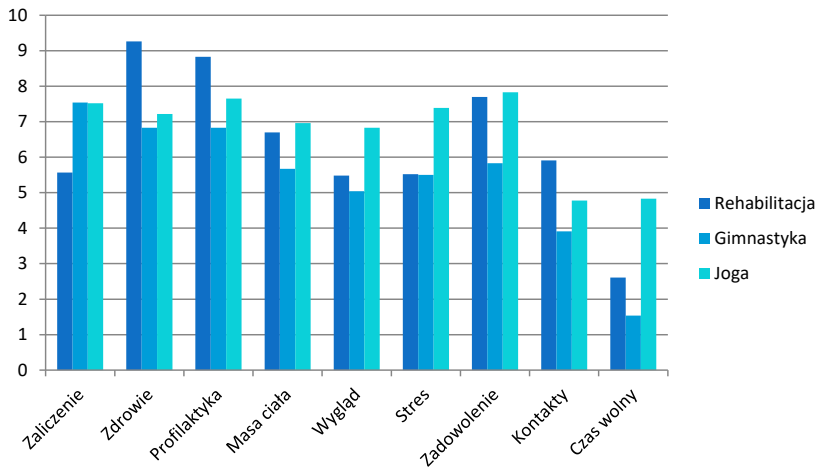
Wyniki badań przedstawiające motywy uczestnictwa studentów z niepełnosprawnością i problemami zdrowotnymi pokazały nam również duże zróżnicowanie wśród badanej grupy i w obrębie poszczególnych grup. U wszystkich badanych studentów najważniejszym motywem uczestnictwa w zajęciach leczniczych była poprawa zaburzonego przez chorobę stanu zdrowia oraz utrzymanie dobrego stanu zdrowia jako elementu profilaktyki. Na drugim miejscu znalazł się motyw uzyskania zadowolenia i dobrostanu psychicznego. Silnym motywem okazało się formalne zaliczenie przedmiotu wychowanie fizyczne. Średnio ważnymi motywami było utrzymanie prawidłowej masy ciała, rozładowanie stresu i napięcia psychicznego oraz zapewnienie atrakcyjnego wyglądu. Mniej ważne okazały się motywy nawiązywania kontaktów towarzyskich i zagospodarowania wolnego czasu (ryc. 3).



Ryc. 3. Motywy uczestnictwa studentów z niepełnosprawnością i problemami zdrowotnymi w leczniczych zajęciach ruchowych



Każdy poszczególny motyw miał inną rangę w zależności od grupy badawczej. Badani wykazali się dużym zróżnicowaniem motywów uczestnictwa w zajęciach leczniczych w obrębie poszczególnych grup zajęciowych.



Ryc. 4. Motywy uczestnictwa w zajęciach leczniczych – różnice w poszczególnych grupach

Motyw formalnego zaliczenia przedmiotu wychowanie fizyczne jest ważny dla badanych z grupy gimnastyki leczniczej i jogi, natomiast studenci z zajęć rehabilitacyjnych uznali go za średnio ważny. Poprawa stanu zdrowia oraz profilaktyki chorób jest bardzo ważna dla grupy rehabilitacyjnej, co świadczy o świadomym podejmowaniu zajęć leczniczych przez studentów z niepełnosprawnościami ze względu na stan zdrowia i chęci jego poprawy. Motywy profilaktyki i zdrowia są ważne dla studentów z zajęć jogi, a następnie dla grupy gimnastyki leczniczej. Utrzymanie prawidłowej masy ciała okazało się motywem ważnym dla studentów z zajęć jogi, jak również dla badanych z zajęć rehabilitacyjnych, natomiast studenci z gimnastyki uznali go za średnio ważny. Dla studentów zajęć jogi ważny motyw uczestnictwa w zajęciach stanowiło zapewnienie atrakcyjnego wyglądu, co dla pozostałych grup było średnio ważne. Rozładowanie stresu, napięcia psychicznego jest ważne dla studentów uczestniczących w zajęciach jogi. Może to tłumaczyć specyfika oraz forma prowadzenia tych zajęć. Studenci z pozostałych grup uznali ten motyw za średnio ważny. Dla studentów jogi i rehabilitacji ważne jest uzyskanie poczucia zadowolenia i dobrostanu psychicznego, zaś studenci gimnastyki uważają je za dosyć ważne. Nawiązanie i wzmocnienie kontaktów towarzyskich jest dosyć ważne dla studentów rehabilitacji, grupa jogi

uważa je za średnio ważne, natomiast grupa gimnastyki – za mało ważne. Motyw zagospodarowania wolnego czasu okazał się motywem mało istotnym dla wszystkich studentów. Badani z jogi uznali go za średnio ważny, studenci z rehabilitacji – za mało ważny, a studenci gimnastyki leczniczej – za nieważny.

### Podsumowanie i wnioski

Celem powyższych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jakie są motywy uczestnictwa studentów z niepełnosprawnościami oraz problemami zdrowotnymi w zajęciach ruchowych o charakterze leczniczym. Uczestniczący w badaniu mieli orzeczenie o niepełnosprawności, skierowanie lekarskie na zajęcia lecznicze lub problem zdrowotny, ale bez skierowania na zajęcia lecznicze. Zgodnie z kwalifikacjami, uczęszczali na zajęcia z rehabilitacji, gimnastyki leczniczej i jogi. Badania ukazały nam, jak różnymi motywami kierują się studenci w uczestnictwie w zajęciach leczniczych oraz jak różnią się pod tym względem w obrębie poszczególnych grup.

Przeprowadzone badania i uzyskane wyniki pozwalają wyciągnąć następujące wnioski:

- 1) wszyscy badani uczęszczając na zajęcia lecznicze kierują się motywem zdrowia i profilaktyki;
- 2) uczęszczający na zajęcia rehabilitacyjne wykazują większą potrzebę uczestnictwa w zajęciach leczniczych;
- 3) badani uczestniczący w zajęciach rehabilitacyjnych częściej kierują się motywami poprawy zdrowia i profilaktyki;
- 4) studenci w zajęciach rehabilitacyjnych mocniej doceniają korzyści społeczne wynikające z uczestnictwa w nich;
- 5) ponad połowa wszystkich badanych – 67% (grupa gimnastyki i jogi) swoje uczestnictwo w zajęciach motywuje potrzebą formalnego zaliczenia przedmiotu;
- 6) uczęszczający na zajęcia rehabilitacyjne najrzadziej kierują się motywem formalnego zaliczenia przedmiotu;
- 7) dla wszystkich badanych najmniej ważny jest motyw zagospodarowania wolnego czasu;
- 8) w grupie uczestniczących w zajęciach rehabilitacyjnych można zaobserwować optymistyczny wariant motywów uczestnictwa w zajęciach leczniczych.

**BIBLIOGRAFIA**

- Dega W., Milanowska K. (red.), *Rehabilitacja medyczna*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1983.
- Kowalik S., *Metody promowania kultury fizycznej wśród osób niepełnosprawnych*, [w:] *Kultura fizyczna osób z niepełnosprawnością*, red. S. Kowalik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Milanowska K., *Znaczenie zwiększonej aktywności ruchowej osób niepełnosprawnych jako czynnika kompensującego ich sprawność psychofizyczną*, [w:] *Sport szansą życia niepełnosprawnych*, red. J. Ślężyński, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, Kraków 1997.
- Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli wychowania fizycznego i sportu w szkołach publicznych i niepublicznych*, Warszawa 2013.
- Osiński W., *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego, Poznań 2003.
- Roniker A., *Podstawy fizjologiczne treningu osób niepełnosprawnych*, [w:] *Sport szansą życia niepełnosprawnych*, red. J. Ślężyński, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, Kraków 1997.
- Starosta W., *Motoryczne zdolności koordynacyjne*, Wydawnictwo Instytutu Sportu w Warszawie, Warszawa 2003.
- Starosta W., *Ruch w życiu człowieka i jego znaczenie dla zdrowia*, Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, Supraśl 2006.
- Szczuka E., *Jakość życia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Aktywność ruchowa osób niepełnosprawnych*, t. 3, red. J. Migasiewicz, E. Bolach, Studio Wydawniczo-Topograficzne „Typoscript”, Wrocław 2008.
- Szumski G., *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Wieczorek J., Prusińska V., *Działalność Studium Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w obszarze kultury fizycznej studentów z niepełnosprawnościami*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2015.
- Zajączkowska J., *Jak umożliwić dziecku z niepełnosprawnością ruchową udział w lekcjach wychowania fizycznego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.



ANNA TUROWSKA  
ORCID 0000-0002-9115-9812

*Uniwersytet Warszawski*

## STRES I EMOCJE STUDENTÓW OSTATNIEGO ROKU WYDZIAŁU LEKARSKIEGO. ZNACZENIE W ZARZĄDZANIU OCHRONĄ ZDROWIA

ABSTRACT. Turowska Anna, *Stres i emocje studentów ostatniego roku Wydziału Lekarskiego. Znaczenie w zarządzaniu ochroną zdrowia* [Stress and Emotions Among Final-Year Students of the Medical Faculty. Importance for Healthcare Management]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 255-265. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.16

The subjects were 134 final-year students of Warsaw Medical University, 1st Faculty of Medicine. The purpose of the study was to measure the dominant coping strategy, moderated by positive and negative emotions, which can be important in management. The variance analysis showed that activation of negative emotions resulted in a significant rise in emotion-oriented and avoidance-oriented coping. At the same time, the level of a task-oriented strategy decreased significantly, which seems to be very important in healthcare management.

**Key words:** stress, emotions, healthcare management

### Wprowadzenie

Osoby kończące studia na Wydziale Lekarskim Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego należą do tej samej populacji, co ich przyszli pacjenci. Podlegają podobnym stresom i działaniom emocji. Ważny jest sposób radzenia sobie z otaczającymi ich trudnościami, uwarunkowany jednocześnie odpowiedzialnością za pacjenta.

Potrzebę organizowania specjalistycznych szkoleń w zakresie zarządzania personelem ochrony zdrowia oraz relacji z pacjentem rozważa wielu autorów. Singh<sup>1</sup> opisuje szkolenie umiejętności menedżerskich wśród pra-

---

<sup>1</sup> H. Singh, *Essentials of Management for Healthcare Professionals*, Abingdon 2018.

owników ochrony zdrowia. Liebler i McConell<sup>2</sup> (2020), w swojej monografii, prezentują szeroki przegląd kluczowych zagadnień niezbędnych w zarządzaniu ochroną zdrowia. Zwracają uwagę na style zarządzania wzbudzające zaufanie i satysfakcję pacjenta. Akcentują: ważność umiejętności adaptacji do zmian, zarządzania konfliktem, podejmowania decyzji, motywowania pracowników, jak również relacji między podwładnym i przełożonym, a także czynników demotywujących do wykonywania zadań.

Na temat potrzeby szkoleń w zakresie zarządzania w warunkach stresu i zagrożeń psychospołecznych wypowiadają się również polscy specjaliści, między innymi Jasik-Ślęzak<sup>3</sup>, Terelak<sup>4</sup>, czy Ogińska-Bulik<sup>5</sup>.

Naczelna Izba Lekarska<sup>6</sup>, powołując własny Ośrodek Doskonalenia Zawodowego, prowadzi regularne, wieloaspektowe zajęcia dla lekarzy z zakresu kompetencji społecznych i zarządzania podległym personelem. Z kolei, Leka, Cox, Zwetsloot<sup>7</sup> publikują wskazania Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotyczące zarządzania w warunkach ryzyka psychospołecznego pracowników służby zdrowia.

Stres i potrzeba radzenia sobie z nim są niemal nierozłączne. Zagadnienia te od dawna nurtowały przedstawicieli nauk zajmujących się człowiekiem. W roku 1945 Grinker i Spiegel<sup>8</sup> opracowali pierwszą monografię stresu psychologicznego.

W Polsce inicjatorem badań nad stresem był Janusz Reykowski<sup>9</sup>. W nawiązaniu do teorii różnic indywidualnych i genetyki, tematykę tę podejmował Jan Strelau<sup>10</sup> (1996). Badania nad stresem dla potrzeb psychologii zdrowia prowadził przez wiele lat Kazimierz Wrześniewski<sup>11</sup> (1993, 1996,

---

<sup>2</sup> J.G. Liebler, C.R. McConell, *Management principles for Health Professionals*, Jones & Barlett Learning, 2020.

<sup>3</sup> J. Jasik-Ślęzak, *Potrzeba szkoleń specjalistycznych dedykowanych pracownikom służby zdrowia*, Quality Production Improvement, 2019, 1(10), s. 131-139.

<sup>4</sup> J.F. Terelak, *Stres zawodowy: charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*, Warszawa 2006.

<sup>5</sup> N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Warszawa 2006.

<sup>6</sup> Naczelna Izba Lekarska <https://www.nil.org.pl/dzialalnosc/osrodek-doskonalenia-zawodowego-lekarzy-i-lekarzy-dentystow/szkolenia-prowadzone-przez-nil> [dostęp: 02.03.2021].

<sup>7</sup> S. Leka, T. Cox, G. Zwetsloot, *PRIMA-EF: Guidance on the European Framework for Psychosocial Risk Management: A Resource for Employers and Worker Representatives*. WHO Protecting Workers' Health Series: No. 9, Geneva 2008.

<sup>8</sup> R.R. Grinker, J.P. Spiegel, *Men under stress*, New York 1945.

<sup>9</sup> J. Reykowski, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa 1966, s. 223-274.

<sup>10</sup> J. Strelau, *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 1996, s. 88-130.

<sup>11</sup> K. Wrześniewski, *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania A*, Warszawa 1993; tenże, *Pomiar radzenia sobie ze stresem – wybrane zagadnienia*, Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycy-



2000, 2002). Potwierdził, że sposoby radzenia sobie ze stresem mają ścisły związek z chorobami układu krążenia. Według Wrześniewskiego<sup>12</sup> (1993), wyniki badań nad sytuacyjnymi oraz osobowościowymi uwarunkowaniami powstawania i rozwoju chorób układu krążenia są zgodne z koncepcją Wzoru Zachowania A (WZA). Koncepcję tę stworzyli dwaj kardiologowie amerykańscy – Meyer Friedman i Rey Rosenman<sup>13</sup> (1959). Badacze ci zauważyli, że pacjenci z chorobą niedokrwienną serca przed zachorowaniem cechowali się chęcią realizacji jak największej liczby ambitnych celów i to w jak najkrótszym czasie. Inaczej przedstawia się Wzór Zachowania B (WZB), korzystny dla układu krążenia. Osoby o takim wzorze zachowania cechuje umiar w liczbie stawianych sobie celów, których realizacja rozłożona jest w czasie nieobciążającym psychikę.

Spośród zagranicznych badaczy stresu i radzenia sobie z nim, najwybitniejszym i najczęściej cytowanym, światowym autorytetem jest Richard Lazarus<sup>14</sup> (1966, 1980, 1993) – twórca najbardziej popularnej koncepcji stresu w ujęciu fenomenologiczno-poznawczym. Richard Lazarus wraz z Susan Folkman<sup>15</sup> (1994) kładzie nacisk na znaczenie kontekstu sytuacyjnego i relacji jednostki z otoczeniem dla wszelkich form aktywności człowieka. Podejście fenomenologiczno-poznawcze polega na tym, że o uznaniu relacji za stresową rozstrzyga subiektywna ocena znaczenia tej relacji przez osobę w niej uczestniczącą. Proces oceniania obejmuje przede wszystkim te elementy relacji z otoczeniem, które są ważne dla dobrostanu jednostki. Dlatego, Richard Lazarus i Susan Folkman uważają, że

Stres jest to określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi<sup>16</sup>.

Natomiast radzenie sobie, według tych Autorów, definiowane jest jako

---

na, 1996, III, 8-9, s. 34-46; tenże, *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, s. 44-64; tenże, *Psychologiczne uwarunkowania powstawania i rozwoju chorób somatycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000; K. Wrześniewski, M. Guzowska, *Mechanizm obronny wyparcia a radzenie sobie ze stresem. Wybrane zagadnienia teorii i pomiaru*, [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszten-Niejodek, Poznań 2002

<sup>12</sup> K. Wrześniewski, *Styl życia a zdrowie*.

<sup>13</sup> M. Friedman, R. Rosenman, *Association of specific overt behaviour pattern with blood and cardiovascular findings*, *Journal of the American Medical Association*, 1959, 169, s. 1286-1296.

<sup>14</sup> R.S. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, New York 1966; tenże, *The stress and coping paradigm*, [w:] *Competence and coping during adulthood*, red. L.A. Bond, J.C. Rosen, Hannover 1980 s. 28-74; tenże *Coping theory and research: Past, present and future*, *Psychosomatic Medicine*, 1993, 55, s. 234-247; tenże, *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks*, *Annual Review of Psychology*, 1993, 44, s. 1-21.

<sup>15</sup> R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, New York 1984.

<sup>16</sup> Tamże, s. 19.

poznawcze i behawioralne wysiłki zmierzające do sprostania specyficznym wymogom zewnętrznym i/lub wewnętrznym, które w ocenie jednostki przekraczają możliwości, jakimi ona dysponuje<sup>17</sup>.

Literatura przedmiotu wyodrębnia dwa rodzaje strategii radzenia sobie z sytuacją stresową: strategię zadaniową – nastawioną na rozwiązanie problemu oraz strategię emocjonalną – skierowaną na redukcję lęku lub innych stanów emocjonalnych, wynikających z zagrożenia ego jednostki. Norman Endler i James Parker<sup>18</sup> (1994) wydzielają ze strategii emocjonalnej dodatkowo trzecią strategię – ucieczkową (np. stosowanie środków psychoaktywnych).

Na wybór strategii radzenia sobie z sytuacją trudną inaczej wpływają emocje pozytywne, a inaczej negatywne. Emocje mogą stanowić filtr informacyjny, wykrywający co jest dobre a co złe dla danego podmiotu<sup>19</sup> (Damasio, 1994). Mogą też być uzupełnieniem deficytu informacyjnego.

Emocje negatywne stanowią sygnał informujący, że należy podjąć działanie interwencyjne, usuwające zagrożenie. Emocje pozytywne sygnalizują z kolei, że reakcja podmiotu nie jest potrzebna<sup>20</sup> (Schwartz, Clore, 1984). Wielu autorów podkreśla korzystne działanie emocji pozytywnych w podejmowaniu optymalnych decyzji<sup>21</sup> (Fredrickson, 2009; Folkman i Moskowitz, 2000).

Pomimo że dysponujemy wiedzą o dobroczynnym wpływie emocji pozytywnych na nasze funkcjonowanie i radzenie sobie z trudnościami, nie jesteśmy w stanie całkowicie wyeliminować z naszego życia emocji negatywnych. W sytuacji, kiedy emocje negatywne o zbyt dużym natężeniu wyraźnie przeważają nad emocjami pozytywnymi – wyzwalają stan utrudniający myślenie, objawiający się na przykład paralizującym lękiem, depresją, frustracją i agresją. Taki przejaw negatywnych emocji ma destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie człowieka i nie sprzyja, oczywiście, zdrowiu – psychicznemu i fizycznemu.

Jednakże, bardzo często doświadczamy sytuacji wyzwalających emocje sprzeczne – ambiwalentne. Prowokują do nich, na przykład, środki masowego przekazu informujące o sytuacji zawodowej lekarzy. Relacje te obserwują osoby kończące studia i wiążące swoją przyszłość z wyuczonym zawodem le-

<sup>17</sup> S. Folkman, R.S. Lazarus, *The relationship between coping and emotion: Implication and research*, *Social Science and Medicine*, 1988, 26, s. 310.

<sup>18</sup> N.S. Endler, J.D.A. Parker, *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies*, *Psychological Assessment*, 1994, 6, s. 50-60.

<sup>19</sup> A.R. Damasio, *Descartes's error: Emotion, reason and the human brain*, New York 1994.

<sup>20</sup> N. Schwartz, G.L. Clore, *Mood, misattribution and judgements of well-being: Informative and directive functions of affective states*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, 45, s. 513-523.

<sup>21</sup> B.L. Fredrickson, *Positivity*, New York 2009; S. Folkman, J.T. Moskowitz, *Stress, positive emotion, and coping*, *Current Directions in Psychological Science*, 2000, 9, s. 115-118.

karza<sup>22</sup> (Turowska, 2013). Pojawia się potrzeba weryfikacji odbieranych informacji. Wielu autorów uważa, że racjonalnemu radzeniu sobie z trudnościami najbardziej wydaje się sprzyjać właśnie jednoczesne współpobudzenie emocji pozytywnych i negatywnych. Według Cacioppo i współpracowników<sup>23</sup> (1994, 1997, 1999), współpobudzenie to jest wprawdzie czasowo raczej niestabilne, nieprzyjemne i dysonansowe, niemniej może być warunkiem uruchomienia poznawczych mediatorów zdrowego radzenia, na przykład zaangażowania w stresowe wydarzenie i poszukiwania w nim sensu<sup>24</sup> (Carver, Scheier, Weintraub, 1989; Rivkin, Taylor, 1999; Folkman, Moskowitz, 2000; Larsen, McGraw, Cacioppo, 2001; Larsen, Hemenover, Norris, Cacioppo, 2004). Zatem, jednoczesne aktywizowanie zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych, a także tolerowanie behawioralnej ambiwalencji mogą prowadzić do trwałych rezultatów emocjonalnych, wspomagających skupienie się na problemie i poradzenie sobie z poważnymi stresami. Zagadnienia powyższe wydają się ważne i zasługują na dalsze badania.

## Cel badań

Ustalenie dominującej strategii radzenia sobie ze stresem w warunkach wzbudzenia emocji pozytywnych oraz negatywnych (*Eksperyment I, II*) studentów kończących Wydział Lekarski.

### Hipotezy badawcze

HIPOTEZA 1. Wzbudzenie emocji pozytywnych będzie sprzyjało wyborowi zadaniowej strategii radzenia sobie ze stresem.

HIPOTEZA 2. Wzbudzenie emocji negatywnych podwyższy poziom emocjonalnej i ucieczkowej strategii radzenia sobie ze stresem.

---

<sup>22</sup> A. Turowska, *Radzenie sobie ze stresem u progu samodzielności życiowej osób kończących studia wyższe*, praca doktorska, Warszawa 2013.

<sup>23</sup> J.T. Cacioppo, G.G. Berntson, *Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates*, *Psychological Bulletin*, 1994, 115, s. 401-423; J.T. Cacioppo, W.L. Gardner, G.G. Berntson, *Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space*, *Personality and Social Psychology Review*, 1997, 1, s. 3-25; cize, *The affect system has parallel and integrative processing components: From follows function*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 76, s. 839-855.

<sup>24</sup> C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub, *Assessing Coping Strategies: A Theoretical Based Approach*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 2, s. 267-283; I.D. Rivkin, S.E. Taylor, *The effects of mental simulation on coping with controllable stressful events*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1999, 25, s. 1451-1462; J.T. Larsen i in., *Czerpanie korzyści z niepowodzenia: o zaletach współpobudzania emocji pozytywnych i negatywnych*, [w:] *Psychologia pozytywna*, red. J. Czapiński, Warszawa 2012; T. Larsen, P. McGraw, *The Case for Mixed Emotions*, *Social and Personality Psychology Compass*, 2014, 8(6).

### Osoby badane i metoda

Badania przeprowadzono w grupie 134 osób (97 kobiet i 37 mężczyzn), studentów VI roku studiów Wydziału Lekarskiego I Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Wiek osób badanych: 24 - 26 lat.

Studenci zostali poproszeni o udział w anonimowym i dobrowolnym badaniu trwającym około 30 minut.

Badanie składało się z dwóch części i zostało przeprowadzone w trzech grupach.

Po pierwszej części badania, stanowiącej manipulację eksperymentalną dotyczącą wzbudzenia emocji pozytywnych (*Eksperyment I*) oraz emocji negatywnych (*Eksperyment II*) – autorstwa A. Turowskiej, następowała część druga badania – diagnozująca wybór dominującej strategii radzenia sobie ze stresem. Posłużono się tu kwestionariuszem CISS (*The Coping Inventory for Stressful Situations*) Endlera i Parkera, przystosowanym do warunków polskich przez K. Wrześniewskiego<sup>25</sup> (2002). Technika ta mierzy nasilenie wyboru strategii: zadaniowej, emocjonalnej, ucieczkowej, a wyniki wyboru dominującej strategii radzenia sobie ze stresem z dwóch grup eksperymentalnych w porównaniu z wynikami grupy trzeciej – kontrolnej.

Analizę statystyczną przeprowadzono za pomocą pakietu SPSS 22.

### Zmienne

*Zmienne niezależne:*

- pozytywne pobudzenie emocjonalne,
- negatywne pobudzenie emocjonalne.

*Zmienne zależne:*

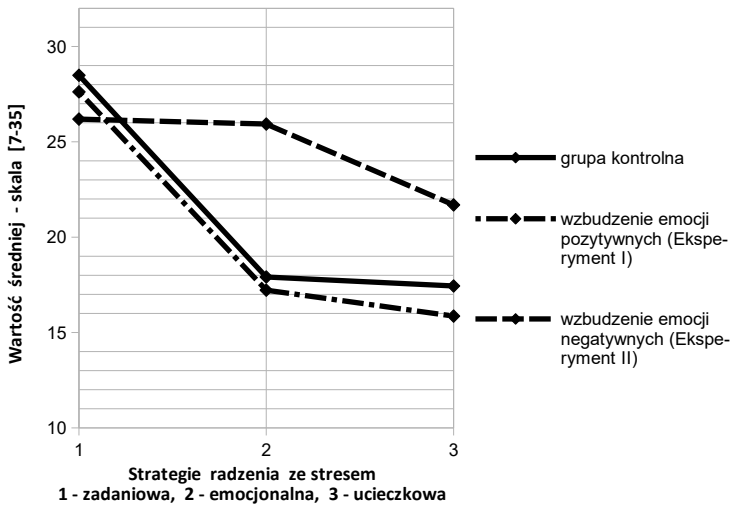
- strategię radzenia sobie stresem.

## Wyniki badań

Rycina 1 przedstawia wpływ emocji na dominującą strategię radzenia sobie ze stresem wśród studentów ostatniego, VI roku Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.

Pod wpływem wzbudzenia emocji pozytywnych, u przyszłych lekarzy nie wystąpiły istotne statystycznie zmiany w wyborze strategii radzenia sobie ze stresem (w porównaniu z warunkami neutralnymi emocjonalnie). Tak jak w grupie kontrolnej poziom strategii zadaniowej jest najwyższy, wyraźnie niższy jest poziom strategii emocjonalnej i równie niski – poziom strategii ucieczkowej.

<sup>25</sup> K. Wrześniewski, *Opracowanie i adaptacja polskiej wersji kwestionariusza CISS-S N.S. Endlera i J.D.A. Parkera*, Warszawa 2002.



Ryc. 1. Warszawski Uniwersytet Medyczny – rodzaj wzbudzonych emocji a wybór strategii radzenia sobie ze stresem

W warunkach wzbudzenia emocji negatywnych, istotnie obniżył się poziom strategii zadaniowej, natomiast poziom strategii emocjonalnej wzrósł do tego stopnia, że zrównał się z poziomem strategii zadaniowej. W porównaniu z warunkami neutralnymi emocjonalnie, istotnie wzrósł też poziom strategii ucieczkowej, choć jest on istotnie niższy od poziomu strategii emocjonalnej i zadaniowej.

Powyższy wywód dokumentują zamieszczone niżej tabele z obliczeniami statystycznymi.

Wynik analizy wariancji z wykorzystaniem testu Bonferroniego:

$$F(4, 262) = 11,93; p < 0,001; \eta^2 = 0,15.$$

Statystyki opisowe i wyniki testu *post hoc* zamieszczono w tabelach 1 - 3.

Tabela 1

Warszawski Uniwersytet Medyczny (WUM).  
Strategie radzenia sobie ze stresem a rodzaj wzbudzonych emocji.  
Statystyki opisowe

Strategia radzenia sobie ze stresem	Rodzaj emocji	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Zadaniowa	neutralne (grupy kontrolne)	28,49	3,25	43
	pozytywne	27,62	3,68	45
	negatywne	26,19	4,51	46
	Ogółem			134

Emocjonalna	neutralne (grupy kontrolne)	17,91	5,95	43
	pozytywne	17,22	4,61	45
	negatywne	25,93	5,67	46
				<i>Ogółem</i> 134
Ucieczkowa	neutralne (grupy kontrolne)	17,44	5,28	43
	pozytywne	15,86	5,02	45
	negatywne	21,69	6,35	46
				<i>Ogółem</i> 134

Źródło: badania własne.

Tabela 2

WUM – strategie a emocje.  
Wyniki testu *post hoc*. Porównania parami cz. 1

<i>Strategia radzenia sobie ze stresem</i>	(I) Rodzaj emocji	(J) Rodzaj emocji	Różnica średnich (I - J)	Istotność
Zadaniowa	neutralne	pozytywne	,866	,885
		negatywne	2,293*	,018
	pozytywne	negatywne	1,427	,241
Emocjonalna	neutralne	pozytywne	,685	1,000
		negatywne	-8,028*	,000
	pozytywne	negatywne	-8,713*	,000
Ucieczkowa	neutralne	pozytywne	1,575	,567
		negatywne	-4,254*	,001
	pozytywne	negatywne	-5,829*	,000

\* wynik istotny statystycznie,  $p < 0,01$ .

Źródło: badania własne.

Tabela 3

WUM – strategie a emocje.  
Wyniki testu *post hoc*. Porównania parami cz. 2

Rodzaj emocji	<i>Strategia radzenia sobie ze stresem (I)</i>	<i>Strategia radzenia sobie ze stresem (J)</i>	Różnica średnich (I - J)	Istotność
Neutralne	zadaniowa	emocjonalna	10,581*	,000
		ucieczkowa	11,047*	,000
	emocjonalna	ucieczkowa	,465	1,000



Pozytywne	zadaniowa	emocjonalna	10,400*	,000
		ucieczkowa	11,756*	,000
	emocjonalna	ucieczkowa	1,356	,555
Negatywne	zadaniowa	emocjonalna	,261	1,000
		ucieczkowa	4,500*	,001
	emocjonalna	ucieczkowa	4,239*	,000

\* wynik istotny statystycznie,  $p < 0,01$ .

Źródło: badania własne.

## Podsumowanie

Wyraźne reagowanie studentów WUM wzmożonym stresem – na emocje negatywne – sugeruje dużą wrażliwość i skłonność do empatii przyszłych lekarzy. Ujawniać się to będzie, prawdopodobnie, w kontaktach z pacjentem, szczególnie w sytuacjach trudnych, na przykład dotyczących przekazywania informacji o niekorzystnej diagnozie. Poczucie dużej odpowiedzialności powoduje obciążenie emocjonalne zaburzające pewność siebie.

Dlatego, zauważa się również potrzebę werbalnego doceniania sukcesów w trakcie studiów medycznych. Pozytywne bodźce wyzwalają wybór strategii zadaniowej radzenia sobie ze stresem, a to stanowi niezbędny warunek skutecznego osiągnięcia celu i dalszego rozwoju.

Interesujące byłoby rozszerzenie badań wśród studentów WUM nad wpływem emocji ambiwalentnych na wybór dominującej strategii radzenia sobie ze stresem. Emocje ambiwalentne, tak często spotykane w życiu codziennym, wyzwalają zaangażowanie w stresową sytuację i prowadzą do wzmożonej motywacji w pokonywaniu przeszkód. Poznanie sposobu radzenia sobie ze stresem i reakcji na rodzaj emocji u przyszłych lekarzy może być pomocne w zarządzaniu podległym personelem oraz w relacjach z pacjentem, jak również stanowić przyczynek do dalszej humanizacji zawodu lekarza<sup>26</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

Cacioppo J.T., Berntson G.G., *Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates*, Psychological Bulletin, 1994, 115.

<sup>26</sup> Badanie dofinansowane z funduszy własnych Uniwersytetu Warszawskiego – dotacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

- Cacioppo J.T., Gardner W.L., Berntson G.G., *Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space*, *Personality and Social Psychology Review*, 1997, 1.
- Cacioppo J.T., Gardner W.L., Berntson G.G., *The affect system has parallel and integrative processing components: From follows function*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 76.
- Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K., *Assessing Coping Strategies: A Theoretical Based Approach*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 2.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Damasio A.R., *Descarte's error: Emotion, reason and the human brain*, Avon Books, New York 1994.
- Endler N.S., Parker J.D.A., *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies*, *Psychological Assessment*, 1994, 6.
- Folkman S., Lazarus R.S., *Stress, appraisal and coping proces*, McGraw-Hill, New York 1984.
- Folkman S., Lazarus R.S., *Coping as a mediator of emotion*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, 54.
- Folkman S., Lazarus R.S., *The relationship between coping and emotion: Implication and research*, *Social Science and Medicine*, 1988, 26.
- Folkman S., Moskowitz J.T., *Stress, positive emotion, and coping*, *Current Directions in Psychological Science*, 2000, 9.
- Fredrickson B.L., *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*, *Prevention and Treatment*, 2000, 3; <http://journals.apa.org/prevention> [dostęp: 30.06.2017].
- Fredrickson B.L., *Positivity*, Crown Publishers, New York 2009.
- Friedman M., Rosenman R., *Association of specific overt behaviour pattern with blood and cardiovascular findings*, *Journal of the American Medical Association*, 1959, 169.
- Grinker R.R., Spiegel J.P., *Men under stress*, McGraw-Hill, New York 1945.
- Jasik-Ślęzak J., *Potrzeba szkoleń specjalistycznych dedykowanych pracownikom służby zdrowia*, *Quality Production Improvement*, 2019, 1(10).
- Larsen J.T., McGraw A.P., Cacioppo J.T., *Can people feel happy and sad at the same time*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, 81.
- Larsen J.T., Hemenover S.H., Norris C.J., Cacioppo J.T., *Czerpanie korzyści z niepowodzenia: o zaletach współpobudzania emocji pozytywnych i negatywnych*, [w:] *Psychologia pozytywna*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Larsen T., McGraw P., *The Case for Mixed Emotions*, *Social and Personality Psychology Compass*, 2014, 8(6).
- Lazarus R.S., *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York 1966.
- Lazarus R.S., *The stress and coping paradigm*, [w:] *Competence and coping during adulthood*, red. L.A. Bond, J.C. Rosen, University Press of New England, Hanover 1980.
- Lazarus R.S., *Coping theory and research: Past, present and future*. *Psychosomatic Medicine*, 1993, 55.
- Lazarus R.S., *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks*, *Annual Review of Psychology*, 1993, 44.
- Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York 1984.
- Leka S., Cox T., Zwetsloot G., *PRIMA-EF: Guidance on the European Framework for Psychosocial Risk Management: A Resource for Employers and Worker Representatives*, WHO Protecting Workers' Health Series, No. 9, WHO Press, Geneva 2008.
- Liebler J.G., McConell C.R., *Management principles for Health Professionals*, Jones & Barlett Learning, 2020.

- Naczelna Rada Lekarska <https://www.nil.org.pl/dzialalnosc/osrodek-doskonalenia-zawodowego-lekarzy-i-lekarzy-dentystow/szkolenia-prowadzone-przez-nil> [dostęp: 02.01.2021].
- Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
- Reykowski J., *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Reykowski J., *Osobowość a trwałość stresu*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1971.
- Rivkin I.D., Taylor S.E., *The effects of mental simulation on coping with controllable stressful events*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1999, 25.
- Schwartz N., Clore G.L., *Mood, misattribution and judgements of well-being: Informative and directive functions of affective states*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, 45.
- Singh H., *Essentials of Management for Healthcare Professionals*, Routledge, Taylor & Francis Group, Abingdon 2018.
- Strelau J., *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
- Terelak J.F., *Stres zawodowy: charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2006.
- Turowska A., *Radzenie sobie ze stresem u progu samodzielności życiowej osób kończących studia wyższe*, praca doktorska, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013.
- Wrześniewski K., *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania A*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.
- Wrześniewski K., *Pomiar radzenia sobie ze stresem – wybrane zagadnienia*, *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 1996, III, 8-9.
- Wrześniewski K., *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
- Wrześniewski K., *Psychologiczne uwarunkowania powstawania i rozwoju chorób somatycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Wrześniewski K., *Opracowanie i adaptacja polskiej wersji kwestionariusza CISS-S N.S. Endlera i J.D.A. Parkera*, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002.
- Wrześniewski K., Guzowska M., *Mechanizm obronny wyparcia a radzenie sobie ze stresem. Wybrane zagadnienia teorii i pomiaru*, [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszen-Niejodek, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2002.



MARTA KĘDZIA

ORCID 0000-0001-5349-6706

AGNIESZKA KONARCZAK

ORCID 0000-0003-4379-4851

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## POGLĄDY I OPINIE MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ NA TEMAT ZNACZENIA EMISJI GŁOSU W PRACY PEDAGOGA

ABSTRACT. Kędzia Marta, Konarczak Agnieszka, *Poglądy i opinie młodzieży akademickiej na temat znaczenia emisji głosu w pracy pedagoga* [Views and Opinions of Academic Youth on the Importance of Voice Production in a Teacher's Work]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 267-278. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.17

The article deals with the issue of the importance of voice production in the work of a teacher. Incompetent voice use is one of the main factors causing disorders of the voice organ. The aim of this study is to draw attention to the issues related to voice production, presented in the context of the opinions and views of academic youth representing pedagogical fields. The text focuses on direct and indirect factors causing voice problems, disease symptoms that may appear in people working with voice, conscious work on voice projection and elements of correct speech techniques that may affect the quality of classes.

**Key words:** voice production, academic youth, teacher's work

### Wstęp

Pogląd, iż głos ludzki stanowi ważne narzędzie w pracy pedagoga jest stwierdzeniem oczywistym i coraz bardziej upowszechnianym, a jego treść nabiera znaczenia w momencie, kiedy nie pozostaje tylko w obszarze dociekań teoretycznych, natomiast ma empiryczne potwierdzenie. W praktyce pedagogicznej opinia ta przekłada się na działania w postaci stosowanych technik i metod pracy z głosem. Głos wymaga szczególnej ochrony i dbałości, towarzyszy

człowiekowi od pierwszych chwil życia, a wpływ na jego emisję uzależniony jest od wielu czynników. Brak wiedzy i umiejętności w posługiwaniu się głosem, jak przekonuje Wanda Kostecka, naraża go na różne niebezpieczeństwa, a ranga kształcenia głosu w pracy nauczyciela nabiera znaczenia także ze względu na problemy medyczne<sup>1</sup>. Powstanie schorzeń uniemożliwiających wykonywanie zawodu wynika, według Marty Radwańskiej, z niewłaściwego posługiwania się głosem,

dlatego tak ważne jest, aby już w trakcie studiów studenci nabywali podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu emisji głosu<sup>2</sup>.

Nieumiejętna emisja głosu to jeden z podstawowych czynników wewnętrznych powodujących jego zaburzenia. Podział czynników na zewnętrzne i wewnętrzne stanowi podstawę wielu opracowań dotyczących problemów głosowych. Według Marty Radwańskiej, do wewnętrznych czynników ryzyka, które mają wpływ na powstawanie zawodowych schorzeń głosu, zaliczyć można między innymi czynniki związane ze zmianami w ośrodkowym i autonomicznym układzie nerwowym, z budową ciała, wiekiem, stanem słuchu oraz narządu głosowego, stanem endokrynologicznym oraz usposobieniem, zachowaniem emocjonalnym i zdolnością do nawiązywania kontaktów. Jako czynniki zewnętrzne autorka wymienia na przykład te związane z długością zatrudnienia, kwalifikacjami zawodowymi, nauczaniem przedmiotem, klimatem, warunkami pracy, nawykami, przebytymi schorzeniami, czy rytmem życia<sup>3</sup>.

Do podziału na zewnętrzne i wewnętrzne czynniki powodujące problemy głosowe nawiązują w swojej publikacji Ewa M. Skorek, Grzegorz Hryniewicz oraz Anita Famuła-Jurczak. Autorzy podkreślają, iż wśród czynników wewnętrznych powodujących zaburzenia głosu wśród nauczycieli wymienia się najczęściej: nieprawidłową emisję głosu oraz wadliwą postawę podczas emisji głosu, nieprzestrzeganie higieny narządu głosu (czyli picie czarnej herbaty i kawy, palenie papierosów), ogólny stan zdrowia (w tym samopoczucie, poczucie pewności siebie oraz ogólne schorzenia), przewlekłe choroby o charakterze laryngologicznym oraz nieprawidłowości konstytucjonalne traktu głosowego. Do czynników zewnętrznych Ewa M. Skorek, Grzegorz Hryniewicz oraz Anita Famuła-Jurczak zaliczają: przedłużony czas pracy głosem, pracę w hałasie, nieodpowiednie warunki akustyczne w miejscu pracy, złe warunki

<sup>1</sup> W. Kostecka, *Emisja głosu jako ważny przedmiot w kształceniu nauczycieli*, Zeszyty Naukowe WSSP, 2013, 16, s. 45.

<sup>2</sup> M. Radwańska, *Rola i miejsce emisji głosu w procesie kształcenia nauczycieli*, Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, 2014, 44, s. 78.

<sup>3</sup> Tamże, s. 80, za: K. Marek (red.), *Choroby zawodowe*, Warszawa 2001.



klimatyczne pomieszczeń, częste infekcje dróg oddechowych w środowisku pracy oraz stres<sup>4</sup>.

Opierając się na literaturze przedmiotu<sup>5</sup> oraz własnych obserwacjach wynikających z kilkunastoletniej aktywności w zawodzie pedagoga, autorki proponują podział na czynniki pośrednie, niezależne od bezpośredniej indywidualnej aktywności, zachowań, predyspozycji oraz wyborów, jak również czynniki bezpośrednie, zależne wprost od indywidualnej aktywności, zachowań, predyspozycji oraz wyborów.

### Czynniki pośrednie

Czynniki, które nie zależą bezpośrednio od działań jednostki mogą wiązać się z:

- 1) warunkami lokalowymi zatrudnienia;
- 2) pracą w hałasie;
- 3) rodzajami i jakością relacji interpersonalnych w miejscu pracy;
- 4) warunkami środowiskowymi (np. zanieczyszczenie środowiska naturalnego).

Prowadzenie zajęć w salach lekcyjnych, nieposiadających odpowiednich warunków akustycznych, wymaga

od nauczyciela stosowania takiego natężenia głosu, aby wszyscy uczniowie go słyszeli; dodatkowym elementem utrudniającym pracę głosem - szczególnie w przedszkolach i szkołach podstawowych - jest brak wyposażenia sal w aparaturę nagłaśniającą<sup>6</sup>.

Kolejnym czynnikiem, związanym z miejscem pracy o negatywnym wpływie na głos, jest temperatura oraz jakość powietrza (przegrzane i zapyłone pomieszczenia oraz suche powietrze). Wykonywanie zawodu związanego z pracą głosem wiąże się również z kontaktami z większą grupą ludzi. Szczególnie w pracy pedagoga znaczenia nabiera częste funkcjonowanie w hałasie, co skutkuje pogorszeniem kondycji psychicznej oraz automatycznym zwiększeniem głośności mowy<sup>7</sup>. W związkach z innymi ludźmi warto zwrócić rów-

<sup>4</sup> E.M. Skorek, G. Hryniewicz, A. Famuła-Jurczak, *Zawodowe uwarunkowania zaburzeń głosu u nauczycieli szkół podstawowych - wybrane zagadnienia*, [w:] *Emisja głosu w przestrzeni edukacyjnej, artystycznej i terapeutycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2020, s. 201-203.

<sup>5</sup> Przytoczony w artykule podział na czynniki pośrednie oraz bezpośrednie został oparty m.in. na przykładach czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które zaproponowali w swojej publikacji: Ewa M. Skorek, Grzegorz Hryniewicz, Anita Famuła-Jurczak, tamże, s. 80.

<sup>6</sup> Tamże, s. 201.

<sup>7</sup> Por. B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2011, s. 95.

niez uwagę na budowanie nieprawidłowych relacji, co wiąże się z wysokim poziomem stresu oraz powodowanym nim napięciem mięśni.

### Czynniki bezpośrednie

Druga grupa czynników predysponujących do powstania schorzeń głosu zależy od bezpośredniej aktywności, zachowań, tendencji oraz wyborów jednostki. Mogą one wiązać się między innymi z:

- 1) nieprawidłowymi nawykami emisyjnymi, brakiem wiedzy i umiejętności na temat prawidłowej emisji oraz higieny głosu;
- 2) cechami osobowościowymi;
- 3) stresem oraz sposobem radzenia sobie ze stresem;
- 4) zaburzeniem emocjonalnym;
- 5) stosunkiem do wykonywanego zawodu;
- 6) nieleczonymi chorobami narządu głosu;
- 7) nadmiernym obciążeniem głosu wynikającym z wydłużonego czasu pracy głosem<sup>8</sup>, szczególnie w sytuacji łączenia etatów;
- 8) nałogami (palenie papierosów, spożywanie alkoholu) oraz stylem życia;
- 9) okolicznościami, na które człowiek nie ma żadnego wpływu (np. obciążenia genetyczne, wiek, budowa narządów wewnętrznych) oraz choroby niezwiązane z narządem głosu.

Jednostka dokonując wyborów związanych z kierunkiem kształcenia oraz wykonywanym zawodem, staje również w obliczu wzięcia odpowiedzialności za swoje nawyki i zachowania oraz za gotowość do podejmowania trudu stałego dokształcania, uzupełniania wiedzy i umiejętności. Szczególnie, w kontekście zawodu związanego z wykonywaniem pracy edukacyjnej, wychowawczej i opiekuńczej, ważna wydaje się świadomość własnych możliwości, refleksyjny namysł nad projektowaniem ścieżki samodoskonalenia oraz stała i systematyczna praca. Zespół czynników bezpośrednich zależy wprost od indywidualnej aktywności, zachowań, predyspozycji oraz wyborów w obszarze działań psychologicznych oraz fizycznych. W kontekście decyzji jednostki w dziedzinie kształcenia i wyboru zawodu szczególnie ważne wydają się postanowienia związane z jej wejściem na ścieżkę kształcenia w kierunku zawodów, w których głos stanowi podstawowe narzędzie pracy, co nieroz-

---

<sup>8</sup> Według Ewy M. Skorek, Grzegorza Hryniewicza oraz Anity Famuły-Jurczak: „czas pracy nauczycieli waha się w granicach 18-24 godzin tygodniowo i jest to duże obciążenie dla głosu; jedna lekcja liczy 45 minut i nauczyciel w zasadzie bez przerwy posługuje się głosem; wymaga to ciągłego napinania i rozluźniania mięśni krtani i aparatu artykulacyjnego, fonacji itp.; każda kolejna lekcja, mimo kilkuminutowych przerw, jest coraz większym obciążeniem dla narządów mowy i oddechowych”. Por. E.M. Skorek, G. Hryniewicz, A. Famuła-Jurczak, *Zawodowe uwarunkowania zaburzeń głosu u nauczycieli*, s. 201.

rwalnie wiąże się z nastawieniem i stosunkiem do wykonywanego zawodu. Również podczas spędzania wolnego czasu, jak przekonuje Mirosław Kisiel,

w przypadku nauczycieli wskazane jest przebywanie w ciszy i spokoju oraz kontrolowanie wysiłku głosowego, gdyż także narządowi mowy potrzebny jest odpoczynek<sup>9</sup>.

### **Znaczenie emisji głosu w pracy pedagoga w opiniach i poglądach młodzieży studiującej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

Opinie oraz poglądy młodzieży na określone tematy stanowią kapitał informacyjny, dorobek poznawczy oraz inspirację do prowadzenia badań, stanowiących podstawę budowania teorii poznania naukowego z zakresu obszaru tematycznego związanego z okresem adolescencji. Rozpoznanie zapatrywań młodzieży akademickiej na temat emisji głosu w pracy pedagoga pełni nie tylko rolę informacyjną w dziedzinie określenia świadomości znaczenia zagadnienia, ale również wyznacza kierunek prowadzenia zarówno działań naukowych, jak i aktywności dydaktycznej w obszarze kształcenia młodzieży.

W procesie eksploracyjnym, którego cel poznawczy stanowią poglądy i opinie młodzieży akademickiej na temat znaczenia emisji głosu w pracy pedagoga, dobór do grupy będącej próbą badawczą jest ściśle określony. Badania przeprowadzono na grupie studentów studiów dziennych oraz zaocznych kierunków pedagogika, pedagogika specjalna oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Badana zbiorowość składała się z 56 respondentów, którzy zrealizowali w toku kształcenia przedmiot emisja głosu.

Badania przeprowadzono w maju i czerwcu 2021 roku. W celu zebrania interesujących, z punktu widzenia podjętej tematyki, informacji posłużono się techniką ankiety. Wybór narzędzia został dostosowany do wybranej techniki, zastosowano zatem kwestionariusz ankiety, składający się z sześciu pytań, w tym jednego pytania zamkniętego oraz pięciu pytań otwartych.

Pytanie pierwsze miało strukturę pytania zamkniętego, z przedstawionym zbiorem odpowiedzi. Celem zastosowania pytania zamkniętego w powyższej ankiecie było uzyskanie aprobaty lub dezaprobaty wobec jasno wyrażonego pytania<sup>10</sup>: „Jak ważne jest według Pani/Pana prawidłowe posługiwanie się

<sup>9</sup> M. Kisiel, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wzmożonej aktywności głosowej w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Emisja głosu w przestrzeni*, s. 35.

<sup>10</sup> Por. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 272.

głosem w pracy pedagoga?”. Zadanie respondentów polegało zatem na wybraniu tej odpowiedzi, która najlepiej odzwierciedla ich postawę wobec wagi prawidłowego posługiwania się głosem w pracy pedagoga. Kwantyfikatory uporządkowano od numeru 1 do numeru 5, gdzie kodowi numerycznemu 1 przyporządkowano odpowiedź „najmniej ważne”, kodowi 2 – „mało ważne”, kodowi 3 – „dość ważne”, kodowi 4 – „ważne”, kodowi 5 – „bardzo ważne”.

Najwięcej studentów wskazało na odpowiedź „bardzo ważne” (83,9%). Odpowiedź „ważne” zaznaczyło 10,7% respondentów, natomiast „dość ważne” 3,6%. Żadnego kwantyfikatora nie wskazała jedna osoba (1,8%).

Odwołując się o powyższych wyników badań, zauważyć można, że postawa młodzieży akademickiej w badanej kwestii jest dość jednorodna – respondenci uznają za bardzo ważne prawidłowe posługiwanie się głosem w pracy pedagoga, co jest szczególnie istotne w kontekście obranych kierunków kształcenia wyznaczających początek ścieżki zawodowej.

Świadomość prawidłowego wykorzystywania głosu w pracy zawodowej stanowi punkt wyjścia do sprawdzenia, w jakim stopniu respondent jest zorientowany i doinformowany w podjętym zagadnieniu<sup>11</sup>. Kolejne pięć pytań miało więc strukturę pytań otwartych, których treść odnosiła się do wiedzy oraz pierwszych doświadczeń w zakresie poddanej procesowi eksploracyjnemu tematyki, zdobytych przede wszystkim podczas udziału w zajęciach konwersatoryjnych z przedmiotu emisja głosu.

W pytaniu drugim poproszono respondentów o wskazanie czynników zewnętrznych, które w ich opinii negatywnie wpływają na zaburzenia głosu. Usystematyzowanie wielości odpowiedzi oparto na zaproponowanym przez autorki podziale, w którym za czynniki zewnętrzne można uznać czynniki pośrednie.

Wszyscy studenci udzielali odpowiedzi zawierające od jednego do pięciu czynników. Respondenci wskazali razem siedemdziesiąt jeden czynników, w których najczęściej odwoływali się do czynnika związanego z hałasem (46,5% wszystkich wskazanych czynników). Na warunki lokalowe wskazało 39,4% studentów, odnosząc się między innymi do temperatury i wilgotności powietrza w salach lekcyjnych, braku wyposażenia w aparaturę nagłośniającą, nieodpowiednie warunki akustyczne sal, klimatyzację. Warunki środowiskowe pojawiły się w 12,7% wszystkich odpowiedzi i dotyczyły przede wszystkim zanieczyszczenia powietrza (także z wyszczególnieniem, np. kurz, pył, spaliny). Wskazanie na relacje interpersonalne pojawiło się tylko jeden raz w poniższej odpowiedzi:

*Otoczenie nie zwraca uwagi na zaburzenia głosu [A/21].*

<sup>11</sup> Tamże.

W świetle powyższych wyników można zauważyć, że warunki lokalowe oraz hałas stanowią dla badanej młodzieży akademickiej najważniejsze czynniki mające negatywny wpływ na narząd głosu. W kontekście wykonywania zawodu pedagoga te dwa czynniki stanowią często element jego zawodowego otoczenia.

Bogumiła Tarasiewicz zwraca uwagę na odpowiednią temperaturę (18-21°C) oraz wilgotność powietrza w pomieszczeniach (60-70%), w których głos jest wykorzystywany zawodowo. Autorka podkreśla fakt, iż w czasie fonacji, kiedy powietrze o temperaturze i wilgotności zewnętrznej dostaje się przez usta, konieczna jest dbałość, aby otoczenie pracy posiadało odpowiednie parametry<sup>12</sup>.

Wysoki poziom hałasu powoduje zwiększanie głośności podczas mówienia, co w konsekwencji przy tak niepotrzebnej pracy aparatu głosowego trwającego dłuższy czas, naraża pedagoga na zmęczenie narządu głosu<sup>13</sup>.

Głos ludzki ma bowiem określone możliwości i szczególnie w mowie bardzo trudno jest (nie krzycząc) uzyskać znaczną głośność<sup>14</sup>.

Badana młodzież akademicka żywi przekonanie, iż również czynniki związane z nieprawidłowymi nawykami emisyjnymi, brakiem wiedzy i umiejętności na temat prawidłowej emisji oraz higieny głosu wpływają negatywnie na narząd głosu (31,3% wszystkich wskazanych czynników<sup>15</sup>). Respondenci wskazywali także na inne czynniki predestynujące do powstania schorzeń głosu, takie jak nałogi oraz styl życia (18,7%), natomiast okoliczności, na które człowiek nie ma żadnego wpływu oraz choroby nie związane z narządem głosu stanowiły 17,5% odpowiedzi. Analiza wyników wskazała, że prawie co piąty czynnik powodujący zaburzenia głosu stanowił stres oraz sposoby radzenia sobie ze stresem (13,7%). Badana młodzież akademicka nie traktuje jako najważniejsze czynniki nieleczone choroby narządu głosu (7,5% wszystkich wskazanych czynników) oraz raczej wyklucza cechy osobowości (2,5% wszystkich wskazanych czynników), zaburzenia emocjonalne (2,5% wszystkich wskazanych czynników), nadmierne obciążenie głosu wynikające z wydłużonego czasu pracy głosem (1,3% wszystkich wskazanych czynników) jako czynniki zagrażające sprawności narządu głosu, natomiast zupełnie za takie nie uznaje stosunek do wykonywanego zawodu.

Powyższe wyniki wskazują, iż młodzież akademicka zdecydowanie akcentuje odpowiedzialność za przestrzeganie zasad prawidłowej emisji, dba-

<sup>12</sup> Por. B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, s. 93.

<sup>13</sup> Tamże, s. 95.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Respondenci udzielili odpowiedzi, w których zawarli od jednego do pięciu czynników; łącznie wskazując 80 czynników.

nie o higienę głosu oraz nałogi jako elementy wpływające na jakość głosu. Można zatem uznać, iż studenci kierunków pedagogicznych Wydziału Studiów Edukacyjnych zauważają wagę prawidłowej emisji głosu, co stanowi preludeum do opanowania przez nich kompetencji w zakresie emisji i higieny głosu, które Ewa M. Skorek, Grzegorz Hryniewicz oraz Anita Famuła-Jurczak formułują jako

(1) zasób wiedzy, tj. zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk dotyczących emisji i higieny głosu, przyswojonych w procesie kształcenia się lub działalności zawodowej, (2) umiejętności, tj. zdolności przejawiane w wykonywanych zadaniach i rozwiązywaniu problemów związanych z emisją i higieną głosu, (3) kompetencje społeczne nabyte i rozwijane w procesie kształcenia się oraz doświadczenia zawodowego, tj. zdolności przejawiane w działaniu związanym z kształtowaniem własnego rozwoju w zakresie emisji i higieny głosu oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania<sup>16</sup>.

Odnosząc się do badań przeprowadzonych przez Mirosława Kisielea

zasadniczy wpływ na zdrowie ma styl życia, obejmujący zachowania związane z aktywnością fizyczną, sposobem odżywiania się oraz stosowaniem używek lub środków pobudzających. Z przeprowadzonego sondażu wynika, że w środowisku studentów często nie są dostrzegane zagrożenia wynikające z niezdrowego trybu życia<sup>17</sup>.

W przypadku młodzieży akademickiej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, styl życia oraz nałogi zostały wskazane na drugim miejscu pod względem liczby wymienianych czynników wpływających negatywnie na narząd głosu.

Ważnym zagadnieniem w obszarze tematycznym obejmującym znaczenie emisji głosu w pracy pedagoga jest rozeznanie objawów chorobowych mogących pojawić się u osób pracujących głosem. Według Bogumiły Tarasiewicz, w chorobach narządu głosu najczęściej pojawiają się dwa podstawowe objawy: dysfonia, czyli chrypka oraz afonia – bezgłos<sup>18</sup>.

Wśród wszystkich wskazanych odpowiedzi<sup>19</sup>, najwięcej objawów dotyczyło dysfonii (36,9%), określanej między innymi jako chrypa lub chrypka. Symptomy zostały również przedstawione w postaci reakcji „chrząkania”

<sup>16</sup> E.M. Skorek, G. Hryniewicz, A. Famuła-Jurczak, *Zawodowe uwarunkowania zaburzeń głosu u nauczycieli*, s. 214.

<sup>17</sup> Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów/słuchaczy kierunków: pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne uczelni Śląsko-Zagłębiowskiej Aglomeracji. Por. M. Kisiel, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli*, s. 46.

<sup>18</sup> Por. B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, s. 84.

<sup>19</sup> Respondenci udzielili odpowiedzi, w których zawarli od jednego do sześciu objawów chorobowych; łącznie 91 wskazań.



i „odchrząkiwania”. Na afonię respondenci wskazali w 27,3% objawów, nazywając ten symptom między innymi zanikaniem głosu, bezgłosem. Młodzież akademicka do oznak chorób narządu głosu zaliczyła również inne choroby, objawy innych chorób oraz choroby wskazane w punkcie piętnastym Załącznika do Rozporządzenia Rady Ministrów z 30 czerwca 2009 roku *w sprawie chorób zawodowych*<sup>20</sup> (29,3%). Pozostałe objawy stanowiły 6,5% wszystkich odpowiedzi i były to: „zasychanie w gardle”, „suchość w gardle”, „przejęzyczenia”, „ogólne zmęczenie”, „zespół wypalenia zawodowego” oraz „wyczerpanie emocjonalne”.

Eksploracje badawcze pozwalają na wnioskowanie, iż w zdecydowanej większości badana młodzież akademicka ma podstawową wiedzę na temat objawów chorobowych mogących pojawić się u osób pracujących głosem, natomiast posiadane informacje wymagają pewnego uporządkowania i usystematyzowania.

Świadoma praca nad głosem, będąca procesem, w trakcie którego przyszły pedagog opanowuje kompetencje z zakresu emisji i higieny głosu, została opisana przez respondentów w przeważającej części w kontekście zorientowania na umiejętności<sup>21</sup> (42,9% odpowiedzi) oraz na kompetencje społeczne (35,7% odpowiedzi). Wypowiedzi zawierające więcej niż jeden element stanowiły stosunkowo mały procent wszystkich opinii (14,3%), podobnie jak poglądy odnoszące się do wiedzy z zakresu emisji i higieny głosu (7,1%).

Zorientowanie na umiejętności wskazywało w odpowiedziach na wykonywanie ćwiczeń oraz umiejętności z zakresu emisji głosu:

[Świadoma praca nad głosem to – uzup. M. K., A.K.] *usprawnianie motoryki narządów mowy, prawidłowa fonacja, regulacja siły i natężenia głosu, umiejętność modulowania głosu oraz prawidłowe oddychanie przy wykorzystaniu pracy przepony [A/14].*

[Świadoma praca nad głosem to – uzup. M. K., A.K.] *wykonywanie ćwiczeń oddechowych oraz rozluźniających aparat mowy [A/26].*

<sup>20</sup> Ustawodawca w punkcie piętnastym Załącznika do Rozporządzenia Rady Ministrów z 30 czerwca 2009 roku *W sprawie chorób zawodowych* wyszczególnił następujące przewlekłe choroby narządu głosu spowodowane nadmiernym wysiłkiem głosowym, trwającym co najmniej 15 lat: 1) guzki głosowe twarde – 2 lata, 2) wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych – 2 lata, 3) niedowład mięśni wewnętrznych krtani z wrzecionowatą niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią.

<sup>21</sup> Odpowiedzi udzielone przez badaną młodzież akademicką odniesiono do elementów kompetencji z zakresu emisji i higieny głosu zaproponowanych przez Ewę M. Skorek, Grzegorza Hryniewicza oraz Anitę Famuła-Jurczak – wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. W analizie wyników badań ujęto również odpowiedzi zawierające więcej niż jeden element. Por. E.M. Skorek, G. Hryniewicz, A. Famuła-Jurczak, *Zawodowe uwarunkowania zaburzeń głosu u nauczycieli*, s. 214.

Myślenie o świadomej pracy nad głosem w kategorii kompetencji społecznych odnosiło się w odpowiedziach respondentów do własnego rozwoju:

[Świadoma praca nad głosem to – uzup. M. K., A.K.] *dbanie o rozwój swoich kompetencji i ulepszanie swojego warsztatu pracy* [A/18].

[Świadoma praca nad głosem to – uzup. M. K., A.K.] *rozwijanie posiadanych warunków głosowych i nauka poprawnego operowania głosem* [A/31].

Jakość prowadzenia zajęć zależy od wielu czynników, w tym również od poprawnej wymowy, której podstawowymi składnikami są: prawidłowe oddychanie, czysta tonacja, wyraźna artykulacja, właściwe frazowanie, akcentowanie i intonacja<sup>22</sup>. Monika Kaźmierczak podkreśla, iż technika mówienia wiąże się zatem z kilkoma innymi technikami:

- 1) oddychania;
- 2) prowadzenia głosu;
- 3) artykulacyjną<sup>23</sup>.

Respondenci mieli wymienić elementy prawidłowej techniki mowy, które mogą mieć wpływ na jakość prowadzenia zajęć. Odniesienie do wyszczególnionych przez Monikę Kaźmierczak technik pozwoliło zaobserwować, iż badana młodzież akademicka kierunków pedagogicznych przypisuje umiejętności prawidłowego oddychania największe znaczenie w kontekście nauczania (29,8%). Poglądy te potwierdza Aneta Łastik, zaznaczając, iż rozpoznanie indywidualnego rytmu oddychania jest pierwszym etapem pracy nad głosem<sup>24</sup>. Zapoznanie się z własnym oddechem jest ważne już na etapie przygotowania ucznia do wystąpień publicznych, które

należy rozpocząć od opanowania pełnego i racjonalnego oddychania, od wyrobienia długiej fazy wydechowej, stosowania równomiernej siły wydechu, ekonomicznego wydatkowania powietrza oraz od zsynchronizowania pauz oddechowych z treścią wypowiedzi – które stwarzają optymalne możliwości głosowe i przeciwdziałają zmęczeniu<sup>25</sup>.

Respondenci uznali, iż zarówno technika artykulacyjna (25,9%), jak i technika prowadzenia głosu (25,4%) mogą mieć wpływ na jakość prowadzenia zajęć, stąd odwołania do powyższych technik stanowiły porównywalny pod względem wskazań procent odpowiedzi. Ćwiczenia artykulacyjne wpływają

---

<sup>22</sup> Por. M. Kaźmierczak, *Technika mówienia a kompetencje językowo-komunikacyjne nauczyciela i ucznia*, Litteraria Copernicana, 2016, 1(17), s. 145.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Por. A. Łastik, *Poznaj swój głos*, Warszawa 2011, s. 21.

<sup>25</sup> M. Kaźmierczak, *Technika mówienia a kompetencje językowo-komunikacyjne*, s. 146.

ce na wyrazistość wypowiedzi, odpowiednie frazowanie i akcentowanie oraz intonacja składają się, obok oddechu oraz warstwy estetycznej i logicznej wypowiedzi, na warunki skutecznej komunikacji<sup>26</sup>, co ma szczególne znaczenie w pracy z drugim człowiekiem. Warto w tym miejscu podkreślić, iż obok komunikacji werbalnej, bardzo ważną rolę w relacjach międzyludzkich odgrywa także komunikacja niewerbalna. Według Anny Pawiak,

komunikowanie niewerbalne jest uzupełnieniem i wzmocnieniem bezpośredniego, ustnego porozumiewania werbalnego, z którym jest nierozzerwalnie związane. Ze względu na przeplatanie i uzupełnianie komunikatów werbalnych, nie da się uniknąć, czy też zignorować tych drugich, tym bardziej że słowny komponent w konwersacjach bezpośrednich stanowi mniej niż 35%, a jak twierdzi amerykański profesor psychologii R. Briedwhistell 65% informacji, czyli aż 2/3 komunikatów przekazywanych jest właśnie kanałem niewerbalnym<sup>27</sup>.

Ze względu na wielość wątków składających się ten obszar tematyczny, stanowić on może przedmiot rozważań odrębnego opracowania, uwzględniającego również kontekst eksploracyjny w odniesieniu do poglądów młodzieży akademickiej na temat znaczenia komunikacji niewerbalnej w pracy pedagoga.

## Wnioski końcowe

Prowadzenie zajęć, zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym, stanowi swoisty rodzaj wystąpienia publicznego, podczas którego szczególne znaczenie ma edukacyjny profil wypowiedzi. W procesie kształtowania postaw i umiejętności oraz upowszechniania wiedzy powinno dążyć się do jak najwyższej jakości przekazu. Refleksyjne myślenie o sobie jako o reprezentancie wygłaszanych treści staje się pierwszym krokiem do kształtowania własnego rozwoju w pracy z głosem, umiejętności wyrażania myśli<sup>28</sup> oraz zwracania uwagi na elementy poprawnej emisji i higieny głosu. Zarówno sprawność techniczna, jak i walory ekspresywno-estetyczne brzmieniowej warstwy wypowiedzi oraz walory impresywne – skuteczność i sugestywność wypowiedzi<sup>29</sup> – to aspekty rozumienia i wartościowania przez pedagoga „słowa mówionego,

<sup>26</sup> Por. tamże, s. 145.

<sup>27</sup> A. Pawiak, *Znaczenie komunikacji niewerbalnej nauczycieli akademickich w opinii studentów studiów stacjonarnych (komunikat z badań)*, Szczecin 2009, s. 305, za: A. Peasz *Język ciała*, Kraków 1997, s. 12.

<sup>28</sup> Na znaczenie umiejętności wyrażania myśli, odpowiedniego wypowiedzenia uwypuklającego semantykę oraz na wyszkolone lub wrodzone umiejętności w tym zakresie zwracał już uwagę Arystoteles, co podkreśla w swojej publikacji Jakub Zdzisław Lichański. Por. J.Z. Lichański, *Retoryka i oralność: przypomnienia*, Quaestiones Oralitatis, 2016, II, 1, s. 12.

<sup>29</sup> W. Kostecka, *Emisja głosu*, s. 46 za: J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1995.

ujmowanego w szerszym kontekście kultury językowej<sup>30</sup>. Jak podkreśla Stanisław Śnieżewski, Kwintyliian wymagał od przyszłego mówcy gruntownego i rozległego wykształcenia<sup>31</sup>. Podążając za pierwszym profesorem retoryki w Rzymie<sup>32</sup> oraz mając na względzie decyzje związane z wyborem zawodu pedagoga, ważne stają się: stała gotowość do naukowego poznania zagadnień w obszarze komunikacji interpersonalnej, ciekawość poznawcza w zakresie zdrowego stylu życia oraz podnoszenie swoich kompetencji poprzez rozwój umiejętności w kontekście elementów prawidłowej emisji głosu.

## BIBLIOGRAFIA

- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Kaźmierczak M., *Technika mówienia a kompetencje językowo-komunikacyjne nauczyciela i ucznia*, *Litteraria Copernicana*, 2016, 1(17).
- Kisiel M., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wzmożonej aktywności głosowej w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Emisja głosu w przestrzeni edukacyjnej, artystycznej i terapeutycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2020.
- Kostecka W., *Emisja głosu jako ważny przedmiot w kształceniu nauczycieli*, *Zeszyty Naukowe WSSP*, 2013, 16.
- Kram J., *Zarys kultury żywego słowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Lichański J.Z., *Retoryka i oralność: przypomnienia*, *Quaestiones Oralitatis*, 2016, II, 1.
- Łastik A., *Poznaj swój głos*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.
- Marek K. (red.), *Choroby zawodowe*, WL PZWL, Warszawa 2001.
- Peasz A., *Język ciała*, Kraków 1997.
- Pawiak A., *Znaczenie komunikacji niewerbalnej nauczycieli akademickich w opinii studentów studiów stacjonarnych (komunikat z badań)*, Wydawnictwo WSH TWP, Szczecin 2009.
- Radwańska K., *Rola i miejsce emisji głosu w procesie kształcenia nauczycieli*, *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, Wrocław 2014.
- Skorek Ewa M., Hryniewicz G., Famuła-Jurczak A., *Zawodowe uwarunkowania zaburzeń głosu u nauczycieli szkół podstawowych – wybrane zagadnienia*, [w:] *Emisja głosu w przestrzeni edukacyjnej, artystycznej i terapeutycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2020.
- Śnieżewski S., *Marek Fabiusz Kwintyliian, Institutio oratoria, księga XI 1,1 – XI 3, 29*, *Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae*, 2012, XXII/1.
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.

## Źródła

Rozporządzenie Rady Ministrów z 30 czerwca 2009 roku *W sprawie chorób zawodowych* (DzU 2009, nr 105, poz. 869).

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> S. Śnieżewski, *Marek Fabiusz Kwintyliian, Institutio oratoria, księga XI 1,1 – XI 3, 29*, *Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae*, 2012, XXII/1, s. 91.

<sup>32</sup> Tamże, s. 89.

GRAŻYNA BARABASZ

ORCID 0000-0002-0651-2547

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

## UMIĘTNOŚCI SPOŁECZNO-EMOCJONALNE W UCZENIU SIĘ JAKO PROCESIE POZNAWANIA SIEBIE I ŚWIATA

ABSTRACT. Barabasz Grażyna, *Umiejętności społeczno-emocjonalne w uczeniu się jako procesie poznawania siebie i świata* [Socio-emotional Skills in Learning as a Process of Discovering Oneself and the World]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 279-294. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.18

The author discusses the Concept of Multidimensional Skills (for education) presented in the Report of the World Bank *Learning to realize education's promise* (2018), with particular emphasis on its first part - socio-emotional skills. Socio-emotional skills are the basic competences for learning, for getting to know oneself, for developing awareness of oneself and the social world, and for building social relationships. The author analyzes the learning process in various contexts.

**Key words:** learning, socio-emotional skills, Report Learning to realize education's promise, multidimensionality of skills

### Uczenie (się) – uwagi wprowadzające

Uczenie się jest samoregulującym procesem zmagania się między istniejącymi osobistymi modelami świata a napływającymi informacjami z zewnątrz. Wpisane jest ponadto w mechanizm konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli w dynamikę nieustannego negocjowania znaczenia zarówno poprzez bezpośredni kontakt z przedmiotem poznania, jak i pracę w grupie oraz dyskusję<sup>1</sup>. Proces uczenia się zostaje tym samym uwikłany w relacje, zdarzenia, rzeczy, a indywidualne predyspozycje i doświadczenia biograficzne jednostki sprawiają, że

---

<sup>1</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 172.

dla każdego jest on jedyny i niepowtarzalny. W konsekwencji, bardzo trudna jest próba precyzyjnego i jednoznacznego określenia istoty, a przede wszystkim cech procesu uczenia się, gdyż mamy do czynienia ze zdarzeniami, które determinowane są między innymi zdolnościami, wiekiem, doświadczeniami, a więc indywidualną biografią – siedem miliardów istnień, tak jakby, oznacza siedem miliardów różnych dróg zdobywania wiedzy i umiejętności<sup>2</sup>. Jak zauważa M. Klichowski, powołując się na S.J. Blakemore, U. Frith, „jest nieprawdopodobne, aby istniał tylko jeden uniwersalny rodzaj uczenia się”<sup>3</sup>.

Uczenie się jako proces rozważać można w różnorodnych kontekstach – jednostkowym, zbiorowym, jako pojedyncze zdarzenie, cykl czy system. Jednak, jak zauważa A. Rutherford w *Księdze Ludzi* w rozdziale zatytułowanym „Każdy jest wyjątkowy”:

Łatwiej nam przychodzi myślenie o pojedynczych momentach lub przyczynach niż o nieprzeniknionym systemie działającym przez milion lat. Nauka mimowolnie wywołała i punktowy, i liniowy sposób pojmowania złożoności, ponieważ tak musimy dzielić na fragmenty mocno zintegrowane systemy, takie jak nasze ciała i umysły oraz dzieje naszej ewolucji<sup>4</sup>.

Zastosowanie takiego podejścia do rozważań nad procesem uczenia pozwala nam na jego analizę w istotnych kontekstach. Ich wybór, w prezentowanym dyskursie, podyktowany jest przede wszystkim wyzwaniem, jakie stawia przed nami współczesny świat. Chodzi o wyzwania stojące zarówno przed jednostką uczącą się, jak i przed systemem edukacji, który w większości charakteryzuje się jednokierunkową transmisją wiedzy<sup>5</sup>. Podjęcie tego problemu nie jest zdeterminowane potrzebą redefinicji celów edukacyjnych, co namysłem nad ich realizacją – zmianą *drogi* dochodzenia do wiedzy – równoznaczną z nabywaniem i rozwijaniem umiejętności, które są niezbędne do funkcjonowania w świecie niepewności i zmiany<sup>6</sup>.

Celem artykułu jest omówienie Koncepcji Wielowymiarowych Umiejętności (dla edukacji) zaprezentowanych w Raporcie Banku Światowego *Learning to realize education's promise (2018)*, ze szczególnym uwzględnieniem jej pierwszego obszaru – umiejętności społeczno-emocjonalnych jako bazowych kompetencji dla uczenia się. Wcześniej jednak zostanie podjęty dyskurs, w którym ukazane zostaną różnice między rzeczywistością a wizją edu-

<sup>2</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków 2018.

<sup>3</sup> M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012, s. 12.

<sup>4</sup> A. Rutherford, *Księga ludzi. Opowieść o tym jak staliśmy się nami*, Warszawa 2019, s. 180.

<sup>5</sup> Por. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>; [18.06.2021].

<sup>6</sup> Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy*; J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 50(4), s. 7-30; Y.N. Harari, *21 lekcji*; K. Robinson, *Kreatywne szkoły*, Kraków 2015.



cji we współczesnym świecie. Konteksty, w jakich przedstawiony zostanie ów dyskurs jak i koncepcja, mają charakter punktowy i są wynikiem zainteresowań autorki oraz prowadzonych badań. Rozwijanie (zainteresowanie) umiejętności społeczno-emocjonalnych analizowane jest przede wszystkim na przykładach polskich.

## Między rzeczywistością a potrzebami

Współczesny świat radykalnie różni się od wcześniejszych jego postaci. Istotę tego stwierdzenia trafnie oddają słowa Y.N. Hararię: „ludzkość staje w obliczu niespotykanych dotąd rewolucji, wszystkie narracje upadają (...)”. Paradoksalnie, jedyną stałą w naszym życiu jest zmiana. W tej sytuacji kluczowa staje się umiejętność radzenia sobie z tego rodzaju regułą naszej egzystencji, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nowych, nieznanym sytuacjach. Aby to było możliwe, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a bardziej koncentrować się na uniwersalnych umiejętnościach życiowych, to jest krytycznym myśleniu, komunikacji, kooperacji, kreatywności. Najważniejsze zadanie, jakie zostaje postawione przed jednostką, polega na poznawaniu siebie i swojego potencjału<sup>7</sup>.

Kompetencje wskazane przez Y.N. Hararię, jako kluczowe do życia we współczesnym świecie, są kształtowane w holistycznym procesie, przy dużej świadomości i aktywności uczącego się. Podobnego zdania są amerykańscy badacze kultury cyfrowej i nowych form uczenia się J.S. Brown i D. Thomas, którzy w 2011 roku wprowadzili do literatury pojęcie „nowej kultury uczenia się”. Definiując je, zwracają uwagę, że kluczowe w obecnym świecie jest uczenie: samodzielności, odpowiedzialności (za własne kształcenie i jego finalny efekt – wykształcenie), zdolności do pracy w zespole, umiejętności gospodarowania własnym czasem, dynamizmu działania, umiejętności prowadzenia dialogu, kreatywności, odwagi, zaangażowania, a także zamiłowania do odkrywania i eksperymentowania<sup>8</sup>. Trafnym podsumowaniem tych rozważań i równocześnie wskazaniem miejsca szkoły w budowaniu tych kompetencji wydaje się stwierdzenie S. Dylaka, że

szkoła nie tylko powinna uczyć o życiu, ale samo życie powinno być obecne w szkole, to jest bardzo ważne dla ogólnego wykształcenia uczniów, a nie ich przedmiotowego wytrenowania<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji*, s. 335.

<sup>8</sup> J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli*, s. 16.

<sup>9</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy*, s. 190.

Tymczasem szkoła, mimo nieustającej krytyki i podejmowanych wielu działań systemowych, wciąż koncentruje się na przedmiotowym wyćwiczeniu, a konkretnie – na przekazywaniu informacji, a potem ich egzekwowaniu. Od około 200 lat oparta jest na modelu pruskim. Niezmiennie funkcjonują w niej: odgórnie narzucone treści, zestawy obowiązkowych lektur, lekcje podzielone na 45-minutowe jednostki, krótkie przerwy sygnalizowane głośnym dzwonkiem, stopnie za wiedzę, nauczanie monologowe (frontalne), książki do nauki, egzaminy<sup>10</sup>. Od lat najważniejsze dla szkoły jest podawanie i przyswojenie informacji, a nie ich rozumienie czy zastosowanie w praktyce.

Już w XIX wieku E. Renan zauważył, że „największy leniuch w podstawówce zna dziś prawdy, za które Archimedes oddałby życie”, tylko że nie dociekał on, w jaki sposób uczeń wchodzi w posiadanie tych prawd, że jest ona mu „dana a nie zadana”. Dana na tacy, niczym danie dnia w barze szybkiej obsługi. Na domiar złego – wszyscy dostają to samo i nikt nie dba o kulturę podania ani konsumpcji. Podobnie w szkole, uczniów nikt nie pyta o zainteresowania i pasję – najważniejsze, aby było dużo, szybko i bez problemów – liczy się szybki efekt (niekoniecznie trwały). W ucznia, w szybkim tempie, „rzuca się” duża ilość wiadomości (jak makaron na ścianę), z oczekiwaniem, że „coś, trochę”, jakaś część tych informacji będzie dla niego interesująca i pozostanie w jego pamięci (*spaghetti on the wall*).

Wydawało się, że czas pandemii i przeniesienie lekcji do wirtualnej przestrzeni równocześnie zapoczątkuje gwałtowną ewolucję celów, treści i form uczenia. Zdaniem Z. Czechowskiej, Nauczycielki Roku 2019:

Nie da się przenieść nauczania stacjonarnego w skali 1 : 1 do przestrzeni cyfrowej, ponieważ metodyka nauczania zdalnego jest zupełnie inna<sup>11</sup>.

W dalszej części swojej wypowiedzi proponuje ona:

Wykorzystajmy ten moment na to, aby odejść od nauczania podającego, od wykładu, od serwowania uczniom gotowych treści na rzecz samodzielnej nauki, poszukiwania informacji, selekcjonowania i krytycznego myślenia.

Tak chyba jednak się nie dzieje. Mimo zwrotnego momentu, w jakim znalazła się ludzkość w wyniku pandemii, nie jesteśmy w stanie zmienić priorytetów, jak również przyzwyczajęń i „wyjść” z modelu nauczania i uczenia się, który towarzyszy nam od lat. J. Pytlak, dyrektor warszawskiej szkoły i wydawca kwartalnika pedagogiczno-społecznego „Wokół Szkoły”, odwołując się do własnych obserwacji i doświadczeń, zauważa, że pandemia i kształce-

<sup>10</sup> <https://magdalenabockomysiorska.pl/9-mitow-temat-uczenia-sie-dzieci/> [23.06.2021].

<sup>11</sup> <https://glos.pl/zyta-czechowska-jak-wykorzystac-doswiadczenia-edukacji-zdalnej-po-powrocie-do-stacjonarnej-szkoly> [16.06.2021].

nie zdalne niewiele zmieniło w nauczaniu – jest to mniej lub bardziej udane opracowanie tradycyjnej szkoły w elektroniczne ramki, jest to „pruska szkoła w wersji 5.0”<sup>12</sup>.

Okazuje się, że zmiana systemu, który funkcjonuje od tak wielu lat, jest bardzo skomplikowana, bo dotyczy nie tylko procesu i metodycznych rozwiązań, ale przede wszystkim zmiany świadomości społecznej. Z raportu Banku Światowego *Learning to realize education's promise* jednoznacznie wynika, że próby wprowadzania fragmentarycznych zmian systemowych kończą się niepowodzeniem. Autorzy Raportu wskazują, że systemy edukacyjne poszczególnych krajów muszą być osadzone w kontekście kulturowym, spójne, a wszelkiego rodzaju nowe rozwiązania czynione z rozmysłem i refleksją. „Pożyczanie” rozwiązań, które się sprawdziły w innych krajach, automatyczne ich imitowanie i aplikowanie, jest ryzykowne. Jako przykład podają oni Republikę Południowej Afryki, która w latach 90. i 2000., na wzór fiński, zapewniła swoim nauczycielom zdecydowanie większą autonomię w dostosowywaniu nauczania do potrzeb uczniów. Twórcy reformy w RPA nie wzięli jednak pod uwagę, że ich nauczyciele są pozbawieni motywacji, gorzej wykształceni i słabo zarządzani, stąd też zapewnienie im autonomii tylko pogorszyło sytuację. Jak wcześniej wspomniano, wprowadzanie wszelkiego rodzaju zmian w systemach edukacyjnych musi opierać się na zasadzie spójności, a towarzyszyć tym przeobrażeniom powinno budowanie świadomości społecznej, jasne wskazywanie tego, czemu one służą. W Raporcie podany jest także przykład Korei Południowej, gdzie aby zwiększyć kreatywność uczniów i rozwinąć umiejętności społeczno-emocjonalne, w istotny sposób zmieniono program nauczania, ale system testowania i egzaminowania uczniów pozostał ten sam. W rezultacie, wielu rodziców uczniów szkół średnich nadal posyłało swoje dzieci do prywatnych szkół, w których nauczanie miało charakter podający, tam bowiem uczniowie byli przygotowywani pod testy obowiązujące w ramach egzaminów na studia<sup>13</sup>.

Można odnieść wrażenie, że wszelkiego rodzaju zmiany wprowadzane przez polityki edukacyjne państw koncentrują się wokół prostych czy też fragmentarycznych rozwiązań. Próbując naprawiać system, wymienia się jego pojedyncze elementy, nie bacząc na to, że te „nowe” nie pasują do starego systemu. Tymczasem system ten, oparty przede wszystkim na jednokierunkowej transmisji wiedzy metodami podającymi, przestaje działać. Jak zauważa Y.N. Harari: „dawne narracje upadają, a w ich miejsce nie powstała żadna nowa”<sup>14</sup>. Szkoła pruska upada, ale nikt nie ma propozycji, co mogłoby ją zastąpić. Wydaje się, że potrzeba zmiany na poziomie elementarnym –

<sup>12</sup> <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/5012-pruska-szkola-5-0> [4.06.2021].

<sup>13</sup> <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s.13 [18.06.2021].

<sup>14</sup> Y.N. Harari, *21 ekcji*, s. 331.

w myśleniu o świecie, edukacji, sobie i swoim uczeniu się. Kim jestem? Jakich kompetencji potrzebuję? W jaki sposób mogę je kształtować? Na jakiej drodze mogę je zdobyć? Oto najważniejsze do podjęcia kwestie. Autorzy wcześniej wspomnianego Raportu jako propozycję (narzędzie do zmiany) przedstawiają Koncepcję Wielowymiarowych Umiejętności<sup>15</sup>.

## **Wielowymiarowa Koncepcja Umiejętności (dla uczenia się)**

Autorzy Raportu przedstawiając problemy i konteksty współczesnej edukacji w poszczególnych krajach, wskazują umiejętności, które wydają się konieczne dla uczenia się we współczesnym świecie. Zwracając uwagę, że wiedza nie jest tożsama z umiejętnościami, koncentrują się oni na wymiarze praktycznym – na sprawnościach jako aspektach wielowymiarowych, dynamicznych i interaktywnych:

Posiadanie umiejętności wymaga wiedzy, ale posiadanie wiedzy niekoniecznie oznacza posiadanie umiejętności<sup>16</sup>.

Zaproponowana przez nich koncepcja składa się z trzech obszarów umiejętności, które wchodzą ze sobą w interakcje: społeczno-emocjonalnych (1), poznawczych (2) i technicznych (3). W obszarze umiejętności społeczno-emocjonalnych wyróżniono: (a) samoświadomość siebie, (b) umiejętność zarządzania sobą, (c) świadomość społeczną i (d) umiejętności interpersonalne; w obszarze umiejętności poznawczych: (a) podstawowe umiejętności (ogólne akademickie – czytanie, liczenie; ogólne poznawcze), (b) wyższego rzędu. Ostatni obszar to umiejętności techniczne: (a) przedsiębiorczość, (b) umiejętności cyfrowe.

Umiejętności społeczno-emocjonalne są pierwszym wyodrębnionym obszarem i utożsamiane z kompetencjami, których dana osoba potrzebuje do tworzenia relacji interpersonalnych, do odnalezienia się w różnych sytuacjach społecznych, a także do tego, aby skutecznie i zgodnie z obowiązującymi zasadami radzić sobie z codziennymi wyzwaniami. W tym obszarze znajdują się takie kategorie, jak: samoświadomość, praca zespołowa, przywództwo, samokontrola, motywacja. Umiejętności z tego obszaru powinny być rozwijane równolegle z umiejętnościami poznawczymi, gdyż sukces w realizacji wyzwań życiowych zależy często od umiejętności z obu tych zakresów.

<sup>15</sup> <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s. 103 [18.06.2021].

<sup>16</sup> Tamże, s. 102.

Drugi obszar wyodrębniony w koncepcji to umiejętności poznawcze – umiejętności tworzenia i modyfikowania wiedzy, rozumienia złożonych wyobrażeń, rozwiązywania problemów i wdrażania tych rozwiązań w życie w postaci efektywnego dostosowania się do otoczenia. Potrzebne są one do uczenia się, zarówno w życiu osobistym jak i w pracy zawodowej. Do podstawowych kategorii w tym obszarze należą: umiejętność czytania i pisania, liczenia, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów. Trzeci obszar to umiejętności techniczne, które są rozumiane jako wiedza i doświadczenie niezbędne do wykonywania obowiązków związanych z konkretną pracą. Umiejętności techniczne wiążą się z opanowaniem potrzebnej wiedzy, znajomością i biegłością w posługiwaniu się odpowiednimi narzędziami i technologiami.

Według autorów Raportu, wskazane przez nich umiejętności są kluczowe dla uczenia się i funkcjonowania we współczesnym świecie, do radzenia sobie z wyzwaniami życia w nieustającej zmianie. Równocześnie wskazują oni, że dyskusja na temat znaczenia tych kompetencji jest już edukowaniem w kierunku ich rozwijania<sup>17</sup>. Można więc przyjąć, że w koncepcji przedstawione zostały takie umiejętności, których najpierw zrozumienie (uświadomienie znaczenia), a potem kształtowanie (poprzez zastosowanie odpowiednich technik i narzędzi) zmieni zarówno myślenie o edukacji, jak również wpłynie na sam jej proces, tak w znaczeniu indywidualnym jak i systemowym. Na potrzeby tego artykułu, w dalszej jego części, analizie zostanie poddany pierwszy obszar modelu – *umiejętności społeczno-emocjonalne*, w przekonaniu, iż są to bazowe kompetencje dla uczenia się, do poznania siebie, rozwijania świadomości o sobie i świecie społecznym oraz do budowania relacji społecznych.

## Umiejętności społeczno-emocjonalne w uczeniu się

Umiejętności społeczno-emocjonalne autorzy Raportu określili jako „przekrojowe”, czyli posiadające istotny wpływ na umiejętności z innych obszarów. Samoświadomość, zarządzanie sobą, świadomość społeczna i umiejętności interpersonalne to cztery podstawowe kategorie, które wyróżniono w tym obszarze. Są to umiejętności bazowe dla budowania osobistej wiedzy o sobie, rozwijania świadomości co do możliwości, potencjału, potrzeb, a w końcu też pojmowania „idei samego siebie”<sup>18</sup>.

Poznawanie, uczenie się jest funkcją całego umysłowego doświadczenia, osobistej biografii. Istotne na drodze rozwoju są dla nas krytyczne momenty, indywidualne, osadzone w wielorakich kontekstach, doświadczenia biogra-

<sup>17</sup> Tamże, s. 104.

<sup>18</sup> Zob. J. Skibska, J. Wojciechowska, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, Warszawa 2015.

ficzne. Wiedza, jak pisze S. Dylak, niezależnie od tego, czy jest to wiedza naukowa, potoczna, czy szkolna, jest osadzona w doświadczeniu osobniczym, uwikłana w emocje i osobiste upodobania. Trudno ją przekazać „z głowy do głowy”<sup>19</sup>. Z tej perspektywy bardzo istotne jest budowanie świadomości jednostki o niej samej, jak również o świecie, w którym żyje. Ważna jest refleksja nad indywidualnym procesem uczenia się i osobistymi doświadczeniami. Są one nierozłącznym elementem naszego życia – nieustannie doświadczamy nowych doznań, zdobywamy nową wiedzę i wykształcamy nowe umiejętności. Tym samym, uczenie jest (trans)formacją struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całościowym (*lifewide context*)<sup>20</sup>.

Można zatem sądzić, że kluczowa staje się umiejętność przenoszenia doświadczeń z różnych „światów życia”. Tymczasem, wrażenia z tych światów (ich przestrzeni) bywają tak różne, że bez refleksyjności, świadomości siebie i świadomości społecznej oraz umiejętności zarządzania sobą staje się to niezwykle trudne. Rzeczywistość nacechowana ciągłą zmianą i niepewnością sprawia, że umiejętności społeczno-emocjonalne stają się kluczowe dla codziennego funkcjonowania na każdym etapie życia, począwszy od wczesnego dzieciństwa. Autorzy Raportu zwracają uwagę, że optymalnym momentem na kształtowanie umiejętności społeczno-emocjonalnych jest wczesne dzieciństwo, natomiast poczucie własnej wartości, pozytywną tożsamość lub przywództwo lepiej rozwijać w średnim dzieciństwie i w okresie dojrzewania. Umiejętności tych (choć neurobiologiczne i psychospołeczne podstawy rozwoju są już dobrze rozwinięte) można się również nauczyć na wczesnym etapie dorosłości, poprzez nowe doświadczenia. Jednak im szybciej je nabędziemy, tym więcej czasu i przestrzeni pozostaje na rozwój innych umiejętności, przede wszystkim tych z obszaru poznawczego<sup>21</sup>.

Powyższe rozważania prowadzą nas do stwierdzenia, że umiejętności społeczno-emocjonalne, które stanowią pierwszą część koncepcji, są umiejętnościami bazowymi do budowania osobistych kompetencji uczenia (się) i pierwszym elementem do zmiany w myśleniu o edukacji, również jako systemie; budowaniem świadomości o sobie i świecie – Kim jestem? Kim są inni? Jak to działa? Czego mi potrzeba? Jak mogę to osiągnąć? Jak efektywnie się komunikować i współpracować? Dlatego, kategorie z pierwszego obszaru modelu umiejętności społeczno-emocjonalnych zostaną dalej przedstawione w wybranych relacjach i kontekstach jako podstawowe kompetencje dla uczenia się.

<sup>19</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy*.

<sup>20</sup> P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2011, 55(3), s. 7-21.

<sup>21</sup> <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s.102, [18.06.2021].



## Aktywny sprawca jako uczący się samego siebie (świadomość siebie i zarządzanie sobą)

J. Kozielecki, twórca psychotransgresjonizmu, poszukując jednej organizującej zasady, jednej uogólniającej myśli, która pozwoliłaby spojrzeć na człowieka jak na całościowy system, zauważa:

Człowiek jest aktywnym sprawcą, którego biografia składa się z wiązek i sekwencji czynów oraz wyczynów, działań zewnętrznych i aktów myślenia<sup>22</sup>.

W dalszej części za Obuchowskim potwierdza on, że jednostka intencjonalna (sprawca) obdarzona jest wolnością wyboru i świadomością<sup>23</sup>. Człowiek (aktywny sprawca) opanowując przyrodę w procesie swojego historycznego rozwoju (ucząc się), równocześnie opanowuje siebie, swoje zachowanie<sup>24</sup>. Na efektywność tych działań istotny wpływ ma zdawanie sobie sprawy z doświadcanych aktualnie doznań, emocji, potrzeb, myśli, swoich możliwości, czy ograniczeń<sup>25</sup>. Stanowi to istotny aspekt umysłu, odznaczającego się wysokim poziomem funkcji poznawczych. Na znaczenie świadomości w procesie rozwoju i życia w ogóle zwraca uwagę A. Rutherford w *Księdze Ludzi. Opowieści o tym, jak staliśmy się nami*. Zauważa on, że

samoświadomość jest niezbędna do zdania sobie sprawy z tego, że jest się istotą odrębną od wszystkiego innego. Jest częścią świadomego doświadczania bycia człowiekiem – indywidualnością obdarzoną sprawstwem oraz prawem do samostanowienia<sup>26</sup>.

Szeroko rozumiana świadomość (siebie i świata) staje się obecnie szczególnie ważna. Jak podkreśla Y. Harari,

(...) By przetrwać i rozwijać się w takim świecie, potrzebne będą niezwykła elastyczność umysłowa i potężne rezerwy równowagi emocjonalnej. (...) A jeśli chcesz zachować pewną kontrolę nad własnym istnieniem i przyszłością swojego życia (...) musisz poznać samego siebie<sup>27</sup>.

Tymczasem, szkoła nie wydaje się w ogóle zaangażowana w poznanie ucznia jako jednostki, indywiduum, jego możliwości i potrzeb. Zainteresowana jest przede wszystkim efektem – wiadomościami i wskaźnikami wiedzy deklaratywnej, tym co widoczne i łatwo mierzalne, czyli wiedzą i zapamiętaniem<sup>28</sup>.

<sup>22</sup> J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 31.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1974, s. 138.

<sup>25</sup> J. Skibska, J. Wojciechowska, *Nauczyciel i uczeń*.

<sup>26</sup> A. Rutherford, *Księga ludzi*, s. 241.

<sup>27</sup> Y. Harari, *21 ekcji*, s. 337.

<sup>28</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy*, s. 25.

Mimo upływu lat i zmieniającej się rzeczywistości, cały czas wydaje się aktualna opinia D. Barnes'a:

Edukacja – przynajmniej w zachodnich kulturach miejskich – wydaje się nieomal zaprojektowana w taki sposób, by dostarczyć dzieciom wielu doświadczeń podobnych do doznań cudzoziemca.

W dalszej części rozważań D. Barnes podkreślając, jak ważne jest stawianie przed uczniami zadań, powołuje się na pogląd M. Greene:

Poświęcamy zbyt mało uwagi jednostce poszukującej własnej przyszłości, pragnącej wykroczyć poza to, co jest tylko „dane”, przewyciężyć codzienność.

Nadal, niezmiennie od lat, uczniowie w szkole stają się konsumentami gotowych dokonań poznawczych; uczą się historii bohaterów czy też o problemach postaci literackich, ale nikt o ich własne rozterki, pragnienia i marzenia nie pyta. Uczą się zatem o życiu innych, często nie radząc sobie ze swoim. Studentki i studenci zapytani, czego brakowało im w szkole, gdy byli uczennicami i uczniami, w zdecydowanej większości odpowiadali, że wsparcia, zrozumienia, rozmów na ważne tematy. Jedna z osób napisała:

Brakowało mi warsztatów, w których uczylibyśmy się radzenia sobie w życiu, brakowało mi wsparcia od strony nauczycieli, możliwości nauki tego co nas najbardziej interesuje i co jest ważne dla naszego życia<sup>29</sup>.

Budowanie samoświadomości to proces myślowy, a każda myśl, emocja, doświadczenie, spostrzeżenie i działanie w jakiejś mierze go przekształcają. Dlatego, istotne jest monitorowanie własnych emocji i doświadczeń<sup>30</sup>. Ważne jest też, aby rozwijanie świadomości było procesem zamierzonym, pozytywnym i stale w szkole obecnym. Do rozwijania świadomości o sobie samym, rozpoznawania swoich potrzeb i możliwości potrzebna jest otwartość i wyobraźnia. B. Bergen w książce *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie* zauważając, że wyobraźnia jest użyteczna i pouczająca (jeśli chcesz, możesz sobie nakazać coś wyobrazić), stwierdza:

Wiele z naszych zdolności umysłowych można przypisać symulacji – wywołanie obrazów umysłowych jest jedną z metod zamierzonego i świadomego posłużenia się nią. Na podstawie hipotezy ucieleśnionej symulacji możemy więc dokonywać jasnych i sprawdzalnych przewidywań<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Niepublikowane badania własne przeprowadzone wśród studentek i studentów WSE w roku 2021.

<sup>30</sup> A. Fernandes, E. Goldberg, E.P. Michelon, *Fitness mózgu*, przekł. M. Guzowska, Warszawa 2015.

<sup>31</sup> B. Bergen, K. Bergen, *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie*, przekł. Z. Lamża, Kraków 2019. Por. B. Brożek, *Myślenie. Podręcznik użytkownika*, Kraków 2020.

Symulacje wydają się też dobrym sposobem na refleksje nad sobą i budowaniem swojej świadomości, stawianiem hipotez, co by było gdyby..., gdyż jak twierdzi Harari:

Jako poszczególne jednostki, jak i również jako cała ludzkość, będziemy musieli nauczyć się sobie radzić z doświadczeniami, z którymi nikt wcześniej nie miał do czynienia<sup>32</sup>.

Wielość tych doświadczeń, nieskończoność otaczających, zmieniających się informacji nie pozostawia złudzeń, że przed jednostką uczącą się stoi kolejne zadanie – rozwijanie umiejętności zarządzania sobą i wiadomością, co przy wszechobecnie obowiązującej logice supermarketu polegającej na myśleniu o wielu rzeczach jednocześnie, byciu jednocześnie i tu i tam, i jeszcze tam, odbieraniu wszystkich wrażeń naraz<sup>33</sup> staje się wyjątkowym wyzwaniem. Dla współczesnego pokolenia i Generacji podjęcie decyzji, dokonanie wyboru, systematyczna praca czy determinacja w autokreacji i rozwoju staje się trudnym, życiowym sprawdzianem, próbą sił, którego wielu się nie podejmuje<sup>34</sup>. W szkole, nastawionej na przekazywanie wiedzy, nie ma miejsca na rozwijanie tego rodzaju umiejętności. A przecież, jak podkreśla B. Śliwerski w książce *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, definiując rolę nauczyciela:

(...) w procesie kształcenia kluczowe jest (...) także sprawstwo uczniów, wobec których ma on [nauczyciel – G.B.] moralne zobowiązanie, by stawali się istotami samostanowiącymi, o zintegrowanym systemie wartości ukierunkowującym ich działania, uczucia i myśli<sup>35</sup>.

Erazm z Rotterdamu dla uczącego się w obliczu wielości informacji, spraw i wariantów miał następującą radę: człowiek powinien

strawić albo zinternalizować to, czego się uczy i co odzwierciedla, zamiast niewolniczo odtwarzać pożądane jakości autora modelowego<sup>36</sup>.

Sposób opisany przez Erazma wymaga kreatywności i oceny (świadomości, co jest mi potrzebne), umiejętności zarządzania sobą i swoją wiedzą.

O podobnym zjawisku, charakteryzując popkulturowy typ *lifelong learning*, pisze Z. Melosik, nazywając je za Z. Baumanem zdolnością do zapominania:

<sup>32</sup> Y. Harari, *21 lekcji*, s. 331.

<sup>33</sup> Z. Melosik, *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, Studia Edukacyjne, 2018, 49(3), s. 74.

<sup>34</sup> J.M. Twenge, *iGen*, przekł. O. Dziedzic, Sopot 2019.

<sup>35</sup> B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021, s. 69.

<sup>36</sup> E. Rummel, za: N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Gliwice 2013, s. 221.

(...) punktem wyjścia jest nie tylko zdolność do nieustannego przyswajania sobie nowych doświadczeń, praktyk i wiedzy (a raczej informacji), i ludzi, ale także zdolność do ich zapominania, „od-uczenia się”<sup>37</sup>.

## **Uczący się w relacjach (świadomość społeczna, umiejętności interpersonalne)**

Znaczącymi komponentami wskazanymi w Koncepcji Wielowymiarowych Umiejętności, obok świadomości siebie i umiejętności zarządzania sobą, są: świadomość społeczna i umiejętności interpersonalne; wchodząc w relacje budujemy świadomość o sobie i świecie – uczenie się jest procesem społecznym. L. Wygotski odwołując się do wyników własnych eksperymentów, jednoznacznie stwierdza:

Cała historia rozwoju psychicznego dziecka poucza nas, że już od pierwszych dni tego rozwoju przystosowanie dziecka do środowiska jest osiągalne środkami społecznymi, za pośrednictwem otaczających je ludzi. Droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi poprzez drugiego człowieka<sup>38</sup>.

J. Bruner określa taką relację zasadą interakcyjności – poprzez interakcje z innymi dziećmi doświadczają, czym jest kultura i jak w niej uczestniczyć<sup>39</sup>. Zdaniem tego Autora, jest to jedna z najważniejszych zasad, jakie psychologia kulturowa przekazała edukacji. Zgodnie z nią rozwój jest efektem procesu społeczno-wychowawczego i polega na stopniowej internalizacji – głównie za pomocą języka, ogółu wiedzy i narzędzi myślenia z otaczającej kultury. Internalizacja prowadzi do budowania układu uczenia się<sup>40</sup>.

Na znaczącą rolę rozmowy, posługiwania się mową w osiąganiu celów praktycznych w szkole zwracał uwagę już D. Barnes w swej książce *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. W przedmowie do tej pracy, czytamy:

Postanowiłem przedstawić pewne sposoby posługiwania się mową stosowane przez dzieci w trakcie uczenia się oraz wskazać, jak jest to uzależnione od systemów porozumiewania się, które nauczyciel ustanawia w swoich klasach (...) jest bardzo potrzebne, aby wszyscy nauczyciele rozumieli, jak ich zachowanie z zakresu porozumiewania się wpływa na naukę ich uczniów<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> Z. Melosik, *Lifelong learning*, s. 73.

<sup>38</sup> L. Wygotski, *Narzędzie i znak*, s. 46.

<sup>39</sup> E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011, s. 113.

<sup>40</sup> Brown, Ferrara, za: tamże, s. 53.

<sup>41</sup> D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekł. J. Radzicki, Warszawa 1988, s. 3.

Wiodącą rolę interakcji (tym razem w formie dyskusji) w procesie uczenia się podkreśla O. Ybarra w rozmowie z autorami książki *Fitness mózgu*. Wskazuje on, że:

uczestniczenie w dyskusji wymaga wykorzystywania społecznych procesów poznawczych, takich jak: wnioskowanie, o czym myślą inni, przyjmowanie perspektywy rozmówcy, zapamiętywanie i uaktualnianie informacji oraz hamowanie niestosownych emocji i zachowań. Dlatego kontakty społeczne dostarczają niejako wpisanych w nie ćwiczeń dla mózgu, stymulują funkcje wykonawcze i przyczyniają się zarówno do krótko-, jak i długotrwałej poprawy poziomu wykonania oraz do budowania rezerwy poznawczej<sup>42</sup>.

Rolę interakcji i porozumiewania się podkreślają też autorzy Raportu *Learning to realize education's promise*:

Mózgi dzieci najskuteczniej przyswajają (włączają do swojego systemu poznawczego) nowe informacje poprzez eksplorację, zabawę i interakcje z dorosłymi lub rówieśnikami<sup>43</sup>.

Podobną tezę wysnuł już w latach 50. XX wieku H. Aebli, autor pracy *Dydaktyka psychologiczna*:

Szkoła w miarę możliwości powinna wcielać w życie tę formę uspołeczniania pracy uczniów, która postuluje prowadzenie zajęć szkolnych za pomocą dyskusji wspólnej (ogólnej) i pracy zespołów uczniowskich<sup>44</sup>.

Z kolei, B. Śliwerski w swej najnowszej książce *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* zauważa, że szkoła powinna zaspokajać potrzebę poznawczą, która jest niczym innym jak ciekawością dziecka, które potrzebuje wiedzy o sobie, o innych, o świecie, by móc w nim funkcjonować i działać<sup>45</sup>.

Tymczasem współczesna szkoła – z jej podstawą programową, systemem klasowo-lekcyjnym, z jednokierunkową transmisją wiedzy (od nauczyciela do uczniów), nastawiona na przekazanie wiadomości (a nie radzenie sobie z informacją) – zdaje się nie zauważać tych potrzeb i oczekiwań. Uczeń pozostaje biernym odbiorcą treści, które w żaden sposób nie przystają do jego życia i problemów, których doświadcza poza szkołą. A zgodnie z ideą „świata życia”, wysuniętą przez Schütza, cele dziecka powinny wywodzić się z jego świata<sup>46</sup>. Jak zauważył już J. Dewey:

<sup>42</sup> A. Fernandes, E. Goldberg, E.P. Michelon, *Fitness mózgu*, s. 147; Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy*; T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001; D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie*.

<sup>43</sup> <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s. 69.

<sup>44</sup> H. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna*, przekł. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 1959, s. 146.

<sup>45</sup> B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę*, s. 28.

<sup>46</sup> D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie*, s. 131.

fikcja jest zbyt łatwym wyjściem, aby dawała zadowolenie (...) Jakkolwiek prozaicznym wydawałby się ten świat dorosłych, którzy jego obowiązki uważają za rzecz rutynową, dla dziecka jest ów świat pełen znaczenia społecznego. Brać w nim udział znaczy to działać z wyobraźnią, budując doświadczenie o głębszej wartości niż to, które dziecko mogło dotąd osiągnąć<sup>47</sup>.

## Podsumowanie

Rzeczywistość, której doznajemy (również ta pandemiczna), życie w niepewności i zmianie, jak również doświadczenia z edukacji zdalnej wywołują refleksję i coraz większą potrzebę zmiany w myśleniu o uczeniu się, o szkole jako miejscu uczenia się, czy też efektywności wirtualnej lekcji. W codziennym życiu coraz większego znaczenia nabiera inteligencja społeczna, czyli zdolność zrozumienia własnego otoczenia społecznego, rozwiązywania problemów i zarządzania relacjami, przy jednoczesnym utrzymywaniu równowagi między potrzebami własnymi a potrzebami innych ludzi<sup>48</sup>. Z kolei, dla samego ucznia znaczenia nabiera osobisty wymiar edukacji<sup>49</sup>. Wyniki badań i ich analizy przedstawione w Raporcie Banku Światowego *Learning to realize education's promise* wydają się to potwierdzać, a Koncepcja Wielowymiarowych Umiejętności, zaproponowana przez autorów tego dokumentu, wpisuje się w dzisiejsze trendy i opinie wyrażane w naukowych i społecznych dyskusjach. Kluczowe staje się budowanie świadomości o sobie i świecie, rozwijanie umiejętności interpersonalnych i budowanie wspólnotowości oraz traktowanie jednostki jako całości o niepowtarzalnej architekturze umysłu<sup>50</sup>.

Seneka aby opisać rolę, jaką odgrywa pamięć w czytaniu i pisaniu dla budowania osobistej wiedzy uczącego się posłużył się metaforą botaniczną. Wydaje się, że można ją również zastosować do opisu procesu uczenia się opartego na umiejętnościach społeczno-emocjonalnych. Według Seneki,

powinniśmy naśladować pszczoły (...) I powinniśmy przechowywać oddzielnie to, co zebraliśmy z naszych różnych lektur, ponieważ rzeczy konserwowane osobno trzymają się lepiej. Następnie wykorzystując mądrze wszelkie zasoby naszego przyrodzonego talentu, powinniśmy mieszać nektary, których kosztowaliśmy, aby potem z nich stworzyć jedną, słodką substancję, która nawet jeśli jasne skąd się bierze – zdawała się zupełnie inna od tego, czym była pierwotnie<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?* przekł. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, s. 206.

<sup>48</sup> A. Fernandes, E. Goldberg, E.P. Michelin, *Fitness mózgu*, s. 155.

<sup>49</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy*.

<sup>50</sup> Nosal, za: B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę*, s. 153.

<sup>51</sup> Moss za: N. Carr, *Płytki umysł*, s. 221.



W takim rozumieniu pamięć, a dalej wiedza, stanowi coś więcej, aniżeli tylko sumę tego, co zostało zapamiętane, zrozumiane (nauczone), stanowi istotę niepowtarzalnego „ja”<sup>52</sup>. To symboliczne „mieszanie nektarów” (wiedzy i umiejętności) odbywa się w procesie, w którym dużą rolę odgrywa kontekst osobisty związany z poczuciem świadomości siebie, swoich zasobów i możliwości, z poczuciem sprawstwa, a także (równocześnie) kontekst społeczny odnoszący się do współdziałania z innymi ludźmi<sup>53</sup>, powiązany ze świadomością społeczną (obowiązującymi normami, dominującymi schematami myślenia). Wydaje się, że to właśnie te konteksty (społeczno-emocjonalne) sprawiają, że uczenie się jest niepowtarzalnym procesem poznawania siebie i świata.

## BIBLIOGRAFIA

### Opracowania

- Aebli H., *Dydaktyka psychologiczna*, przekł. Cz. Kupisiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.
- Alheit P., *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2011, 55(3).
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekł. J. Radzicki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Bergen B.K., *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie*, przekł. Z. Lamża, Copernicus Center Press, Kraków 2019.
- Brożek B., *Myślenie. Podręcznik użytkownika*, Copernicus Center Press, Kraków 2020.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Dewey J., *Jak myślimy?* przekł. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Dylak S., ... *aby uczyć dzieci myśleć*, [w:] *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie*, red. J. Malinowska, T. Neckar-Ilnicka, Wydawnictwo Epideixis, Kraków 2015.
- Fernandes A., Goldberg E., Michelon P., *Fitness mózgu*, przekł. M. Guzowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, przekł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.

- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Melosik Z., *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49(3).
- Morbitz J., *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 50(4).
- Robinson K., *Kreatywne szkoły*, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Rutherford A., *Księga ludzi. Opowieść o tym jak staliśmy się nami*, przekł. A. Tuz, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2019.
- Schwartz D.L., Tsang J.M., Blair K.P., *Jak się uczy my. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, przekł. E. Czerniawska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Skibska J., Wojciechowska J., *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
- Śliwerski B., Paluch M., *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.
- Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, przekł. B. Kucharzyk, R. Ociepa, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Twenge J.M., *iGen*, przekł. O. Dziedzic, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2019.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

## Źródła

<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> [dostęp: 18.06.2021].

## Źródła internetowe

- <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/5012-pruska-szkola-5-0> [dostęp: 4.06.2021]. <https://glos.pl/zyta-czechowska-jak-wykorzystac-doswiadczenia-edukacji-z-dalnej-po-powrocie-do-stacjonarnej-szkoly> [dostęp: 16.06.2021].
- <https://magdalenabockomysiorska.pl/9-mitow-temat-uczenia-sie-dzieci/> [dostęp: 23.06.2021].

PIOTR KOWZAN

ORCID 0000-0002-6506-8327

*Uniwersytet Gdański*

## UWOLNIENIE MONOGRAFII PEDAGOGICZNEJ

ABSTRACT. Kowzan Piotr, *Uwolnienie monografii pedagogicznej* [Freeing a Pedagogical Monograph]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 295-303. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.19

The aim of the article is to free the pedagogical monograph method from the limitations imposed on it in the mid-20th century. Descriptions of this research method will be related to the specificity of the context and the needs it was supposed to satisfy at the time. Changes in the socio-economic and technological context will justify the removal of the existing limitations from the pedagogical monograph. As a result of this analysis, I propose ways to use this research method in contemporary pedagogy.

**Key words:** pedagogical monograph, methodology, institutions, dispositif, deschooling

### Problem

Zawężenie metody monograficznej do wymiaru pedagogicznego wydłużyło jej przydatność. W socjologii wytwory uzyskane tą metodą mają status socjografii ze względu na ich niekumulatywny charakter. Z kolei, w antropologii stosowanie metody monograficznej zanikło, bo całościowy opis społeczności zaczął wydawać się zbyt abstrakcyjny. Obecnie słowo monografia jest synonimem książki na jeden temat, a pamięć monografii jako metody kultywowana jest w Europie Wschodniej. Badania monograficzne mogą dawać wgląd w funkcjonowanie i kultywowanie danego fenomenu w czasie i kontekście szerszych zmian oraz procesów. Wymaga to jednak przyjrzenia się nałożonym na nie ograniczeniom oraz wskazania nowych możliwości. W tym celu zrekonstruuję cechy charakterystyczne monografii pedagogicznej oraz ukazę ich przydatność w historycznym kontekście powstania. Następnie wskażę te zmiany społeczne, które utrudniają trzymanie się dawnych zaleceń i zaproponuję drogi wyjścia do nowych zastosowań badań monograficznych w pedagogice.

## Analiza na podstawie opisów metody

Do cech monografii Izabella Bukraba-Rylska<sup>1</sup> zalicza intensywne badanie terenowe oraz dochodzenie wzajemnego powiązania pomiędzy składnikami. Ten typ badań, polegający na intensywnym studiowaniu wybranego zagadnienia z możliwie wielu punktów widzenia, zapoczątkowany przez Pierre'a Guillaume'a Frédéricica le Playa, był popularny w socjologii do połowy XX wieku<sup>2</sup>. Na ogół nie daje on możliwości weryfikowania teorii, bo dominuje w nim wieloaspektowy opis, który zawiera „dostateczne podstawy teoretyczne do dalszych prac w tej dziedzinie”<sup>3</sup>. W monografii na ogół bierze się pod uwagę zmienność zjawisk w czasie (podejście diachroniczne) i ich rolę dla całości systemu społecznego. Różni to badania monograficzne od badań typu studium przypadku, w których dominuje podejście synchroniczne, czyli stan zjawiska w badanym momencie. Podejście diachroniczne wiąże się z selektywnym doborem wydarzeń historycznych, ale wydaje się szczególnie pasować do badań prowadzonych w kulturach, które w organizowaniu swego życia społecznego kierują się historycznymi punktami odniesienia<sup>4</sup>. Na przykład, w Polsce takim analogiem współczesności przyjmowany jest okres II Rzeczypospolitej, na Islandii są to czasy wikingów<sup>5</sup>, a dla badaczy relacji pomiędzy instytucjami może to być okres Średniowiecza<sup>6</sup>.

Marginalna popularność badań monograficznych związana jest z ich niekumulatywnym charakterem. Przyczyniały się one do wzrostu ilości wiedzy, ale już nie jej jakości, ponieważ trudno było połączyć monografie w większe badanie<sup>7</sup>. Trudno też zachować rzetelność takich badań, rozumianą jako możliwość ich powtórzenia przez inną osobę i uzyskania tych samych wyników. Co więcej,

[n]iejednokrotnie uznaje się ją [monografię – P.K.] za podejście o charakterze intuicyjnym polegającym w dużej mierze na obserwacji uczestniczącej oraz posługującym się różnymi rodzajami dokumentów osobistych, jak autobiografie, dzienniki, listy, a zarazem nie stosującym właściwych metod doboru reprezentacji, itp. ani też nie kontrolującym zniekształceń spowodowanych subiektywizmem widzenia rzeczywistości przez badacza<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> I. Bukraba-Rylska, *A Hundred Years of Village Monographs in Poland Jubilee Reflections*, Polish Sociological Review, 2007, 4, 160, s. 499-511.

<sup>2</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 227.

<sup>3</sup> A.T. Troskoleński, *O twórczości: piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa 1978, s. 371.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Retrotopia: jak rządzi nami przeszłość*, Warszawa 2018.

<sup>5</sup> E. Bergmann, *Iceland and the International Financial Crisis: Boom, Bust and Recovery*, New York 2014; G. Palsson, P.E. Durrenberger, *The Banality of Financial Evil*, [w:] *Gambling debt : Iceland's rise and fall in the global economy*, red. G. Palsson, P.E. Durrenberger, Boulder 2014, s. xiii-xxix.

<sup>6</sup> G. Lewicki (red.), *Miasta w nowym średniowieczu*, Wrocław 2016.

<sup>7</sup> I. Bukraba-Rylska, *A Hundred Years of Village Monographs in Poland*.

<sup>8</sup> B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 77.

Niezwykle dużo zależy więc od osoby badacza i jak zauważył Aleksander Kamiński:

Teoretyczna warstwa badań monograficznych w dużym stopniu zależy od umiejętności spożytkowania sądów o części na rzecz sądów o całości, tj. dostrzeżenie w materiale zebrany w ramach badań jednej instytucji elementów ogólnospołecznego i ogólnokulturalnego znaczenia. Słuszna obawa przed uogólnieniami zbyt szerokimi nie powinna ciążyć przesadnie nad badaczem, posiadającym dobrze opanowaną wiedzę o kontekście danej instytucji<sup>9</sup>.

Z tychże względów monografia jest rozprawą autorską, syntetyczną i obejmującą poglądy autora w formie refleksji filozoficznej, na co wskazuje termin „traktat”, od którego pochodzi<sup>10</sup>.

W badaniach pedagogicznych znacznie zawężono zakres tego, co pierwotnie nazywano monografią. Stało się to zasługą Kamińskiego, który „[p]ragnąc wyrwać się z mało użytecznych abstrakcji metodologicznych”<sup>11</sup>, proponował ograniczenie zakresu monografii pedagogicznej „tylko do badań instytucji społecznych rozumianych jako organizacje społeczne”<sup>12</sup>. Twierdził tak ze świadomością, że było to wbrew „ojcu monografii społecznej”<sup>13</sup> Le Playowi, którego prace wskazywały, że badanie w zasadzie każdego wyodrębnionego rodzaju zjawisk można było nazwać monograficznym. Dlatego, w duchu ograniczania monografii pedagogicznej do „swoistej wizytacji”<sup>14</sup>, Irena Leparczyk podsumowuje, że zakres badań monograficznych ograniczony jest do: a) organizacji o wyraźnych formach prawnych, b) placówek pracy wychowawczej i “urządzeń o samoistnym bycie prawnym”, c) stowarzyszeń posiadających „szereg placówek”<sup>15</sup>. Niewiele mniej zawężająca w stosunku do pierwszych monografii jest definicja z podręcznikowych *Zasad badań pedagogicznych*:

Monografia to metoda badań, której przedmiotem są instytucje wychowawcze w rozumieniu placówki lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej, lub jednorodnie zjawiska społeczne, prowadząca do gruntownego rozpoznania struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń prognoz rozwojowych<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Wrocław 1974, s. 74-75.

<sup>10</sup> I. Leparczyk, *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, [w:] Tamże, s. 146.

<sup>11</sup> A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza*, s. 49-79.

<sup>12</sup> Tamże, s. 73.

<sup>13</sup> Tamże, s. 73 (przypis 43).

<sup>14</sup> Tamże, s. 74.

<sup>15</sup> I. Leparczyk, *Metoda monografii*, s. 147.

<sup>16</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 76.

Definicje monografii pedagogicznej odzwierciedlały więc przekonanie, że wyjaśnić zachowania ludzi jesteśmy w stanie przez analizę posiadających osobowość prawną instytucji, które składają się na społeczeństwo. Było to przekonanie charakterystyczne dla tak zwanego instytucjonalizmu, czyli teorii z dziedziny ekonomii i polityki, która – niejako za J.J. Rousseau – rozumiała zachowanie jako wytwór instytucji<sup>17</sup>. Myślenie w ten sposób można retrospektywnie uzasadnić kontekstem historycznym PRL-u, w którym poprawianie sprawności coraz liczniejszych instytucji wydawało się zadaniem ważniejszym niż wspomniane „abstrakcje metodologiczne”.

### Zmiana kontekstu

Problem jednak w tym, że wraz z dezindustrializacją krajów wysokorozwiniętych (w Polsce związaną z przejściem z systemu realnego socjalizmu do realnego kapitalizmu), fragmentaryzacją doświadczenia nazwaną przez Zygmunta Baumana „płynną nowoczesnością”<sup>18</sup> oraz powszechną digitalizacją (czy szerzej: dominującą rolą tzw. nowych mediów) i finansjeryzacją życia społecznego<sup>19</sup>, zmienia się charakter instytucji. Przede wszystkim, instytucje stały się mniej dostępne fizycznie, głównie ze względu na wzrost znaczenia kwestii bezpieczeństwa<sup>20</sup>. Instytucje otacza się szczelnymi płotami, żeby nie uchybić warunkom ubezpieczenia majątku<sup>21</sup>; personel pomocniczy sprowadza się do pełnienia roli strażników mienia w duchu neoliberalnej prywatyzacji bezpieczeństwa<sup>22</sup>, a zachowanie ludzi wewnątrz instytucji poddawane jest inwigilacji<sup>23</sup>. Mimo że instytucje deklarują otwartość, to jest ona obłożona prawnymi ograniczeniami w stopniu czyniącym zamknięcie stanem domyślnym. Jednocześnie, działalność instytucji mniej zależy od samej lokalizacji, a bardziej od sieci powiązań, także w związku z nagłym upowszechnieniem się pracy zdalnej. W rezultacie, dawne swego rodzaju grodzie ludzkie w instytucjach (szkoły, szpitale, zakłady pracy, gospodarstwa domowe), charakterystyczne dla społeczeństwa dyscyplinarnego, ustąpiło porządkowi spo-

<sup>17</sup> E.M. Immergut, *The Theoretical Core of the New Institutionalism*, Politics & Society, 1998, 26, 1, s. 5-34.

<sup>18</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

<sup>19</sup> R. Martin, *Financialization of Daily Life*, Philadelphia 2002.

<sup>20</sup> U. Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity*, London 1992.

<sup>21</sup> M. Prusinowska, P. Kowzan, M. Zielińska, *Struggling to unite: the rise and fall of one university movement in Poland*, Interface: a Journal for and about Social Movements, 2012, 4, May, s. 327-359.

<sup>22</sup> R. van Steden, R. Sarre, *The Growth of Private Security: Trends in the European Union*, Security Journal, 2007, 20, 4, s. 222-235.

<sup>23</sup> J. Bronowicka i in., *'Game that you can't win'? Workplace Surveillance in Germany and Poland*, Frankfurt 2020.



leczeństwa kontroli, w którym instytucje stosują technologie oddziaływania na odległość<sup>24</sup>, co szczególnie odczuwalne stało się w czasie pandemii, kiedy ludzie przestali fizycznie w nich przebywać. Wszystkie te zmiany w sposób oczywisty dotyczą szkół i uniwersytetów.

Natomiast, w kontekście procesów charakterystycznych dla badań pedagogicznych, takich jak nauczanie, uczenie się i wychowanie, również zaszły zmiany ledwo wyobrażalne w połowie XX wieku. Zanurzenie dzieci i młodzieży w świecie gier i czas przebywania w podłączeniu do mediów społecznościowych sugeruje, że ludzie uczestniczą w równoległych do szkoły procesach zdobywania wiedzy i umiejętności, doskonalenia się lub choćby wprawiania się. Tak, jakby społeczeństwo zostało zarazem odszkolnione<sup>25</sup>, jak i pozostało w niekiedy zaledwie rytualnej realizacji celów edukacji formalnej<sup>26</sup>.

W związku ze zmianami tej skali potrzebujemy narzędzi, które pozwalają uchwycić nową złożoność. Tradycyjnie realizowana monografia pedagogiczna wciąż daje wyniki, ale poprawa sprawności działania pojedynczej instytucji wychowawczej z powyższych powodów nie odbija się na życiu wychowanków w podobnym stopniu co dawniej.

Mając na uwadze ciągłość tradycji prowadzenia badań metodą monografii pedagogicznej, warto zadbać, żeby zmiany w dotychczasowych założeniach tej metody były niewielkie. W związku z tym najpierw należy uelastycznić myślenie o instytucjach. Z jednej strony, pomocny może okazać się tak zwany nowy instytucjonalizm<sup>27</sup>, który proponuje między innymi: porzucenie zainteresowań formalną konstrukcją instytucji na rzecz zainteresowań wpływem kontekstu na ich działania; porzucenie zainteresowań funkcjami instytucji na rzecz wytwarzanych przez nie „reguł gry”; porzucenie zainteresowań indywidualną sprawczością na rzecz zasięgu oddziaływania na populację<sup>28</sup>. Za przykład badań w tym nurcie można uznać badania etnograficzne Marii Marcińczuk, poświęcone użyciu radia w edukacji<sup>29</sup>, oraz

<sup>24</sup> M. Lazzarato, *The concepts of life and the living in the societies of control* *The Others of Hierarchy: Rhizomatics of Organising*, [w:] Deleuze and the Social, red. M. Fuglsang, B.M. Sørensen, Edinburgh 2006, s. 171-190, <http://sociology.sunimc.net/htmledit/uploadfile/system/20100919/20100919003408282.pdf#page=177>; G. Delueze, *Postscript on the Societies of Control*, October, 1992, 59, s. 3-7.

<sup>25</sup> P. Rudnicki, *Rynkowe zawłaszczanie koncepcji Illicha. Utowarowienie sieci edukacyjnych, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2011, 56, 4, s. 151-171.

<sup>26</sup> M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

<sup>27</sup> R.W. Scott, *Institutions and Organizations*, London – New Delhi 1995.

<sup>28</sup> I. Sadowski, *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*, *Przegląd Socjologiczny*, 2014, 3, LXIII, s. 89-114.

<sup>29</sup> M. Marcińczuk, *Edukacja wspólnotowa dzieci z obszarów skrajnego ubóstwa. Studium przypadku, Chikuni w Zambii*, Uniwersytet Gdański 2012.

Grzegorza Stunży, dotyczące państw wirtualnych i przebiegającej tam edukacji<sup>30</sup>. Z pedagogicznego punktu widzenia to, czy badane działania zbiorowe zostaną rozpoznane i uznane przez państwo oraz otrzymają pozwolenia na działania typowe dla zespołów (ludzi i narzędzi), w postaci nadania osobowości prawnej (np. szkoły), jest nieistotne. Zaznaczyć trzeba, że badania monograficzne (w porównaniu z etnograficznymi) stwarzają możliwość skoków w czasie, dzięki którym można rozpoznać korzenie ładu, czyli tego, że dane reguły gry przyjęły się na danym terytorium, podczas gdy inne rozwiązania zostały odrzucone.

Z drugiej strony, z problemem zmian w charakterze współczesnych instytucji związane jest także rozproszenie „zjawisk wychowawczych”<sup>31</sup>, których badanie stanowi o pedagogiczności monografii. Kiedy Lepalczyk pisze, że kryterium pedagogiczności organizacji społecznych polega na tym, że przebiegają w nich „interakcje o charakterze wychowawczym”<sup>32</sup>, to uświadamiamy sobie, że przy takich założeniach badania monograficzne nie będą miały charakteru w pełni eksploracyjnego, ponieważ dobór instytucji do badania zakłada, że wychowanie w jakimś stopniu będzie w nich zachodzić. Alternatywnie możemy założyć, że będziemy mieć do czynienia z typem instytucji, w którym *a priori* zjawiska wychowawcze występują. Pomocne w rozstrzygnięciu problemu zachowania pedagogiczności raz uwolnionych badań monograficznych może okazać się pojęcie urządzenia (fr. *dispositif*) wyekstrahowane z prac Michela Foucaulta<sup>33</sup>. Stosuje się je w badaniach relacji między dyskursami a doświadczaniem rzeczywistości<sup>34</sup>, co na gruncie pedagogiki upowszechnili Helena Ostrowicka<sup>35</sup> i Maksymilian Chutorński<sup>36</sup>. Pojęcie urządzenia pozostawia niepewność co do wyniku procesów wychowawczych, ponieważ urządzenia z zasady nie determinują, czyli nie dają jednoznacznego wyniku. Jeśli badane urządzenia dają jednoznaczny wynik, to

<sup>30</sup> G. Stunża, *Wirtualne państwo jako przestrzeń edukacji obywatelskiej. Studia z etnografii Internetu*, Uniwersytet Gdański 2012.

<sup>31</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, s. 75.

<sup>32</sup> I. Leparczyk, *Metoda monografii*, s. 148.

<sup>33</sup> G. Deleuze, *What is a dispositif?*, [w:] *Michel Foucault Philosopher*, red. T.J. Armstrong, New York 1992, s. 159-168; G. Agamben, *Czym jest urządzenie?*, [w:] *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010, s. 82-100.

<sup>34</sup> M. Nowicka, „Urządzenie”, „zastosowanie”, „układ” – kategoria *dispositif* u Michela Foucaulta, jej tłumaczenia i ich implikacje dla postfoucaultowskich analiz władzy, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2011, VII, 2, s. 94-110.

<sup>35</sup> H. Ostrowicka, *Przemysleć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodości. Dyspozytyw i urządzenie*, Kraków 2015.

<sup>36</sup> M. Chutorński, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2015, 4, 72, s. 7-21.

mamy do czynienia raczej z maszynami społecznymi. Możliwości i ograniczenia takiej inżynierii intensywnie eksplorują już socjologowie<sup>37</sup>.

Poza powyższym minimalistycznym programem uwolnienia monografii pedagogicznej z XX-wiecznych ograniczeń, należy podkreślić z całą mocą, że istotą tej metody jest osiągnięcie syntetycznego obrazu złożoności, więc wypominane już Kamińskiemu „abstrakcje metodologiczne” są immanentną częścią tej metody. Próby pokazania danej złożoności tak zrozumiale, jak nigdy wcześniej, będą obfitowały w pomysły na radzenie sobie z tym, co w innych badaniach zbywane jest określeniem kontekst. Zatem, materialny kontekst edukacji zostaje rozmontowany na części składowe i analizowany w ramach pedagogiki rzeczy<sup>38</sup>, a ekonomiczne uwarunkowania – w ramach pedagogiki długu<sup>39</sup>. Na analizy w duchu Latouriańskiej teorii aktora-sieci czekają patroni szkół publicznych i ich sposoby oddziaływania na kulturę organizacyjną poszczególnych placówek.

## Wnioski

W rezultacie tej analizy odsłaniającej nieprzystawalność dotychczasowych ograniczeń obowiązujących w monografii pedagogicznej do aktualnego stanu badanych instytucji zostajemy z dwoma typami tej metody. W znaczeniu węższym monografia pedagogiczna będzie nadal służyła penetracji formalnych i uznanych przez państwo instytucji. W znaczeniu szerszym jest ukierunkowana na rozpoznawanie wyodrębnionego rodzaju zjawisk, zachowań lub zbioru osób, które mają potencjalne znaczenie wychowawcze, lecz brakuje im uznania w prawie. Do możliwości tego szerszego typu monografii pedagogicznych należy zaliczyć:

- bezpardonowe skakanie w czasie;
- uwzględnienie aktywności aktorów nie-ludzkich (Bruno Latour i teoria ANT);
- możliwość uchwycenia procesów wychowawczych w społecznościach odszkolnionych;
- możliwość opisu procesów wychowawczych, które wzbudzane są na nieznanie lub niezauważane dawniej sposoby.

<sup>37</sup> Ł. Afeltowicz, K. Pietrowicz, *Maszyny społeczne: wszystko ujdzie, o ile działa*, Warszawa 2013; K. Krzysztofek, *W stronę maszyn społecznych. Jaka będzie socjologia, której nie znamy?*, *Studia Socjologiczne*, 2011, 2, 201, s. 267-283.

<sup>38</sup> A. Makowska, M. Chutorzański, *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia. Wprowadzenie, Parezja*, *Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2019, 11, 1, s. 5-11.

<sup>39</sup> P. Kowzan, *Dług jako „trojan” wychowania: kryzys finansowy i skandal na Islandii*, *The Space*, 2012, 1, s. 42-50.

Wszystko to składa się na metodę umożliwiającą potencjalnie głębsze wniknięcie w zjawiska interesujące pedagogów, niż jest to w stanie zapewnić skupiona na obecnym stanie rzeczy etnografia. Ograniczenia związane z niekumulatywnym charakterem takich badań pozostaje uznać tak, jak w przypadku badań jakościowych. Ostatecznym kryterium sensowności przywracania metodzie monografii pedagogicznej jej pierwotnego rozmachu będzie użyteczność.

## BIBLIOGRAFIA

- Afelutowicz Ł., Pietrowicz K., *Maszyny społeczne: wszystko ujdzie, o ile działa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Agamben G., *Czym jest urządzenie?*, [w:] Agamben. *Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Retrotopia: jak rządzi nami przeszłość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Beck U., *Risk Society: Towards a New Modernity*, Sage Publications, London 1992.
- Bergmann E., *Iceland and the International Financial Crisis: Boom, Bust and Recovery*, Palgrave Macmillan, New York 2014.
- Bronowicka J., Ivanova M., Klicki W., King S., Bronowicka J., Kocher E., Kubisa J., Zielińska J., *'Game that you can't win'? Workplace Surveillance in Germany and Poland*, Frankfurt (Oder), Frankfurt 2020.
- Bukraba-Rylska I., *A Hundred Years of Village Monographs in Poland Jubilee Reflections*, Polish Sociological Review, 2007, 4, 160.
- Chutorąński M., *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2015, 4, 72.
- Deleuze G., *What is a dispositive?*, [w:] Michel Foucault *Philosopher*, red. T.J. Armstrong, Routledge, New York 1992.
- Deleuze G., *Postscript on the Societies of Control*, October, 1992, 59.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Immergut E.M., *The Theoretical Core of the New Institutionalism*, Politics & Society, 1998, 26, 1.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974.
- Kowzan P., *Dług jako „trojan” wychowania: kryzys finansowy i skandal na Islandii [Debt as educational “Trojan”: financial crisis and scandal in Iceland]*, The Space, 2012, 1.
- Krzysztofek K., *W stronę maszyn społecznych. Jaka będzie socjologia, której nie znamy?*, Studia Socjologiczne, 2011, 2, 201.
- Lazzarato M., *The concepts of life and the living in the societies of control* *The Others of Hierarchy: Rhizomatics of Organising*, [w:] *Deleuze and the Social*, red. M. Fuglsang, B.M. Sørensen, Edinburgh University Press, Edinburgh 2006; <http://sociology.sunimc.net/htmledit/uploadfile/system/20100919/20100919003408282.pdf#page=177>.
- Lepalczyk I., *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974.

- Lewicki G. (red.), *Miasta w nowym średniowieczu*, Miasto Przyszłości/Laboratorium Wrocław, Wrocław 2016.
- Makowska A., Chutorński M., *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia. Wprowadzenie. Parrezja*, Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, 2019, 11, 1.
- Marcińczuk M., *Edukacja wspólnotowa dzieci z obszarów skrajnego ubóstwa. Studium przypadku, Chikuni w Zambii*, Uniwersytet Gdański 2012.
- Martin R., *Financialization of Daily Life*, Temple University Press, Philadelphia 2002.
- Nowicka M., "Urządzenie", "zastosowanie", "układ" – kategoria *dispositif* u Michela Foucaulta, jej tłumaczenia i ich implikacje dla postfoucaultowskich analiz władzy, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2011, VII, 2.
- Ostrowicka H., *Przemyśleć z Michele Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Palsson G., Durrenberger P.E., *The Banality of Financial Evil*, [w:] *Gambling debt: Iceland's rise and fall in the global economy*, red. G. Palsson i P.E. Durrenberger, University Press of Colorado, Boulder 2014.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe.*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Prusinowska M., Kowzan P., Zielińska M., *Struggling to unite: the rise and fall of one university movement in Poland*, *Interface: a Journal for and about Social Movements*, 2012, 4, May.
- Rudnicki P., *Rynkowe zawłaszczenie koncepcji Illicha. Utowarowienie sieci edukacyjnych, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2011, 56, 4.
- Sadowski I., *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*, *Przegląd Socjologiczny*, 2014, 3, LXIII.
- Scott R.W., *Institutions and Organizations*, Sage Publications, London – New Delhi 1995.
- van Steden R., Sarre R., *The Growth of Private Security: Trends in the European Union*, *Security Journal*, 2007, 20, 4.
- Stunża G., *Wirtualne państwo jako przestrzeń edukacji obywatelskiej. Studia z etnografii Internetu*, Uniwersytet Gdański 2012.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Troskoleński A.T., *O twórczości: piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Turlejska B., *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.





PRZEMYSŁAW ŻEBROK  
ORCID 0000-0003-3783-2217

*Uniwersytet Papieski Jana Pawła II  
w Krakowie*

## PRZEKAZ USTNY W RODZINIE WIEJSKIEJ

ABSTRACT. Żebro Przemysław, *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej* [Oral Transmission in a Rural Family]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 305-316. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.20

The study is intended to signal changes in the way of communication in a rural family, including the problem of shrinking or even disappearance of traditional oral communication. For centuries, this message has determined the transmission of broadly understood culture, including traditions and customs. At present, the spoken word, one of the typical features of peasant culture, is being forced out of family life for the sake of other forms of communication. The forum for exchanging thoughts, opinions or views has moved from the family table to the Internet, and the activity in conducting conversations is focused primarily on social media or various types of discussion forums.

**Key words:** oral communication, family, society, village

### Wstęp

Szybkie przemiany współczesnej wsi i rodziny wiejskiej uzasadniają podjęcie rozważań dotyczących przekazu ustnego, jako pierwszego i podstawowego sposobu komunikowania się w rodzinie. Zachodzące transformacje są przedmiotem zainteresowań badaczy, którzy starają się określić rozmiar i kierunki tych zmian. Sygnałem wspomnianych zmian jest kurczący się obszar spotkań rodzinnych, urzeczowienie tych kontaktów, zanik odwiedzin na okoliczność takich wydarzeń, jak święta, imieniny, pogrzeby, czy odpusty. Związane z tym zjazdy rodzinne były okazją i czasem, kiedy to przekaz ustny, czyli ten specyficzny gatunek literatury ludowej miał swe najdoskonalsze ujęcie.

Oprócz zaniku tradycyjnych form komunikacji, następuje modyfikacja sposobu wymiany myśli, a co za tym idzie – relacji interpersonalnych. Jednym z takich czynników jest wymiana informacji za pomocą różnego rodzaju

komunikatorów. Zjawisko to stale narasta, pomimo że przekaz cyfrowy nie jest w stanie zastąpić bezpośredniego przekazu ustnego. Co więcej, nie da się przewidzieć konsekwencji tego rodzaju porozumiewania.

Jeszcze innymi zjawiskami, które obecnie da się zaobserwować w rodzinach wiejskich, są zmiany związane ze sferą moralności i obyczajowości, a także relacji pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Następuje zmiana ich ról – stosunki stają się bardziej partnerskie, upada autorytet starszego pokolenia, natomiast wzrasta pozycja dziecka. Autorytety rodzinne w silniejszym stopniu wyznaczone są osobistymi cechami, a nie pozycją w strukturze rodziny. Ogólnie rzecz biorąc, zmniejsza się rola rodziny w zakresie wielu funkcji, które pełniła dawniej na rzecz społeczeństwa i swych członków. Dotyczy to zwłaszcza funkcji gospodarczych, a szczególnie produkcyjnych. Zatem, pomimo tych wszystkich przeobrażeń rodzina wiejska w jakiś sposób zachowuje jednak swą ciągłość kulturową i odrębność.

Opracowanie ma na celu zasygnalizowanie zmian w sposobie porozumiewania się w rodzinie wiejskiej, w tym problemu kurczenia się, a wręcz zaniku tradycyjnego przekazu ustnego. Przekaz ten przez wieki decydował o transmisji szeroko pojętej kultury, w tym języka, tradycji i zwyczajów. Obecnie słowo mówione, jedna z typowych cech kultury chłopskiej, wypierane jest z życia rodzin na rzecz innych form komunikacji. Forum wymiany myśli, opinii czy poglądów przeniosło się od rodzinnego stołu do Internetu, a aktywność w prowadzeniu rozmów koncentruje się przede wszystkim w mediach społecznościowych bądź różnego rodzaju forach dyskusyjnych.

## Specyfika rodziny wiejskiej

Z zagadnieniami dotyczącymi rodziny musi zetknąć się każdy badacz podejmujący problematykę wiejską. Wszystkie obszary życia wiążą się bowiem w jakiś sposób z rodziną. Rodzina tworzy pewien rodzaj wspólnoty, która ma swój intymny, wewnętrzny i niepowtarzalny świat, różniący się od innych wspólnot<sup>1</sup>. Najczęściej jest ona określana jako podstawowa grupa społeczna, instytucja wychowawcza, środowisko kulturowe. Stanowi ją zespół ludzi połączony relacjami osobowymi, posiadający swoistą strukturę i specyficzne funkcjonowanie.

Różne społeczeństwa o zasadniczo odmiennych zestawach rysów kultury rozwijały się we względnej izolacji wzajemnej. Z tego też powodu możemy mówić o kulturze chłopskiej, jako sposobie zachowań pewnej grupy społecznej, o jej odmiennych rysach, choć należy tu rozróżniać także terytorialne

<sup>1</sup> A. Janke, *Wychowanie rodzinne – kluczowe pojęcie pedagogicznych rozważań nad rodziną*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.

zróznicowanie tej kultury. Kulturę chłopską można zdefiniować jako część kultury ludowej właściwej chłopom; wyróżnia ją specyficzny charakter pracy, wynikający z bezpośrednich związków z przyrodą i utrzymywania się z produkcji rolniczo-hodowlanej. Dodatkowymi identyfikatorami są: transmisja oparta na przekazie ustnym i demonstracji, tendencja do petryfikowania istniejącego stanu rzeczy oraz automatycznie lub świadomie przyjęty styl życia społeczności lokalnej<sup>2</sup>.

Do trwale zakorzenionych właściwości rodzin wiejskich zaliczyć można oralność, przywiązanie do lokalnych tradycji i swojej wiary. To jedne z najważniejszych czynników kształtujących i podtrzymujących tożsamość mieszkańców wsi. Pomimo nieuchronnych zmian zachowują oni pewne stałe własności, decydujące o tym, kim są i tym samym wyróżniające ich spośród innych jednostek i grup.

Za charakterystyczne wyróżniki rodziny wiejskiej uznaje się między innymi: wielodzietność, wielopokoleniowość, ścisły związek z warsztatem rolnym, powiązanie warsztatu pracy i gospodarstwa domowego, patriarchalny ustrój rodziny z dominującą rolą ojca, naśladownictwo. W przeszłości odrębność rodziny wiejskiej kształtowały takie zjawiska, jak izolacja przestrzenna, czyli odosobnienie rodzin spowodowane mniejszym zaludnieniem i zagęszczeniem; izolacja społeczna i gospodarcza, wynikająca z małej towarowości gospodarstw rolnych; samowystarczalność domostw ograniczająca kontakty z miastem; niskie uczestnictwo w życiu publicznym. Wszystkie te fakty powodowały zamykanie się w obrębie małej społeczności rodzinnej<sup>3</sup>.

Jedną z wyróżniających cech społeczności wiejskiej stanowi język. Mowa charakterystyczna dla tej wspólnoty pełni funkcję komunikacyjną, jest spoiwem łączącym jednostki w regionalną społeczność, pełni też funkcję identyfikującą tę zbiorowość i stanowi składnik jej kultury. W małej społeczności o właściwościach wspólnoty naturalnej, jaką jest rodzina, słowo to element konieczny dla budowania więzi emocjonalnych między jej członkami. Musi zatem istnieć od najwcześniejszego stadium życia człowieka, gdyż należy do filarów, na których wspiera się świat i wszelka ludzka egzystencja. Słowo jest czymś, co istniało od najwcześniejszych dziejów człowieka, czymś, co można porównywać z takimi funkcjami życiowymi, jak oddychanie i jedzenie<sup>4</sup>.

Z tych cech odróżniających rodzinę wiejską wynikają różne implikacje w zakresie przekazu ustnego. Ze względnie małego nasycenia wsi instytu-

<sup>2</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 106.

<sup>3</sup> B. Kopczyńska-Jaworska, W. Paprocka, *Przekaz kultury w społeczności wiejskiej*, [w:] *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, t. II, red. M. Biernacka i inni, Wrocław 1981.

<sup>4</sup> K. Neugebauer, *Potrzeby emocjonalne człowieka w pierwszej fazie życia*, Chrześcijanin w Świecie, 1980, 95/96, s. 33-42.

cjami publicznymi, w tym także w związku z ograniczoną aktywnością w życiu społecznym, bierze się większa aktywność społeczna w obrębie rodziny, która spotyka się przy codziennych i świątecznych okazjach. Stosunkowo niski poziom oświaty powodował, że wszystko co się usłyszało od innych było czymś nowym, ciekawym. Zastępowało to wiedzę książkową, nabytą w wyniku edukacji<sup>5</sup>.

W ostatnich latach obserwujemy znaczne przeobrażenia obszarów wiejskich, które z terenów typowo rolniczych stają się podmiejskimi. Powstaje dużo domów jednorodzinnych, stąd zdecydowanie poprawiły się warunki mieszkaniowe i często są lepsze niż w mieście. Część gospodarstw rolnych, zwłaszcza małych, zmieniła charakter działalności, część jest dzierżawiona przez większych rolników, niektóre zostały przekształcone w działki budowlane; coraz częściej też pole leży odłogiem. Zanika rola rodziny jako grupy produkcyjnej, bowiem jej poszczególni członkowie pracują w różnych zakładach i miejscach pracy. Zwiększa się odsetek rodzin, w których kobieta pracuje zarobkowo poza domem, w związku z czym zatarciu ulega tradycyjny podział pracy i ról w rodzinie. Zmiana modelu rodziny powoduje, że rodziny zamieszkują samodzielnie, bez dziadków, stąd kontakt ze starszym pokoleniem jest rzadszy i luźniejszy. Niemniej, nawet tam, gdzie dzieci mieszkają z dziadkami, przekaz ustny odbywa się na poziomie rodzic-dziecko. To rodzice przekazują najwięcej treści swoim potomkom.

Gospodarstwo wiejskie zawsze wykazywało cechy wyjątkowej trwałości. Stanowiło ono wraz z rodziną jedność produkcyjną i społeczną utrzymującą ciągłość wzorów kulturowych w długotrwałym procesie historycznym. Współcześnie rodziny przekształcają się z wielopokoleniowych na jednopokoleniowe. Wraz z tą zmianą następuje ograniczenie przekazu kultury i jej transmisja w obrębie rodziny. Zmiany dokonujące się w rodzinie wywołują także zmiany kulturowe w społecznościach wiejskich. Przekaz ustny w rodzinach wiejskich ma obecnie mniejszy zasięg i znaczenie.

## **Słowo jako element kultury i jej nośnik**

Spośród wielu funkcji kultura ma także wymiar społecznego kształtowania relacji między ludźmi. Jako system społecznych zachowań może sprzyjać komunikowaniu się, a zatem wspierać i rozwijać interpersonalne stosunki, szlachetne zachowania i otwarcie na drugiego człowieka.

Słowo *kultura* jest jednym z tych, które najbliższe są związane z człowiekiem, które określają jego ziemską egzystencję i poniekąd wskazują na samą jego istotę. Człowiek

---

<sup>5</sup> K. Żebrok, *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej (na przykładzie wsi Zamarski)*, Cieszyn 1998.

to ten, który tworzy kulturę, który potrzebuje kultury, który dzięki niej sam się tworzy. Kultura stanowi zespół faktów, w których człowiek wciąż na nowo siebie wyraża bardziej niż w czymkolwiek innym<sup>6</sup>.

Innymi słowy, bez człowieka nie byłoby kultury – człowiek zawsze zajmuje centralne miejsce w kulturze.

Ośrodkiem kultury jest naturalny język, który stanowi prymarny system modelujący. *Na początku było Słowo* (J 1, 1) i słowo od wieków towarzyszy wszelkim doświadczeniom człowieka. Jest ono podstawowym nośnikiem kultury, a przez to wartości, idei, uczuć. Bez przekazu słowa nie mogłaby zaistnieć znana nam kultura<sup>7</sup>. Słowo to podstawowe narzędzie ludzkiego poznania – wyraża siebie, swoje myśli, życzenia i wiedzę o świecie<sup>8</sup>. Uprzywilejowana rola języka naturalnego wynika z faktu, że jest on najbardziej rozwiniętym i najbardziej uniwersalnym środkiem komunikacji. Różnica między człowiekiem a jakąkolwiek inną istotą zasadza się na świadomości refleksyjnej oraz symbolicznej mowie. Żywe słowo umożliwia powstawanie łączności oraz wszelkich związków między ludźmi. Przepływ słów w społeczności może być przyrównany do ożywiającego zbiorowość prądu.

Bardzo ważnym elementem kultury jest słowo mówione, łączące się z życiem obrzędowym i religijnym. W tradycyjnych społecznościach wiejskich wiedza, praktyki, wyobrażenia, idee i wartości, umiejętności, czy tradycje przechodziły z pokolenia na pokolenie za pomocą przekazu ustnego. Przekazywane w tradycji ustnej wydarzenia, zwyczaje, wierzenia, których nikt nie spisał, funkcjonują w świadomości społecznej przez lata. To między innymi dzięki słowu niepisanemu mogła przetrwać narodowa i religijna tożsamość – swego rodzaju kod kulturowy przodków. Jest to jedna z ważniejszych wartości niematerialnych tworząca dziedzictwo kulturowe, które wzmacnia poczucie przynależności do wspólnoty.

Konwencja UNESCO pojęcie „niematerialne dziedzictwo kulturowe” definiuje jako:

praktyki, wyobrażenia, przekazy, wiedzę i umiejętności, jak również związane z nimi instrumenty, przedmioty artefakty i przestrzeń kulturową, które wspólnoty, grupy i, w niektórych przypadkach, jednostki uznają za część własnego dziedzictwa kulturowego. To niematerialne dziedzictwo kulturowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie, jest stale odtwarzane przez wspólnoty i grupy w relacji z ich otoczeniem, oddziaływaniem przyrody i ich historią oraz zapewnia im poczucie tożsamości i cią-

<sup>6</sup> K. Wojtyła, *Chrześcijanin a kultura*, Znak, 1964, 10, s. 1155.

<sup>7</sup> P. Żebrok, *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Kraków 2018, s. 23.

<sup>8</sup> T. Borutka, *Zależność między słowną agresją i pozawerbalnymi gestami a fizyczną przemocą i wulgarnością zachowań*, Sosnowieckie Studia Teologiczne, 2011, 10, s. 13.

głości, przyczyniając się w ten sposób do wzrostu poszanowania dla różnorodności kulturowej oraz ludzkiej kreatywności<sup>9</sup>.

Niematerialne dziedzictwo kulturowe przejawia się między innymi w następujących dziedzinach:

a) tradycjach i przekazach ustnych (np. bajkach, przysłowiach, pieśniach, opowieściach wspomnieniowych i wierzeniowych, przemowach pogrzebowych), w tym w języku jako nośniku niematerialnego dziedzictwa kulturowego;

b) sztukach widowiskowych i tradycjach muzycznych (np. tradycjach wokalnych, instrumentalnych i tanecznych; widowiskach religijnych, karnawałowych i dorocznych);

c) praktykach społeczno-kulturowych (np. zwyczajach, rytuałach i obrzędach, sytuacyjnych i rodzinnych: chrzcinach, weselach, pogrzebach; zwyczajach odpustowych i pielgrzymkach; sposobach świętowania)<sup>10</sup>.

Znaczenie transmisji kulturowej związane jest z postawą rodziców, którzy jako nadawcy przekazu formułują treść i w pewnym sensie powierzają ją swoim dzieciom.

Rodzice przekazują w dziedzictwie normy moralne, wierzenia religijne, utrwaloną przez wieki symbolikę społeczną. Transmisja ta zakłada komunikację między tym, co było, a tym, co jest i odbywa się dzięki takim instytucjom społecznym, jak rodzina. Dziecko poprzez wychowanie i kształcenie otrzymuje dziedzictwo kulturowe od rodziców, którzy przekazują mu własne doświadczenia życiowe, wśród nich te, które otrzymali od swoich rodziców<sup>11</sup>.

W dużej mierze słowo jest nośnikiem zarówno wiary, tradycji, jak i kultury, gdyż rodzice od najmłodszych lat uczą dzieci języka, modlitw, pieśni religijnych. Podczas spotkań rodzinnych młodzi ludzie dostają w sposób mniej lub bardziej świadomy przekaz o swoich przodkach i korzeniach. Jednocześnie, oprócz tego, że przekaz ustny w rodzinie pełni w niej funkcję budowania kultury, jest też uwikłany w procesy społeczne, ekonomiczne, zmiany kulturowe i tym podobne. Ponadto, jest też uwarunkowany historycznie, a nawet geograficznie. Nie można go zatem rozpatrywać w oderwaniu od innych zachodzących w otoczeniu procesów<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Konwencja UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego sporządzona w Paryżu 17 października 2003 r. (DzU 2011, nr 172, poz. 1018).

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> M. Kowalska, *Rola tradycji w wielopokoleniowych rodzinach wiejskich w Małopolsce*, Journal of Agribusiness and Rural Development, [www.jard.edu.pl](http://www.jard.edu.pl) [dostęp: 20.03.2020].

<sup>12</sup> K. Żebrok, *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej*, s. 4.



## Przekaz ustny jako cecha literatury ludowej

Literatura ludowa określana jest mianem folkloru. Termin ten wprowadzony został przez Williama J. Thomsa dla określenia wiedzy ludowej. Obecnie zakres tego terminu jest znacznie węższy, a za jego wyznaczniki uważa się: ustność, pamięciowość, anonimowość, artyzm. Inne cechy folkloru wymieniane są na gruncie nauki amerykańskiej. Wskazuje się tu: ustność, tradycyjność, przekaz bezpośredni, wspólnotowość, przetrwanie. W zachodnioeuropejskich definicjach folkloru najbardziej ważnymi jego cechami są z kolei tradycjonalizm i kolektywizm. Autorzy polscy skłaniają się do poglądu, że wyróżnikami, podstawowymi cechami definicyjnymi folkloru są kolektywność, ustność i estetyzm. Takie cechy, jak ustność, pamięciowość, wspólnotowość, kolektywność powtarzają się jako decydujące, najważniejsze dla zaistnienia folkloru.

Literatura ludowa to mnogość bogatych, ciekawych tekstów poetyckich, prozatorskich, jak i dramaturgicznych, podejmujących niezwykle różnorodną tematykę. Są one niezastąpionym i cennym źródłem informacji o życiu, kulturze, języku i tradycji wsi, która nieustannie podlega licznym przeobrażeniom. Literatura ludowa stanowi fragment kultury ludowej, która nie jest zjawiskiem w sobie zamkniętym. Przeciwnie, związana jest i uwarunkowana najróżniejszymi czynnikami natury geograficznej, społeczno-politycznej, historycznej, ekonomicznej, kulturowej. Niepodobna więc określić danej kultury ludowej bez uwzględnienia tych wszystkich komponentów, które ją kształtowały i decydowały o jej obliczu. Gdybyśmy bowiem pominęli te wszystkie związki, to podłoże, na którym się rozwijała, po prostu jej kontekst, zawisłaby w próżni, a jej obraz stałby się dla nas bardzo mglisty i właściwie niezrozumiały<sup>13</sup>.

Za typowe cechy kultury ludowej uważa się:

a) tradycjonalizm, czyli pokoleniowy przekaz treści kulturowych drogą ustną; niechęć do innowacji, rolę autorytetu, przede wszystkim ludzi starszych;

b) ludową religijność, charakteryzującą się skłonnością do sakralizacji świata, kultem świętych, manifestowaniem religijności, regularnym uczestnictwem w obrzędach, nabożeństwach oraz pielgrzymkach;

c) izolacjonizm, wynikający z prawnego i ekonomicznego położenia ludności wiejskiej; mowa tu o izolacji przestrzennej oraz wertykalnej, polegającej na odgrodzeniu od warstw wyższych i ich kultury.

Kultura ludowa, w odróżnieniu od kultury elitarnej, wykazuje zróżnicowanie regionalne, co jest następstwem izolacji przestrzennej, w jakiej znajdowały się lokalne wspólnoty. Przez lata była postrzegana jako coś mniej

<sup>13</sup> K.D. Kadłubiec, *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*, Czeski Cieszyn 1987, s. 5.

ważnego czy wręcz gorszego. Diagnoza dotycząca sytuacji kultury ludowej w Polsce wskazuje na rozluźnienie emocjonalnych związków z tradycyjną i uniwersalną zawartością kultury chłopskiej, na ginięcie starych obrzędów i zwyczajów, a także na potrzebę ich ochrony.

Zasadniczym składnikiem folkloru jest literatura ustna. Oznacza to, że funkcjonuje ona głównie w formie przekazu ustnego. Oralność literatury powoduje, że posiada ona specyficzne przymioty. Każdy narrator nasycą ją pierwiastkami indywidualnymi, zatem literatura ta występuje w różnych wariantach. Opowieści z życia charakteryzuje rzeczywisty lub pozorny związek z realnymi wydarzeniami powszednimi, rzadziej z nadzwyczajnymi. W opowieściach tych wyróżniany jest gatunek opowieści wspomnieniowej jako najbardziej popularnej formy przekazu ustnego. Jej charakterystyczną cechą jest krótkotrwałość, zwykle ograniczona do jednego pokolenia. Tematem opowieści wspomnieniowej są wszelkie nadzwyczajne wydarzenia, które zostały w procesie przekazu ustnego poddane fabularyzacji i folkloryzacji.

Ulotne, efemeryczne słowa w kulturze oralnej wymagają szczególnego typu pamięci, różnej od pamięci tekstowej. Nie jest to uczenie się na pamięć, bowiem nie ma zapisanego, gotowego do odtworzenia tekstu. Oralne zapamiętywanie polega na zmienności, powodowanej bezpośrednim naciskiem społecznym. Mowa żywa jest bowiem improwizacją. Narratorzy opowiadają to, czego słuchacze pragną lub co tolerują<sup>14</sup>. Komunikacja oralna jest więc wspólnotowa, ma charakter dialogiczny, interaktywny. Mówiący ma bezpośredni kontakt ze słuchaczami, którzy stają się w pewnym sensie współtwórcami jego opowieści.

Przekaz ustny zaliczany jest do tak zwanej literatury ustnej lub prozy ludowej. Do znamiennych cech tej literatury należy wielość motywów, wątków i tematów, ich trwałość i rozpowszechnienie w przestrzeni. Tematy, wątki i motywy mają charakter wielkoprzestrzenny, pojawiają się na znacznych obszarach. Niemniej występują też w odmianach lokalnych, czyli są przetwarzane, nabierając przez to lokalnego kolorytu.

Folklor słowny jest dzielony na trzy podstawowe rodzaje literackie: epikę, lirykę i dramat. Wśród utworów prozatorskich wyróżniamy kilka głównych typów tekstów. Są to utwory praktyczno-użytkowe, takie jak: zapisy rodowodowe, prognozy, zapiski w kalendarzach, kroniki lokalne, relacje z podróży, korespondencje do prasy, sprawozdania z pielgrzymek. Innym typem tekstów prozatorskich są teksty publicystyczne o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim, drukowane zazwyczaj w prasie ludowej. Są one często łączone z przypowieścią, alegorią, opowiadaniem historycznym. Pojawiają się również pamiętniki, wspomnienia, autobiografie. Pisarze formułują

<sup>14</sup> J. Goody, *Mit, rytuał i oralność*, przekł. O. Kaczmarek, Warszawa 2012, s. 91.

w nich swoje oczekiwania i dążenia społeczne, określają swoją przynależność i tożsamość kulturową.

Wśród poezji ludowej można wymienić poezję rodzinną i domową. Skupia się ona na podtrzymywaniu tradycji obrzędowej, rodzinnej i sąsiedzkiej. Należą do niej głównie utwory o charakterze weselnym czy pogrzebowym, ale także te związane z dożynkami, odpustami, porami roku. Innym zjawiskiem jest odniesienie do cykli przyrody, mające funkcję obrzędowo-sakralną. Oprócz tego można jeszcze wskazać poezję sakralno-obrzędową, zawierającą motywy o charakterze religijnym oraz poezję moralizatorsko-dydaktyczną, stanowiącą pewien wzór zachowania, która wychowuje i naucza, nakazuje pobożność, pracowitość, trzeźwość.

Dramat o charakterze ludowym rozwijał się wraz z towarzyszącym mu teatrem amatorskim. Twórcy ludowi pisali obrazki sceniczne cechujące się funkcjami religijnymi, moralizatorskimi oraz patriotycznymi. Tego typu utwory często nawiązywały do lokalnej rzeczywistości. W ich obrębie pojawiały się inscenizacje szopek, dożynek, chrzcin, czy wesel. Działalność teatrów amatorskich stanowiła istotny wkład w rozkwit życia artystycznego, kulturalnego i towarzyskiego na obszarze wsi.

## Oralność we współczesnej rodzinie wiejskiej

Przekaz ustny jest nie tylko środkiem komunikowania się i tworzenia społeczności lokalnej lub regionalnej, ale także narzędziem tworzenia jej tożsamości, przekazywania tradycji rodzinnej. Jak wspomniano już powyżej, słowo w dużej mierze stanowi nośnik zarówno wiary, tradycji, jak i kultury, jako że rodzice od najmłodszych lat uczą dzieci języka, modlitw, pieśni religijnych. Podczas spotkań rodzinnych młodzi ludzie dostają w sposób mniej lub bardziej świadomy przekaz o swoich przodkach i korzeniach. Jednocześnie, oprócz tego, że przekaz ustny w rodzinie pełni w niej funkcję budowania kultury, jest też uwikłany w procesy społeczne, ekonomiczne, zmiany kulturowe i tym podobne, a ponadto uwarunkowany również historycznie, a nawet geograficznie. Zatem, nie można rozpatrywać go w oderwaniu od innych zachodzących w otoczeniu procesów<sup>15</sup>.

Przekaz ustny pełni we współczesnych rodzinach wiejskich następujące funkcje:

1. Jest sposobem transmisji własnej kultury z pokolenia na pokolenie. To głównie dzięki przekazowi ustnemu znane są wydarzenia z życia rodziny, wsi i szersze, mające odzwierciedlenie w losach członków rodzin.

<sup>15</sup> K. Żebrok, *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej*, s. 4.

2. Buduje pomosty międzypokoleniowe. Młodzi ludzie przekonują się, że stanowią pewną ciągłość w łańcuchu pokoleń, mają zatem swoją tożsamość polegającą na podobieństwie i jednoczesnym odróżnianiu się.

3. Stanowi formę kontaktu z literaturą, która w opowieściach ustnych przyjmuje różne wersje.

4. Pełni rolę informacji o sprawach gospodarskich, interesach, wydarzeniach. Takie role można przypisać również opowieściom wspomnieniowym, bajkom o charakterze uniwersalnym, śpiewanym wierszom opartym na poezji polskiej.

5. Służy do przenoszenia ludowej literatury śpiewanej.

6. Jest obroną przed unifikacją spowodowaną wpływami kultury masowej, serwowanej przez środki masowego przekazu<sup>16</sup>.

Wszystkie wymienione powyżej cechy powodują, że mniej się rozmawia. Dzieci nie chcą słuchać, bo wiedzą więcej z telewizji. Wolą zajmować się czymś innym, niż słuchaniem opowiadań starszych. Dla nich autorytetem stają się media, a nie starsi. Mają dostatek różnego rodzaju rozrywek, które wydają się bardziej atrakcyjne. Starsi tracą autorytet choćby z tego powodu, że wiadomości dostępne dla dzieci są często rozleglejsze. Wiedza o dawnych czasach, o sposobie życia w odleglejszej przeszłości nie jest aż tak ciekawa.

## Zmiany w sposobach komunikacji

Amerykański filozof kultury i językoznawca Walter J. Ong wyróżnia następujące fazy w rozwoju technologii komunikowania się: 1) oralną, 2) cyfrową – związaną z pojawieniem się pisma, 3) typograficzną – związaną z wynalezieniem druku, 4) elektroniczną<sup>17</sup>.

Przekaz ustny jest szczególną formą przekazu, bowiem zakłada, że istnieje nadawca, odbiorca i szczególny kanał informacyjny, czyli bezpośredni kontakt, oraz środek przekazu, którym jest słowo mówione. Przekaz ustny wymaga istnienia więzi między członkami jakiejś społeczności, ale też ją tworzy. Bezpośrednio zależy on od wzajemnych interakcji zachodzących między jej członkami, ale pozostaje też pod wpływem czynników zewnętrznych, na przykład zależy od tradycji kulturowej, aktualnej rzeczywistości społeczno-kulturowej i przemian społeczno-politycznych. Za istotę funkcjonowania przekazu ustnego należy chyba uznać nie tylko fakt, jakim jest tworzenie i wysyłanie treści, ale w znacznej mierze także jej odbiór. Ustność wpływa bowiem na kształt przekazu.

<sup>16</sup> Tamże, s. 99.

<sup>17</sup> W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992.

Nie ulega wątpliwości, iż najnowsze środki wymiany informacji w dużym stopniu zmodyfikowały tradycyjne sposoby porozumiewania się. W sposób radykalny zmienia się sposób wymiany informacji oraz narzędzia komunikacji. Takim narzędziem stał się Internet, który zapewnia praktycznie nieograniczony przekaz danych w skali globalnej<sup>18</sup>. Gwałtownie postępująca rewolucja technologiczna odmieniła praktycznie każdy obszar życia rodzinnego, w tym sposoby komunikowania się. Bardzo popularne stały się różnego rodzaju komunikatory, portale społecznościowe (np. Facebook), które wciągnęły nie tylko dzieci i młodzież, ale także dorosłych. Stały się jednym z najważniejszych obszarów życia współczesnej rodziny, prowadząc do zmian w jej codziennym funkcjonowaniu. Oprócz pozytywnych stron zjawiska, takich jak stała łączność i możliwość komunikowania się ze sobą, są też skutki negatywne. Czas poświęcany na korzystanie z mediów ogranicza wspólnie spędzane chwile, zawęża wzajemne kontakty, redukuje ilość rozmów, a w konsekwencji prowadzi do ochłodzenia wzajemnych relacji<sup>19</sup>.

Istnieją znaczne różnice między rolą przekazu ustnego w przeszłości i współcześnie. Przekaz ustny wydaje się mieć mniejsze znaczenie poprzez wpływ mediów, zmianę warunków życia ludności zamieszkałej na wsi. Posiada też mniejszy wpływ na kształtowanie poczucia własnej odrębności kulturowej, niż miało to miejsce w przeszłości. Atrakcyjność opowieści przekazywanych przez osoby starsze znacznie się zmniejsza poprzez to, że to ludzie młodszy więcej wiedzą o świecie, więcej podróżują, stykają się z większą liczbą osób. Wzrost tempa życia ludzi młodych okazuje się także powodem, dla którego, co prawda, lubią rozmowy rodzinne, ale koncentrują się na sprawach codziennych, a nie na przeszłości. Obecnie przedmiotem rozmów w rodzinie są najczęściej bieżące sprawy rodziny, jej warunki bytowe, pieniądze, sprawy szkoły, sport.

Inny sposób spędzania wolnego czasu nie jest okolicznością sprzyjającą funkcjonowaniu i rozwojowi literatury ustnej. W przeszłości spotkania były dość częste. Stanowiły one okazję do opowiadania, bowiem ich cel był często gospodarczy (np. darcie pierza, łuskanie fasoli). Warunki życia dzieci i młodzieży, w tym także coraz bardziej powszechne na wsi samodzielne mieszkanie jednego pokolenia powoduje, że dzieci mają mniej okazji do słuchania opowieści dziadków oraz innych członków rodziny. Ponadto, młodzi ludzie przenieśli swoją aktywność do Internetu. To tam obecnie w głównej mierze koncentruje się przekaz treści.

<sup>18</sup> P. Żebrok, *Przeciążenia informacyjne i komunikacyjne w organizacjach na przykładzie instytucji oświatowych*, [w:] *Kapitał ludzki wobec wyzwań współczesności*, red. A. Wziątek-Staśko, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 113-129.

<sup>19</sup> P. Żebrok, *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego*.

## BIBLIOGRAFIA

- Bagby P., *Pojęcie kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 1998.
- Bartmiński J., *Folklor-język-poetyka*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1990.
- Bogocz I., *Język jako czynnik zachowania tożsamości etnicznej*, [w:] *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną*, red. I. Bukowska-Floreńska, *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, t. I, Katowice 1997.
- Borutka T., *Zależność między słowną agresją i pozawerbalnymi gestami a fizyczną przemocą i wulgarnością zachowań*, *Sosnowieckie Studia Teologiczne*, 2011, 10.
- Dobrowolski K., *Chłopska kultura tradycyjna. Próba teoretycznego zarysu na podstawie materiałów źródłowych XIX i XX w. z południowej Małopolski*. *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, t. I, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Gogacz M., *Wspólnota i jej odmiany*, *Wieś i Państwo*, 1992, 1.
- Goody J., *Mit, rytuał i oralność*, przekł. O. Kaczmarek, Warszawa 2012.
- Janke A., *Wychowanie rodzinne – kluczowe pojęcie pedagogicznych rozważań nad rodziną*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.
- Kadłubiec K.D., *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*, *Czeski Cieszyn* 1987.
- Kopczyńska-Jaworska B., Paprocka W., *Przekaz kultury w społeczności wiejskiej*, [w:] *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, t. II, red. M. Biernacka i inni, Wrocław 1981.
- Konwencja UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego sporządzona w Paryżu 17 października 2003 r. (DzU 2011, nr 172, poz. 1018).
- Kowalska M., *Rola tradycji w wielopokoleniowych rodzinach wiejskich w Małopolsce*, *Journal of Agribusiness and Rural Development*, [www.jard.edu.pl](http://www.jard.edu.pl) [dostęp: 20.03.2020].
- Mencwel A. (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 1998.
- Neugebauer K., *Potrzeby emocjonalne człowieka w pierwszej fazie życia*, *Chrześcijanin w Świecie*, 1980, 95/96.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Ong W.J., *Oralność i piśmienność. Stowo poddane technologii*, Lublin 1992.
- Simonides D., *Memorat i fabulat we współczesnej folklorystyce*, [w:] *Literatura popularna – folklor – język*, red. W. Nawrocki, M. Waliński, Katowice 1981.
- Simonides D., *Folklor i folklorystyka Śląska na tle źródeł*, [w:] *Kultura ludowa śląskiej ludności rodzimej*, red. P. Kowalski, Wrocław – Warszawa 1991.
- Smolińska T., *Rodzina o sobie. Folklorystyczny aspekt rodzinnej tradycji kulturowej*, Opole 1992.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1980.
- Utley F.L., *Literatura ludowa – definicja operacyjna*, *Literatura Ludowa*, 1974, 1.
- Warszewski R., *Świat podtrzymywany przez słowa*, *Przegląd Powszechny*, 1990, 1/821.
- Wojtyła K., *Chrześcijanin a kultura*, *Znak*, 1964, 10.
- Żebrokowa B., *Gospodarcze podłoże tożsamości kulturowej Śląska Cieszyńskiego*, [w:] *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną*, red. I. Bukowska-Floreńska, *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, t. I, Katowice 1997.
- Żebrok K., *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej (na przykładzie wsi Zamarski)*, *Cieszyn* 1998 (maszynopis).
- Żebrok P., *Przeciążenia informacyjne i komunikacyjne w organizacjach na przykładzie instytucji oświatowych*, [w:] *Kapitał ludzki wobec wyzwań współczesności*, red. A. Wziątek-Staško, Dąbrowa Górnicza 2014.
- Żebrok P., *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Kraków 2018.



## II. RECENZJE I NOTY

RONALD G. SULTANA (red.) *Doradztwo zawodowe i planowanie środków utrzymania w regionie Morza Śródziemnego. Trudne przemiany w Europie Południowej i regionie MENA*<sup>1</sup> [Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean. Challenging Transitions in South Europe and the MENA Region], Sense Publishers, Rotterdam 2017, ss. 451

Seria: Comparative and International Education: A Diversity of Voices

Jedną z wydanych w ostatnich latach anglojęzycznych publikacji poświęconych zagadnieniom edukacji w ujęciu międzynarodowym i porównawczym, którą warto byłoby przybliżyć polskiemu czytelnikowi, jest praca zbiorowa pod redakcją Ronalda G. Sultana, zatytułowana *Doradztwo zawodowe i planowanie środków utrzymania w regionie Morza Śródziemnego. Trudne przemiany w Europie Południowej i regionie MENA* [Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean. Challenging Transitions in South Europe and the MENA<sup>2</sup> Region]. Recenzowana pozycja jest szóstą z serii tematycznej wydawanej przez Europejsko-Śródziemnomorskie Centrum Studiów Edukacyjnych EMCER (The Euro-Mediterranean Centre for Education Research) we współpracy z niderlandzkim wydawnictwem Sense i dwudziestym tomem *Mediterranean Journal of Educational Studies* (MJES) od momentu jego powstania w 1996 roku. EMCER został powołany w 2002 roku w celu „rozwijania dialogu w dziedzinie edukacji, a przez to zwiększania możliwości wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami basenu Morza Śródziemnego w różnych sferach życia”<sup>3</sup>.

Tom przygotowany przez Ronalda G. Sultana oraz badaczy i praktyków doradztwa zawodowego został poświęcony kwestii kontekstów kulturowych, politycznych i ekonomicznych, jakie wpływają na zastosowane rozwiązania w tym obszarze w wybranych krajach basenu Morza Śródziemnego, w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Zachodniej. Publikacja składa się z 26 rozdziałów, podzielo-

---

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia w tekście pochodzą od autorki niniejszej recenzji.

<sup>2</sup> Jako region MENA określa się w literaturze przedmiotu państwa Bliskiego Wschodu i Afryki Północno-Zachodniej, choć różne gremia międzynarodowe oraz badacze wskazują na odmienną listę państw.

<sup>3</sup> Cytuję za R.G. Sultana: “to develop dialogue in the field of education, and through this to enhance the possibility of mutual understanding and cooperation among the people of the Mediterranean in the various spheres of life”, s. ii.

nych na pięć części; Wstęp, Kontekst, Maghreb<sup>4</sup>, Maszrek<sup>5</sup>, Południowa Europa i Konkluzje. Jak podkreśla David L. Blustein z Boston College w Stanach Zjednoczonych w recenzji umieszczonej w tomie, opracowanie nie jest oparte jedynie na sprawozdawczo-przeglądowej narracji, gdyż „Sultana i jego koledzy wykorzystują okazję do przestudiowania podstawowych norm i założeń, jakie ukształtowały naszą pracę”<sup>6</sup>.

Wstęp zawiera artykuł autorstwa redaktora tomu, R.G. Sultany, zatytułowany *Zakotwiczenie poradnictwa zawodowego na Morzu Śródziemnym? W poszukiwaniu południowych perspektyw* [Anchoring Career Guidance in The Mediterranean? In Search of Southern Perspectives], w którym autor wskazuje, iż bieżąca publikacja jest kontynuacją wieloletnich studiów nad doradztwem zawodowym w regionie<sup>7</sup> i stanowi próbę nakreślenia ram teoretycznych oraz osadzenia w tym kontekście praktyk promowanych w poszczególnych państwach. Niewątpliwą wartością tego opracowania jest zastosowanie „spojrzenia regionalnego” – obszaru śródziemnomorskiego jako „soczewki” do oglądu poruszanych w zbiorze zagadnień i rozwinięcia „południowej perspektywy”. Ów punkt widzenia, zdaniem autora, ma na celu zrozumienie specyfiki regionalnej, jej niuansów, również w zakresie korzyści prywatnych i publicznych<sup>8</sup>. Założenie to z pewnością udało się zrealizować, choć poszczególne opracowania stanowią wycinek opisu lokalnej rzeczywistości i z pewnością mogłyby zostać rozszerzone.

Zaproszonymi do współpracy autorami poszczególnych rozdziałów są zarówno badacze, pracownicy naukowcy uniwersytetów, jak też praktycy z obszaru edukacji i polityki. Zgodnie z założeniami, czytelnik znajdzie w tym opracowaniu teksty poświęcone istocie doradztwa zawodowego w poszczególnych krajach w kontekstach kulturowym, politycznym i ekonomicznym oraz studia poruszające jedno zagadnienie – obydwa podejścia zostały osadzone w ramach teoretycznych, właściwych analizowanej dziedzinie, i opisane w nurcie analityczno-interpretatywnym, z licznymi odniesieniami do opracowań publikowanych w językach narodowych. Jak wskazuje dalej redaktor tomu, większość tekstów koncentruje się na jednym z aspektów istoty poradnictwa zawodowego w danym kraju. Nakreślenie złożoności kontekstu pozwala czytelnikowi na prawidłowe i pogłębione odczytanie owej specyfiki zgodnie z założeniem, że rozumienie „praktyki społecznej” powinno się odnosić przede wszystkim do jej odmiennego

<sup>4</sup> Z języka arabskiego *maghrib* ‘zachód’ – kraje Afryki Północno-Zachodniej, głównie Maroko, Algieria i Tunezja, Mauretania i Libia.

<sup>5</sup> Z języka arabskiego *mashreq* ‘wschód’ – kraje Bliskiego Wschodu.

<sup>6</sup> R.G. Sultana (red.), *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean. Challenging Transitions in South Europe and the MENA Region*, Sense Publishers, Rotterdam 2017, s. v.

<sup>7</sup> Jak zaznacza redaktor tomu, inspiracją i podstawą teoretyczną dla opisów i analiz zawartych w recenzowanej pracy były wcześniej prowadzone badania porównawcze nad doradztwem zawodowym w regionie Morza Śródziemnego i w krajach MENA (łącznie 55 państw), na zlecenie European Training Foundation (ETF) jako część projektu MEDA-ETE (Education and Training for Employment), z wykorzystaniem narzędzi badawczych OECD, Banku Światowego oraz dwóch agencji Komisji Europejskiej – ETF i CEDEFOP; zob. tamże, s. 3-4.

<sup>8</sup> Tamże, s. 5-6.

kulturowo znaczenia, również poprzez specyficzne uwarunkowania instytucjonalne czy gospodarcze. Przedstawione badania i analizy opierają się nie tylko na perspektywie lokalnej, ale również odnoszą się do studiów globalnych i to w taki sposób, by, jak pisze Sultana, „nie oceniać [regionu – E.J.] Morza Śródziemnego według miary Północy”, ale by Południe mogło wypowiedzieć się „na własnych warunkach”. Sultana w rozdziale tym zwraca uwagę również na bardzo ważny i często bagatelizowany fakt, a mianowicie „postrzeganie własnej rzeczywistości w kategoriach stosowanych przez innych, bez dostatecznego problematyzowania tego, co funkcjonuje jako desygnat w autora/ów umyśle/słach”. Wspomina on o ustaleniach Mazawiego, odnoszących się do braku „epistemologicznego namysłu” nad edukacją, praktyką i pracą w państwach arabskich, lecz można tę uwagę odnieść do większości porównawczych prac badawczych<sup>9</sup>.

Część druga, *Konteksty*, zawiera cztery rozdziały, których autorami są kolejno – R.G. Sultana: *Kontekst ma znaczenie: Czynniki wpływające na doradztwo zawodowe w krajach basenu Morza Śródziemnego* [Contexts Matter: Factors Influencing Career Guidance in the Mediterranean Countries], Fida Afiouni i Charlotte Karam: *Obalenie mitów otaczających kariery kobiet w regionie arabskim: krytyczne podejście refleksyjne* [Debunking Myths Surrounding Women's Careers in the Arab Region: A Critical Reflexive Approach], Aboubakr Abdeen Badawi: *Doradztwo zawodowe: Perspektywy islamu i kultur muzułmańskich* [Career Guidance: Perspectives from Islam and from Muslim Cultures] oraz Maha Kattaa: *Syryjscy uchodźcy w Jordanii: Zapewnienie poradnictwa zawodowego i zwiększenie dostępu do zatrudnienia* [Syrian Refugees in Jordan: Providing Career Guidance Services and Enhancing Access to Employment]. Tekst Sultany dotyczy czynników wpływających na transformację młodzieży (m.in.: nierówności ekonomicznych, demografii, globalizacji) i roli doradztwa zawodowego, które powinno być nieustannie redefiniowane ze względu na zmienność rzeczywistości. Ustalenia autora mogą stać się doskonałym narzędziem analizy nie tylko kondycji młodzieży i jej miejsca na rynku pracy, ale podstawą do nakreślenia mapy czynników, które ją definiują lokalnie i globalnie. Autorzy kolejnych trzech tekstów przyglądają się relacji międzypłciowej w krajach arabskich i miejscu kobiet na rynku pracy. Opracowania te wydają się niezwykle ważne w perspektywie lokalnego opisywania zjawisk, w tym feminizmu. Tematyka zaproponowana przez Badawiego oscyluje wokół jednostronnego pojmowania – w sposób zachodni – poradnictwa zawodowego w krajach arabskich, ale również w świecie zachodnim, w którym zamieszkują muzułmanie. Wskazuje on na znaczenie wiary i kultury, głównie islamu, w projektowaniu usług poradnictwa zawodowego w multikulturowym świecie. Ten punkt widzenia może stanowić podstawę rozważań na temat organizowania nie tylko usług doradztwa zawodowego, ale też szeroko pojętej edukacji. Ostatnim rozdziałem tej części jest tekst Mahey Kattaa, poświęcony sytuacji zawodowej i kondycji życiowej syryjskich uchodźców w Jordanii, zmuszonych do podejmowania każdej formy pracy gwarantującej choć minimalny dochód, a która bez stosownego pozwolenia ma status nielegalnej. Au-

<sup>9</sup> Tamże, s. 7.

torka przedstawia korzyści płynące z planowej pomocy w zamierzeniach między innymi kariery zawodowej, ale też ukazuje rozwiązania, które są korzystne zarówno dla społeczności goszczącej uchodźców, jak i dla samych Syryjczyków. Świat zachodni powoli zapomina o Arabskiej Wiośnie, o kolejnych konfliktach i zdestabilizowanych państwach, jednak warto przyglądać się inicjatywom w Jordanii, gdyż mogą stać się inspiracją dla kolejnych państw zmuszonych do zapewnienia miejsc pracy imigrantom bądź uchodźcom.

Część trzecia tomu została poświęcona krajom Maghrebu, a otwiera ją rozdział szósty autorstwa Azizy Chbani i Aminy Jaouane, zatytułowany: *Poradnictwo edukacyjne i zawodowe w Maroku: wizja, plany i projekt* [Educational and Career Guidance in Morocco: Vision, Plans and Projects], następnie rozdział siódmy, napisany przez Rosę Mahdjoub i Mohameda Miliani: *Doradztwo w zakresie edukacji i kariery w Algierii: nawracające dysfunkcje* [Education and Career Guidance in Algeria: Recurrent Dysfunctions], ósmy, autorstwa Ammara Mejrri i Johna McCarthy: *Informacje i wskazówki dotyczące kariery w Tunezji: instytucjonalne i społeczne wyzwania* [Careers Information and Guidance in Tunisia: Institutional and Societal Challenges], zaś kolejny to rozdział Alego Elhawata: *Poradnictwo zawodowe w Libii: małe kroki naprzód, wciąż długa droga do przebycia* [Career Guidance in Libya: Small Steps Forward, Still a Long Way to Go] oraz rozdział dziesiąty, napisany przez Adele M.E. Jones: *Edukacja młodzieży i doradztwo w zakresie zatrudnienia w Libii: ewoluujący scenariusz* [Youth Education and Guidance for Employment in Libya: An Evolving Scenario]. Każdy tekst tej części w mniejszym lub większym zakresie został oparty na teoretycznych założeniach i rozumieniu istoty doradztwa zawodowego oraz edukacji poprzez frankofoński kontekst pojęciowy, który w krajach Maghrebu jest pokłosiem ery kolonialnej i protektoratu francuskiego. Niewątpliwie, ukazanie sensu doradztwa zawodowego i rozwiązań krajowych we wspólnym kręgu kulturowym pozwala na dostrzeżenie zarówno różnic, jak i podobieństw oraz umożliwia namysł nad możliwą implementacją różnych, często zapożyczonych, rozwiązań. Tekst poświęcony doradztwu zawodowemu i karierze zawodowej w Maroku ukazuje je na tle edukacji (i proponowanych reform) oraz bieżących problemów społecznych Królestwa. Wysoka absencja i brak jakichkolwiek form edukacji od poziomu ponadpodstawowego skutkuje niskimi kompetencjami na rynku pracy, zwłaszcza wśród kobiet. Autorki podkreślają, jak ważny dla wszelkich inicjatyw dotyczących zatrudnienia jest udział międzynarodowych organizacji pozarządowych. Maroko jako wielokulturowy i wieloetniczny kraj od czasów uzyskania niepodległości zmagają się z dookreśleniem tożsamości, również na polu edukacji i języków nauczanych w szkołach. Niewątpliwie jest to czynnik, na który również należałoby zwrócić uwagę w rozważaniach na temat równości szans edukacyjnych i wejścia na rynek pracy. W opracowaniu poświęconym Algierii autorki wskazują, że pomimo gwarancji uzyskania zatrudnienia po ukończeniu szkoły zawodowej, młodzież nadal zdecydowanie częściej wybiera uniwersytety, stając się bezrobotnymi absolwentami, a inicjatywy mające na celu wspomaganie planowania życia zawodowego nie są wystarczające. Porównanie bliskich kulturowo – Maroka i Algierii – z pewnością dopełnia obraz

problemów, jakie dominują w regionie, ale też stawia pytania o istotę i formę doradztwa zawodowego w tych krajach. W kolejnym rozdziale autorzy przedstawiają lokalne uwarunkowania doradztwa zawodowego w Tunezji w świetle reform, edukacji, kształcenia kadr i sytuacji społecznej. Ostatnie dwa teksty tej części przedstawiają sytuację w Libii, gdzie doradztwo zawodowe nadal jest prowadzone w sposób nieformalny, a jeśli są podejmowane jakiegokolwiek próby jego sformalizowania, to mają one charakter dyrektywny. Drugi tekst traktuje o przeprowadzonych na zlecenie rządu libijskiego w latach 2009 - 2011 badaniach empirycznych, stanowiących część libijsko-niemieckiego projektu partnerskiego „Poprawa jakości podstawowego oraz specjalistycznego szkolnictwa średniego”. Jak konkluduje autorka opracowania, poprawiając jakość planowania rynku pracy i jakość kształcenia, państwo to może zaoferować młodzieży modelowe rozwiązania edukacyjne, pozwalające na sprostanie ich oczekiwaniom, wymaganiom społecznym i gospodarczym.

Część czwarta tomu obejmuje tematy dotyczące Bliskiego Wschodu (Maszreku) i zawiera teksty Shahinazy Khalil: *Doradztwo zawodowe w Egipcie: partnerstwo we współpracy międzynarodowej na rzecz rozwoju narodowego* [Career Guidance in Egypt: Partnership in International Cooperation for National Development], Rachel Gali Cinamon: *Proces eksploracji i plany na przyszłość Arabów i żydowskiej młodzieży izraelskiej: implikacje dla interwencji zawodowych* [Exploration Process and Future Plans of Arabs and Jewish Israeli Young Adults: Implications for Career Interventions], Mazen Hashweh: *Edukacja zawodowa i poradnictwo pod okupacją w Palestynie: czynniki mające wpływ na aspiracje młodych ludzi* [Career Education and Guidance Under Occupation in Palestine: Factors Affecting Young People's Aspirations], Michela Turcotte, Celine Renald i Lynne Bezanson: *Usługi rozwoju kariery w Jordanii: międzynarodowi konsultanci dokonują przeglądu przeszłych wysiłków i perspektyw na przyszłość* [Career Development Services in Jordan: International Consultants Review Past Efforts and Future Prospects], Batoul Diab i Nerudy Barakat: *Usługi kariery w syryjskim szkolnictwie wyższym: artykułacje polityczne* [Career Services in Syrian Higher Education: Policy Articulations], Barendia Vlaardingerbroeka, Anies Al-Hroub i Cyriny Saab: *Libański system edukacji: intensywne orientacja zawodowa, lekka orientacja zawodowa* [The Lebanese Education System: Heavy on Career Orientation, Light on Career Guidance], Binnur Yesilyaprak: *Usługi doradztwa zawodowego w Turcji: budowanie na przeszłości i konstruowanie przyszłości* [Career Counselling Services in Turkey: Building on the Past and Constructing the Future] i Tristrama Hooleya: *Eksperyment saudyjski z poradnictwem zawodowym: polityka pożyczkowa i zarządzanie zderzeniem kontekstu i teorii* [The Saudi Experiment with Career Guidance: Borrowing Policy and Managing the Clash of Context and Theory]. Pierwszy rozdział tej części podejmuje bardzo interesujące i ważne zagadnienie „kariery”, które ma zachodnie, indywidualistyczne i industrialne konotacje, a będąc odczytywanym w innych kulturowo-gospodarczych uwarunkowaniach, niezależnych od miejscowej tradycji, zyskuje nowe znaczenia i odniesienia. Autorka słusznie podkreśla, że owe różnice kulturowe muszą być szczególnie uwzględniane w międzynarodowych programach współpracy, gdzie mogą decydować o powodzeniu przedsięwzięcia. R.G. Cinamon w swoim tekście dedykowanym interwencji zawodowej



wśród młodzieży arabskiej i młodzieży żydowsko-izraelskiej również podkreśla problem przygotowywania programów opartych na wizji „zachodniego” odbiorcy, który to model nie znajduje odniesienia w bardziej tradycyjnych społeczeństwach. Młodzież palestyńska żyjąca pod okupacją mierzy się z wieloma wyzwaniami dnia codziennego, a edukacja i poradnictwo zawodowe są częścią troski o godność tego pokolenia. Kolejny rozdział tomu przedstawia punkt widzenia trzech międzynarodowych konsultantów problematyki rozwoju kariery i doradztwa zawodowego w odniesieniu do sytuacji w Jordanii, gdzie rozwiązania dopasowane do rzeczywistości gospodarczej i kulturowej sprawdziłyby się najlepiej. Tekst poświęcony Syrii bada związki pomiędzy szkolnictwem wyższym a usługami doradztwa w zakresie kariery. Libański system edukacji i osiągnięcia uczniów determinują przebieg ich przyszłych karier na rynku pracy, natomiast doradztwo zawodowe jest prowadzone przez organizacje pozarządowe. Tureckie rozwiązania zostały początkowo zaimplementowane z Europy i Stanów Zjednoczonych za pośrednictwem międzynarodowych funduszy i agencji pomocowych, jednak obecnie Turcja wypracowuje dla swoich obywateli własne formy doradztwa zawodowego. W ostatnim rozdziale tej części Tristam Hooley omawia istotę doradztwa zawodowego w Arabii Saudyjskiej, a raczej eksperymentu, jaki rząd chce wdrożyć w tym kraju. Jednocześnie kulturowe i religijne ograniczenia w demokratyzacji życia codziennego nie pozwalają na wykorzystanie potencjału doradztwa zawodowego w rozwoju kultury i zapobieganiu wielu negatywnym zjawiskom na tamtejszym rynku pracy.

*Europa Południowa*, część piąta tomu, składa się z siedmiu rozdziałów mających związek, między innymi poprzez przedstawione w nich zjawisko migracji, z dwoma poprzednimi częściami. Michael Kassotakis jest autorem tekstu *Doradztwo i poradnictwo zawodowe w Grecji: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość* [Career Counselling and Guidance in Greece: Past, Present and Future], Antonis Antoniou: *Poradnictwo i doradztwo na Cyprze: wiele ról, wyzwań i osiągnięć* [Guidance and Counselling in Cyprus: Multiple Roles, Challenges and Achievements], Manwel Debono: *Kształcenie i poradnictwo zawodowe na Malcie: rozwój i perspektywy* [Career Education and Guidance in Malta: Development and Outlook], Roberta Piazza, Paola Magnano oraz Andrea Zammitti: *Doradztwo zawodowe w kontekstach wielokulturowych: włoskie studium przypadku* [Career Guidance in Multicultural Contexts: An Italian Case Study], Valérie Cohen-Scali, Alma Hafsi i Patrick Werquin: *Młodzi dorośli z pochodzenia Maghrebi we Francji: wskazówki i wyzwania związane z integracją edukacji i rynku pracy* [Young Adults of Maghrebi Descent in France: Guidance and the Challenges to Educational and Labour Market Integration], Màrius Martínez-Muñoz i Carme Martínez-Roca: *Poradnictwo w katalońskim szkolnictwie średnim: główne cechy i wyzwania w hiszpańskim regionie* [Guidance in Catalan Secondary Education: Main Features and Challenges in a Spanish Region]. Część tę zamyka rozdział poświęcony Portugalii, przygotowany przez Marię Do Céu Taveira i zatytułowany: *Usługi edukacji zawodowej i poradnictwa zawodowego w Portugalii: czyny i potrzeby* [Career Education and Guidance Services in Portugal: Deeds and Needs]. Rozdział poświęcony Grecji ukazuje poradnictwo zawodowe na tle uwarunkowań kulturowych i czynników, od których zależał jego rozwój. Został też tutaj wyakcen-



towany ścisły związek pomiędzy karierą, jej planowaniem, a greckim kryzysem gospodarczym. Wyakcentowana potrzeba restrukturyzacji ma szansę zmienić obecny grecki rynek pracy. Rozdział autorstwa Antonisa Antoniou przedstawia sytuację poradnictwa i doradztwa zawodowego na Cyprze oraz sposób ich organizacji, zarządzania i zapewnienia wykwalifikowanej kadry. Manwel Debono w swoim opracowaniu przedstawił rozwój poradnictwa i doradztwa zawodowego na Malcie, których początki sięgają lat 60. ubiegłego wieku. Wskazuje On również, że Internet i media społecznościowe odgrywają coraz większą rolę w dostarczaniu informacji dotyczących kariery, a dotychczas pomijane grupy społeczne staną się coraz bardziej znaczące na maltańskim rynku pracy. Doradztwo zawodowe we Włoszech może pełnić ważką rolę w integracji na rynku pracy rdzennych mieszkańców, migrantów i uchodźców przy zachowaniu wrażliwości na kulturową różnorodność. Rozdział zawiera krytyczne uwagi, ale też przykład programu wprowadzonego na Sycylii, którego celem jest wsparcie mieszkańców, w tym szczególnie nowo przybyłych. Dzięki owym rozwiązaniom potencjał zawodowy w tym regionie Włoch może być bardziej zagospodarowany. Kolejny rozdział został poświęcony dzieciom imigrantów z krajów Maghrebu, którzy od ponad stulecia przybywają do Francji. Młodzi obywatele pochodzenia północnoafrykańskiego w ciągu całego życia napotykają wiele trudności w obszarze edukacji, integracji i kariery zawodowej, a będąc adresatami wsparcia stają się, jak podkreślają autorzy, naznaczeni społecznie. Powyższe zagadnienie, choć zostało przedstawione na przykładzie Francji, staje się tematem dyskusji nie tylko w poszczególnych krajach europejskich, ale również dotyczy wszystkich wielokulturowych społeczności. Zrozumienie istoty zmagania na rynku pracy kolejnych pokoleń imigrantów pozwala na celowe i świadome poszukiwanie rozwiązań również w innych krajach. W jednym z siedmiu regionów Hiszpanii – Katalonii istnieje pilna potrzeba wdrożenia koordynacji działań rozmaitych agend zajmujących się doradztwem zawodowym dla różnych grup społecznych. Szczególnie istotne wydaje się roztoczenie opieki w tym zakresie nad młodymi Katalończykami. Ostatni rozdział tej części, autorstwa Marii Do Céu Taveira, przedstawia między innymi uwarunkowania historyczne, społeczne rozwoju doradztwa zawodowego w Portugalii i konkluduje, że również odwołania do filozofii humanistycznej stanowią doskonałą podstawę wszelkich działań. Zawarte w tej części analizy ukazują fragmentarycznie obraz doradztwa zawodowego w Europie, przedstawianego z różnych perspektyw. Różnice i podobieństwa pomiędzy krajami i ich własnymi lokalnymi rozwiązaniami są doskonałą bazą do wszelkich porównań, podsumowań oraz wypracowywania wspólnych idei.

Tom zamyka część zatytułowana *Konkluzje*, zawierająca rozdział autorstwa R.G. Sultany: *Przyszłość edukacji zawodowej i poradnictwa w regionie Morza Śródziemnego? Implikacje, wyzwania i perspektywy* [Futures for Career Education and Guidance in the Mediterranean? Implications, Challenges, and Prospects]. Wśród wielu cennych uwag dotyczących zarówno rozumienia praktyk społecznych, jak i doradztwa zawodowego w regionie śródziemnomorskim oraz krajach MENA, znajduje się i ta, którą warto w tym miejscu przytoczyć. Autor w odniesieniu do

zapisów z 1900 roku jednego z największych badaczy-komparatystów Michaela Sadlera, przestrzega przed globalnym przekazywaniem i implementowaniem idei oraz przed „polityką powierzchownego »wypożyczenia« i »pożyczenia«”<sup>10</sup>. Owa przestroga wybrzmiewa jeszcze silniej w czasach obecnych, kiedy „siły globalizacji zmniejszyły odległość i czas w tak dramatyczny sposób”<sup>11</sup>. Podsumowania poszczególnych tekstów zostały zogniskowane wokół pojęć: nierówność, (*informality*), nieformalność rynku pracy, mobilność, społeczność (*community*), duchowość, tożsamość i refleksyjność.

Opracowania zgromadzone w tomie można czytać selektywnie, w układzie regionalnym, ale też poszukując zależności i podobieństw, czego podstawę mogą stanowić na przykład teksty odnoszące się do regionu Maghrebu i tekst poświęcony francuskim rozwiązaniom w zakresie doradztwa zawodowego dla osób pochodzących z obszaru Afryki Północno-Zachodniej. Rozdziały autorstwa Sultany zawierają również obok ustaleń regionalnych wiele odniesień krajowych, a zatem chcąc zyskać ogłęd całości zagadnienia, nie należy ich pomijać. Interesujące byłoby również przeanalizowanie obecnie funkcjonujących rozwiązań w poszczególnych krajach i porównanie ich z zapowiedziami zawartymi w tym tomie. Świadomość konieczności zmiany stanowi pierwszy krok do jej wdrożenia.

Publikacje dotyczące systemów edukacji na świecie oraz problemów towarzyszących ich funkcjonowaniu są niezwykle cenne dla polskiego czytelnika. Pozwalają przyjrzeć się rozwiązaniom wdrożonym w innych krajach, ich skuteczności, ale także stwarzają możliwość oszacowania, na ile w nowym kulturowym kontekście owe idee miałyby rację bytu. Recenzowana publikacja stanowi z jednej strony dowód zróżnicowania, z drugiej natomiast – regionalnych podobieństw problemów i sukcesów odnoszonych na polu doradztwa zawodowego i jego skuteczności. Żyjemy w zglobalizowanej i coraz bardziej porównywalnej oraz zunifikowanej rzeczywistości, w której multikulturowość i migracja są faktem. Coraz częściej poszczególne kraje stają przed zadaniem integracji i zasadnej regulacji rynku pracy z uwzględnieniem różnic kulturowych. Zdaniem Agnieszki Cybal-Michalskiej: „W gospodarce opartej na wiedzy (...) kluczowym elementem staje się rozwój karier jej członków. Co więcej, jakość zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych będzie wymagać ciągłego planowania i zarządzania karierą oraz projektowania jej zindywidualizowanych ścieżek”<sup>12</sup>. Planowanie karier i doradztwo zawodowe są bez wątpienia niezbędnymi elementami szeroko ujmowanej edukacji i idei *lifelong learning*, jednak by stały się skuteczne, muszą być rozpatrywane lokalnie i globalnie.

Ewa Johnsson

ORCID 0000-0002-2560-7568

<sup>10</sup> Tamże, s. 421.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 12.

STEFANO D. TORRE, MASSIMILIANO BOCCIARELLI, LAURA DAGLIO, RAFFAELLA NERI (EDS) *Buildings for Education. A Multidisciplinary Overview of The Design of School Buildings*, Springer, Cham 2020, pp. 327

The design of school buildings is currently attracting as much interest as social support and its effects on health and well-being. This particular book belongs to a series prepared by the ABC Department (Architecture, Built Environment, and Construction Engineering) of Milan's Polytechnic in Italy, which is well-known all over Europe. The idea that architecture and buildings themselves can change our quality of life was first presented by environmental psychologists. Nowadays, empirical research in this book reveals enormous complexity within the field of architecture and civil engineering. Bringing together many of the best researchers in this area, the editors succeed in creating an interdisciplinary, integrative volume that addresses problems in dealing with the process of planning, design, construction, management, and transformation of the built environment as well as current conditions of Italian school buildings.

The publication which was published in 2020 presents a structured vision of the many possible approaches, which might be interesting to educators and psychologists, architects or engineers. The main aim is strengthened by the attention given to „describe the outputs and the potentialities of researches, giving a report on experiences well rooted in the reality and at the same time introducing innovative perspectives for the future” (p. 5). According to the editors, school design can be seen as one of the hottest topics in architectural research and this particular volume proves that. Inside, the reader will find three, extensively written sections with various papers devoted to 1) the urban and social role of school buildings, 2) tools, models and processes, and 3) management, transformation and enhancement of the built heritage. All of them though underline „the effective collaboration with institutions at various levels and the synergetic combination of the different disciplines involved, needed to respond to their requests through applied and basic theoretical research works” (p. 12). It is important to note, however, that the publication presents some of the research and consulting works by Milan's Polytechnic which was related to the design of new schools in the national program *ItaliaSicura* 2014-2018. Over the years, metropolitan cities were funded to construct 300 new buildings and start 12,000 renovation projects of school buildings all over the country. Readers who are familiar with this project or are curious about its results will find this book even more riveting.

Like I have mentioned before, the publication is organised around three major ideas with a dozen or so papers connected to them. It is not possible to discuss all of the good papers in the book but some of them briefly reviewed next are illustrative of a much larger set of excellent work presented in the volume. Several interesting facts may be found in the wide introductions, such as the analysis of the current situation of school buildings with the challenges of renovation and new buildings design. Three divided by editors sections „investigate central themes about buildings for education, focusing, in particular, on the definition of multidisciplinary approaches for the design of new schools and for the upgrading of existing ones”

(p. 12). The first section entitled „Urban and Social Role of School Buildings” consists of thirteen papers devoted to the relationship between the city and the school in terms of a civic building with a public role. Most of the case studies from countries such as Italy, Greece, Argentina are described in this part followed by the literature review and research findings. The second section called „The Paths to Innovation: Tools, Models and Processes” includes a compilation of seven chapters that explore creativity and innovation approach to school building design and construction. The authors also describe the use of the building information modelling (BIM) strategy which might be seen as an optimal tool in creating schools for our times. The final section is an eight-chapter overview of „Management, Transformation and Enhancement of the Built Heritage” which provides from one hand theoretical but from the other one applied research paths on built heritage. Readers of this part should be aware of advanced and specific vocabulary and the mass of the data that can quickly lead to information overload.

Two papers that I want to mention as the most interesting to me as a young researcher in the field of environmental psychology, greatly expand the idea of the school of the future. The most substantive and scholarly of included in the book chapters is a contribution by a group of the scientist: Massimo Ferrari, Claudia Tinazzi and Annalucia D’Erchia. The authors of the article „Imagining the School of the Future” managed to merge architecture and pedagogy ideas and present the educational model suitable for contemporary society. The paper covers a lot of ground that will be helpful to educators who are trying to understand the value of education and the space throughout the centuries.

Another valuable contribution is a chapter by Domenico Chizzoniti, Luca Monica, Tomaso Monestiroli, Raffaella Neri and Laura Anna Pezzetti on design for schools. The authors provide some competitive projects concerning the construction of new schools with illustrative photos and plans of the school complex. Being able to visualise winning projects of schools and other institutions described with the deep analysis of design offered by pedagogues and architects made me read this paper with great satisfaction.

*Buildings for Education* is remarkably even in quality and level of presentation. To add to its credit, the book as a whole is well written, with each section setting forth its purposes clearly. Each paper addresses an important topic, however, and the decision to include them is a good one. Overall, the volume is a comprehensive scholarly work in an area badly in need of such, and it would be difficult not to conclude that it is a „must” reading for anyone interested in doing worthwhile research in the area of school building design.

Jakub Adamczewski

ORCID 0000-0002-0152-3159

### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

**Sprawozdanie z konferencji**  
***Studenci UAM w czasie pandemii podsumowującej***  
**projekt badawczy „Studenci z niepełnosprawnościami**  
**w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**  
**w czasie pandemii koronawirusa COVID-19:**  
**trudności – wsparcie – rozwiązania”**

**Poznań, 8 czerwca 2021 roku**

8 czerwca 2021 roku odbyła się, pod patronatem Jej Magnificencji Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Bogumiły Kaniewskiej oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Pani prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, konferencja *Studenci UAM w czasie pandemii*, podsumowująca projekt badawczy „Studenci z niepełnosprawnościami w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w czasie pandemii koronawirusa COVID-19: trudności – wsparcie – rozwiązania”, realizowany przez Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Kuratorium Oświaty w Poznaniu.

Konferencja miała na celu prezentację oraz dyskusję uzyskanych wyników badań, ale należy w tym miejscu podkreślić również jej naukowo-szkoleniowy charakter. Pierwsza część konferencji została poświęcona omówieniu założeń oraz wniosków wynikających z analizy uzyskanych danych w projekcie. W drugiej jej części poświęcono miejsce na refleksję nad sytuacją studentów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19 w uczelniach wyższych. W tej części konferencji głos zabrali przedstawiciele i przedstawicielki różnych uczelni i środowisk akademickich.

Otwarcia konferencji w imieniu Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Bogumiły Kaniewskiej dokonał Prorektor prof. dr hab. Zbyszko Melosik oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwer-

sytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która przywitała przybyłych gości oraz wyraziła swoje zadowolenie i uznanie wobec odbywającego się wydarzenia. Następnie głos zabrał prof. dr hab. Sławomir Banaszak, kierownik Zakładu Metodologii Badań Nauk o Edukacji, kierownik projektu, który zwrócił uwagę na istotę oraz aktualność podejmowanych w projekcie tematów, jak również przedstawił główne jego założenia. Pan Profesor wskazał również na konieczność pogłębionych oraz ciągłych badań w prezentowanym obszarze.

W dalszej kolejności głos zabrały dr Izabela Cytlak oraz dr Joanna Jarmużek z Zakładu Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej WSE UAM, które w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Sieć wsparcia studentek i studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza: analiza wielowymiarowych form pomocy* przybliżyły rezultaty badań przeprowadzonych wśród koordynatorek i koordynatorów wydziałowych do spraw osób z niepełnosprawnościami. Warto podkreślić, że wspomniana w tytule wystąpienia „sieć wsparcia” obejmowała swoim zasięgiem nie tylko koordynatorów wydziałowych, ale również instytucje wspierające studentów i pracowników Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w trudnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Prelegentki podkreśliły nasilające się sygnały o wzroście trudnych sytuacji życiowych w czasie pandemii oraz konieczności rozszerzenia wsparcia, jak też zwiększenia intensywności działań pomocowych.

Kolejnym wystąpieniem była prelekcja dr Urszuli Tokarczyk-Bar, z Zakładu Metodologii Badań Nauk o Edukacji WSE UAM: *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza wobec osób z niepełnosprawnościami – przykłady dobrych praktyk*, w którym przedstawiła aktualnie oferowane studentom z niepełnosprawnościami wsparcie w zakresie studiowania przez Bibliotekę Uniwersytecką, Akademicką Bibliotekę Cyfrową oraz Pracownię Biblioteki Mówionej.

W dalszej części głos zabrali pracownicy Zakładu Metodologii Badań o Edukacji WSE UAM: dr Tomasz Juńczyk i mgr Emilia Wieczorek. W swoim wystąpieniu: *Studentki i studenci z niepełnosprawnościami w świetle badań jakościowych* prelegenci zaprezentowali dyskusję wokół wywiadów pogłębionych przeprowadzonych w trakcie projektu. Przeprowadzono je ze studentami z niepełnosprawnościami studiującymi w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a dotyczyły głównych obszarów doświadczanej jakości życia w czasie pandemii. Badacze stworzyli również przestrzeń do prezentacji głównych potrzeb oraz rozwiązań proponowanych przez studentów z niepełnosprawnościami.

Szerszą perspektywę badań zaprezentował zespół w składzie: prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, dr Izabela Cytlak, dr Joanna Jarmużek, dr Tomasz Juńczyk, dr Urszula Tokarczyk-Bar, mgr Emilia Wieczorek, w wystąpieniu: *Obraz wspólnoty akademickiej w świetle badań ilościowych*, w którym przedstawiono główne obszary problemowe z perspektywy badań ilościowych.

W drugiej części konferencji przekazano głos zaproszonym Gościom. Jako pierwszy wystąpił mgr Bas van der Ham, Wydziałowy Koordynator ds. studentów z niepełnosprawnościami, Wydział Anglistyki UAM. W swoim wystąpieniu: *Pandemia a funkcjonowanie studentów z trudnościami psychicznymi* Autor w bardzo



interesujący sposób podzielił się własnymi doświadczeniami z pracy ze studentami z niepełnosprawnościami oraz przybliżył system wsparcia (w tym projekt TELL), jaki jest wdrażany w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Kolejnym prelegentem był prof. dr. hab. Jacek Pyżalski z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. W swoim wystąpieniu: *Co jest ważne po powrocie z edukacji zdalnej?* odniósł się do doświadczeń praktycznych oraz danych uzyskanych w raportach dotyczących edukacji w pandemii, których jest autorem i współautorem.

Prof. Natalia Walter w prelekcji zatytułowanej: *Dostępność technologiczna narzędzi edukacji zdalnej. Wyzwania poznawcze i społeczno-emocjonalne* wskazała na najważniejsze trudności doświadczane w czasie studiowania i nauki w czasie pandemii w zakresie użycia nowych technologii. Istotnym atutem wystąpienia były ukazane źródła i możliwości wsparcia oraz dobre praktyki w doświadczanych trudnościach natury technologicznej.

O doświadczeniach swojej pracy ze studentami z niepełnosprawnościami w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu mówiły dr Aneta Wojciechowska (*Student z ASD w edukacji zdalnej*) oraz dr Beata Tylewska-Nowak (*Refleksje dydaktyka – studia osób z niepełnosprawnościami w dobie pandemii*) z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Warto podkreślić wieloletnie doświadczenie prelegentek odnośnie prezentowanych tematów oraz przedstawione rekomendacje dla praktyki.

Do wystąpień specjalistów w omawianej problematyce została zaproszona mgr Anna Rutz, Pełnomocniczka Rektora UAM do spraw Osób z Niepełnosprawnościami. W swoim wystąpieniu: *Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi w czasie pandemii – działalność Biura Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami i Zrzeszenia Studentów Niepełnosprawnych „Ad Astra”* prelegentka przedstawiła główne obszary zgłaszanych trudności, jakie sygnalizują studenci z niepełnosprawnościami. W wykładzie poruszono również kwestie zakresu funkcjonowania Biura Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami oraz Zrzeszenia Studentów Niepełnosprawnych „Ad Astra” oraz sposoby realizacji zadań w czasie pandemii.

Z kolei prof. dr. hab. Lidia Cierpiałkowska, Pełnomocniczka Rektora do spraw Wsparcia Psychologicznego, z Wydziału Psychologii i Kognitywistyki UAM zaprezentowała: *Oblicza radzenia sobie z wyzwaniami (nie tylko) studiowania podczas pandemii, w niezwykle wyczerpujący sposób przedstawiając problem doświadczanych kryzysów psychicznych i problemów psychologicznych, jakie zgłaszają studenci oraz pracownicy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.* Prelegentka podkreśliła na stale wzrastającą liczbę zgłaszających się osób doświadczających trudności oraz na konieczność zwiększenia zasobów pomocowych w tym zakresie (nie tylko ze strony uczelni, ale również państwa). Wartością wystąpienia były rekomendacje dla osób udzielających pomocy psychologicznej.

Kolejny punkt programu stanowiły wykłady Gości, również spoza Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podczas tej części głos zabrali: prof. KUL dr. hab. Ewa Domagała-Zyśk, z Wydziału Nauk Społecznych KUL: *Dobre praktyki w zdalnej edukacji studentów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*, Pani mgr Beata Gulati, z Wydziału Nauk Społecznych KUL: *English, Covid and I” – lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących: wyzwania*

– *wsparcie – rozwiązania*, opowiadając o szansach i zagrożeniach w prowadzeniu lektoratu dla osób niesłyszących i słabosłyszących, z zaakcentowaniem trudności doświadczanych w czasie pandemii.

Z kolei mgr Aleksandra Szulc (*Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu wobec potrzeb społeczności akademickiej podczas pandemii koronawirusa COVID-19*), z Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu, tematem swojego wystąpienia uczyniła potrzeby społeczności akademickiej w zakresie korzystania z zasobów bibliotecznych w czasie pandemii.

Natomiast dr Joanna Zawadka, Instytut Polonistyki Stosowanej UW; mgr Joanna Plewko, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nanckiego PAN; mgr Iwona Nowakowska, Instytut Psychologii APS; mgr Magdalena Kochańska, Instytut Badań Edukacyjnych; dr Aneta Mięksisz, Wydział Psychologii UW; prof. dr hab. Ewa Haman, Wydział Psychologii UW w swoim wystąpieniu: *Specyficzne trudności w czytaniu a nauka zdalna podczas pandemii* zaprezentowali wyniki przeprowadzonych w Uniwersytecie Warszawskim interdyscyplinarnych badań dotyczących trudności doświadczanych w czasie pandemii w zakresie trudności w czytaniu. Prelegenci zaprosili również do korzystania z dostępnego projektu oraz zawartych w nim rekomendacji.

O trudnościach doświadczanych w zakresie nauki języków obcych w czasie pandemii opowiedziały w swoim wykładzie: *Lektoraty w czasach zarazy* mgr Anna Nabiałek, mgr Agnieszka Kuc oraz mgr Marta Rudnicka, Studium Językowe UAM.

*Formy wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19* przedstawiła Wiktora Bartczak ze Zrzeszenia Studentów Niepełnosprawnych UAM „Ad Astra”, która podkreśliła znaczenie wsparcia rówieśniczego, bardzo istotnego w czasie pandemii.

Na szczególne podkreślenie zasługuje panel studencki poświęcony studiowaniu w czasie pandemii z punktu widzenia studentek i studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W tej części głos zabrali: Daria Bodus, studentka Wydziału Neofilologii UAM (*Nauczanie zdalne na UAM z perspektywy studenta z reumatoidalnym zapaleniem stawów – blaski i cienie*), Adrianna Napieralska, studentka Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (*Edukacja zdalna na UAM z perspektywy studentki z niepełnosprawnością narządu ruchu – szanse i zagrożenia*), Kamila Grekowicz, studentka Wydziału Neofilologii UAM (*Edukacja zdalna na UAM z perspektywy studenta z niepełnosprawnością narządu wzroku*), Maria Skoczyńska, studentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM (*Obejrzyjmy coś – z napisami! Przegląd dostępności napisów do materiałów wizualnych na arenie międzynarodowej*), Piotr Michalski, student Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (*Aktywności studentów z niepełnosprawnościami na UAM podczas pandemii COVID-19 z perspektywy studenta z niepełnosprawnością narządu słuchu*).

Obydwie części konferencji kończyły dyskusje poprowadzone przez kierownika projektu, prof. Sławomira Banaszaka. Nieocenionym walorem podsumowującym spotkanie była wymiana doświadczeń uczestników konferencji i zebrałych Gości.

Konferencja cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem zarówno wśród środowisk naukowych, studenckich, jak i praktyków. Komitet Naukowy tworzyli: prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak – przewodniczący, dr Izabela Cytlak, dr Joanna Jarmużek, dr Tomasz Juńczyk oraz dr Urszula Tokarczyk-Bar.

Podsumowaniem, a także efektem działań podjętych w ramach Konferencji *Studenci UAM w czasie pandemii* jest raport udostępniony społeczności akademickiej oraz szerszemu gronu zainteresowanych problematyką projektu.

*Izabela Cytlak*

ORCID 0000-0002-6528-9680

*Joanna Jarmużek*

ORCID 0000-0003-4679-3723



# INFORMACJE O AUTORACH

## I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA PAWELEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RADOSŁAW NAWROCKI, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PAWEŁ TOPOL, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANDRZEJ ĆWIKLIŃSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DAWID ABRAMOWICZ, mgr, Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ŻANETA BANASIAK, mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu

MARZENA KĘDRA, mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu

PAWEŁ HOFFMAN, mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu

DOROTA PILNA, mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PRZEMYSŁAW GĄSIOREK, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WOJCIECH SKRZYDLEWSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KAZIMIERZ WOJNOWSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IŁONA IŁOWIECKA-TAŃSKA, dr, Centrum Nauki Kopernik w Warszawie

ANETA GOP, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

SYLWIA JASKULSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDALENA JOCHIMCZYK, dr, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego

MAŁGORZATA M. PTAK, mgr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIROŚLAW J. ŚMIAŁEK, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ARTUR ŁACINA-ŁANOWSKI, dr, Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu

VIOLETTA PRUSIŃSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA TUROWSKA, dr, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

MARTA KĘDZIA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA KONARCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

GRAŻYNA BARABASZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

PIOTR KOWZAN, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

PRZEMYSŁAW ŻEBROK, dr, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

## II. RECENZJE I NOTY

EWA JOHNSSON, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

IZABELA CYTLAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

JOANNA JARMUŻEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza



# INFORMACJE DLA AUTORÓW

## Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzentkiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

## Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

## Wzór przypisów

### **Książka**

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

### **Tekst w pracy zbiorowej**

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

### **Artykuł z czasopisma**

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

### **Artykuły z gazety**

Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

### **Artykuł internetowy**

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].



Projekt okładki: Ewa Wąsowska  
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak  
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska  
Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Ark. wyd. 23,25. Ark. druk. 21,125

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9