

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

# STUDIA EDUKACYJNE

NR 61/2021



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

ISSN 1233-6688

DOI: 10.14746/se

## SPIS TREŚCI

### I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA JAKIMIUK, <i>Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów ..</i>	7
SŁAWOMIR TRUSZ, <i>Eksperyment jednopodmiotowy – charakterystyka metody i jej zastosowanie w naukach o edukacji ..</i>	27
KARINA LEKSY, KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ, <i>The Role of Health Literacy in Protecting Children and Adolescents from Health Risks in the Context of the COVID-19 Pandemic ..</i>	61
MAGDA KARKOWSKA, <i>Dyskretny urok władzy – czyli kilka słów o tym dlaczego ulegamy wpływowi populistów? Perspektywa krytyczna ..</i>	77
TOMASZ PRZYBYŁA, <i>Technologiczne wspomaganie uczenia się matematyki ..</i>	101
JAKUB JAKUBOWSKI, <i>Między starym a nowym: źródła wiedzy licealistów o polityce w procesie socjalizacji ..</i>	113
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>(Nie)rozumienie zjawiska przywództwa w przestrzeni edukacyjnej ..</i>	131
MICHAŁ BORDA, MICHAŁ KNAPIK, <i>Nabywanie kompetencji komunikacyjnych jako niezbędny element rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji ..</i>	145
MAGDALENA CIECHOWSKA, JUSTYNA KUSZTAŁ, <i>Problemy prawne i dylematy etyczne w badaniach autoetnograficznych w pedagogice resocjalizacyjnej ..</i>	159
MAŁGORZATA DANKOWSKA-KOSMAN, <i>Ku świadomemu i kompetentnemu ojcostwu – analiza serwisów parentingowych ..</i>	181
MARTA ROSIŃSKA, <i>Akcja edukacyjna Rok Relacji jako przykład działań oddolnych zmieniających kulturę szkoły ..</i>	193
ROKSANA PILAWSKA, <i>Film jako kulturowa przestrzeń edukacji nieformalnej ..</i>	207
MARIA DYMNIKOWA, JOANNA LASOŃ, <i>Neurodydaktyczne podłoże klasycznych zasad nauczania – uczenia się dla wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych ..</i>	229
WERONIKA ROCHATKA, <i>Zastosowanie treningu neurofeedback w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Projekt procedury ..</i>	259

### II. RECENZJE I NOTY

Zbyszko Melosik, <i>Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, ss. 185 (MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA)..	277
Heidi Westerlund, Sidsel Karlsen, Heidi Partti (Eds.) <i>Visions for Intercultural Music Teacher Education</i> , Springer, Cham 2020, pp. 224 (JAKUB ADAMCZEWSKI) ..	286

**III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO**

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Brain Malformations. The final conference of Neuro-MIG COST Action”, Poznań, 9-11 marca 2021 roku (on-line) (AGNIESZKA KRUSZWICKA) .....	289
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel – Czas – Przestrzeń – Szkoła. Otoczenie i jego (nie)znany wymiar”, Zielona Góra, 21 kwietnia 2021 rok (on-line) (ANITA FAMUŁA-JURCZAK) .....	291
Sprawozdanie z cyklu seminaryjnego „Narzędzia edukacyjne dawniej i dziś”, Poznań, 10 marca 2021 roku (on-line), 14 kwietnia 2021 roku (on-line), 19 maja 2021 roku (on-line) (MARTYNA GOTÓWKA, DARIA KLIMEK, MICHAŁ NOWICKI, NATALIA TRACZYK) .....	294
Informacje o autorach .....	299
Informacje dla autorów .....	301

## CONTENTS

### I. STUDIES AND DISSERTATIONS

BEATA JAKIMIUK, <i>Preferred and Actual School Reality from Students' Perspective</i> .....	7
SŁAWOMIR TRUSZ, <i>Single-Subject Experiment Designs: Description of the Method and its Application in Education</i> .....	27
KARINA LEKSY, KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ, <i>The Role of Health Literacy in Protecting Children and Adolescents from Health Risks in the Context of the COVID-19 Pandemic</i> .....	61
MAGDA KARKOWSKA, <i>The Discreet Charm of Power – a Few Comments on Why We Fall Prey to Populists. A Critical Perspective</i> .....	77
TOMASZ PRZYBYŁA, <i>Technological Support for Learning Mathematics</i> .....	101
JAKUB JAKUBOWSKI, <i>Between the Old and the New: High School Students' Sources of Knowledge about Politics in the Process of Socialization</i> .....	113
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROŚLAW J. ŚMIAŁEK, <i>(Not)Understanding Leadership in Educational Space</i> .....	131
MICHAŁ BORDA, MICHAŁ KNAPIK, <i>Gaining Communication Competencies as a Necessary Element of Human Development During the Time of Childhood and Adolescence</i> .....	145
MAGDALENA CIECHOWSKA, JUSTYNA KUSZTAŁ, <i>Legal Problems and Ethical Dilemmas in Autoethnographic Research in Resocialization Pedagogy</i> .....	159
MAŁGORZATA DANKOWSKA-KOSMAN, <i>Towards a Sensible and Competent Fatherhood – Analysis of Parenting Portals</i> .....	181
MARTA ROSIŃSKA, <i>The Rok Relacji Initiative as an Example of Grassroots Activities for Change within the School Culture</i> .....	193
ROKSANA PILAWSKA, <i>Film as a Cultural Space of Informal Education</i> .....	207
MARIA DYMNIKOWA, JOANNA LASOŃ, <i>Neuro-didactical Basis of Classical Teaching – Learning Principles for the Performance of Solo Instrumental Classical Music Works</i> .....	229
WERONIKA ROCHATKA, <i>Neurofeedback Training in Working with Children with a Mild Intellectual Disability: Procedure Design</i> .....	259

### II. REVIEWES AND NOTES

Zbyszko Melosik, <i>Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, ss. 185 (MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA)..	277
Heidi Westerlund, Sidsel Karlsen, Heidi Partti (Eds.) <i>Visions for Intercultural Music Teacher Education</i> , Springer, Cham 2020, pp. 224 (JAKUB ADAMCZEWSKI) .....	286

### III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the conference „Brain Malformations. The final conference of Neuro-MIG COST Action”, Poznań, 9-11 March 2021 (on-line) (AGNIESZKA KRUSZWICKA) .....	289
Report from the Polish conference „Teacher – Time – Space – School. Environment and its (un)known aspect”, Zielona Góra, 21 April 2021 (on-line) (ANITA FAMUŁA-JURCZAK) .....	291
Report from a seminar series „Education Tools Past and Present”, Poznań, 10 March 2021 (on-line), 14 April 2021 (on-line), 19 May 2021 (on-line) (MARTYNA GOTÓWKA, DARIA KLIMEK, MICHAŁ NOWICKI, NATALIA TRACZYK) .....	294
Information of Authors .....	299
Information for Authors .....	301

# I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA JAKIMIUK

0000-0001-5573-7091

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

## PREFEROWANA I RZECZYWISTA CODZIENNOŚĆ SZKOLNA W PERSPEKTYWIE UCZNIÓW

ABSTRACT. Jakimiuk Beata, *Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów* [Preferred and Actual School Reality from Students' Perspective]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 7-26 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.1

This study contains an analysis of school reality and refers to its perception by individuals directly engaged in it, namely the students (teachers' perception has been excluded) who experience and face various situations occurring at school environment.

The purpose of this project was to explore various aspects of school life from students' perspective in actual and preferred terms. The research was carried out among 1,036 students of elementary school, from grade 4 to grade 7, and middle-school from grade 2 to grade 3. The research tool was TROFLEI questionnaire (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory). The study has enabled identification of those aspects of everyday school reality which are of utmost importance to the students. The results moreover revealed a gap between the actual and the preferred states for all characteristics between elementary school students and middle-school students.

The study results suggest a change of teaching methods and styles in Polish school and rejection of the schematic approach to pay attention to students' personal development and relationships between students themselves and between students and teachers. All that is a precondition for a friendly atmosphere at school and underpins a successful realization of its function.

**Key words:** classroom, school climate, school culture, TROFLEI, adolescents

## Wprowadzenie

Szkoła stanowi dla uczniów przestrzeń życia, w której dominującą rolę odgrywają nauczyciele, podejmujący określone działania mające stworzyć im warunki uczenia się i rozwoju. Jest miejscem różnorodnych, wzajemnych oddziaływań, przestrzenią fizyczną, zorganizowaną w specyficzny sposób, w której uczniowie doświadczają różnych wydarzeń i sytuacji, mających zna-

czenie pozytywne lub negatywne rozwojowo. Jednakże, jak pisze Ch. Day<sup>1</sup>, rzadko można spotkać się z praktyką, aby szkoły rozpoczynały proces doskonalenia swoich działań od zaproszenia uczniów do rozmowy o tym, co w ich oczach czyni uczenie się doświadczeniem pozytywnym, a co przynoszącym rozczarowanie, co zwiększa, a co zmniejsza ich motywację do nauki.

Dzieci jako najmłodszy uczestnicy procesu edukacyjnego są wnikliwymi obserwatorami życia szkolnego, dlatego zasadne wydaje się poznanie opinii uczniów dotyczących postrzegania przez nich szkolnej rzeczywistości. Warto zastanowić się, czy zadania, jakie stawia przed współczesnym nauczycielem system edukacji i sposób ich realizacji są spójne z oczekiwaniami uczniów? Czy i w jakich obszarach codzienności szkolnej występują rozbieżności między stanem aktualnym a preferowanym i jakie są potrzeby uczniów dotyczące funkcjonowania w szkole?

Perspektywa analizowania szkolnej rzeczywistości, przyjęta w tym opracowaniu, odnosi się zatem do oceny codzienności szkolnej, sposobów realizowania podstawowych zadań szkoły, relacji w grupie – dokonywanej przez uczniów poprzez pryzmat jakości ich skojarzeń poznawczych i emocjonalnych związanych z funkcjonowaniem w klasie. Codzienne życie szkolne ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji osób bezpośrednio w nie uwikłanych – uczniów (pominięto perspektywę nauczycieli) doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji występujących w szkole.

Założono, że codzienność życia w klasie analizowana może być bezpośrednio w kategoriach skryptów poznawczych, które opisują ją w formie aktualnych i preferowanych ocen dotyczących przekonań na temat tego, w jaki sposób uczniowie funkcjonują w codzienności szkolnej (pierwsze skojarzenia) oraz w jaki sposób chcieliby funkcjonować (ujawniające się uczucia i refleksje). Przyjęto też założenie, że dla uczniów szkoła stała się codziennością oswojoną, zrutynizowaną i specyficznie doświadczaną oraz że są oni w stanie podjąć refleksję i ocenić własne funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości.

Celem badań było zidentyfikowanie różnych aspektów życia szkolnego z perspektywy uczniów w zakresie faktycznym (rzeczywistym) i preferowanym. Przyjęcie tak sformułowanego celu badań implikuje postawienie następującego głównego problemu badawczego: W jaki sposób uczniowie oceniają swoje funkcjonowanie w środowisku szkolnym i jaki jest charakter zależności między stanem doświadczeń rzeczywistych i preferowanych?

W prezentowanym artykule przedmiotem analiz jest problematyka związana z badaniem szkolnej codzienności uczniów na podstawie wybranych, reprezentatywnych publikacji naukowych dotyczących tych zagadnień. Przed-

---

<sup>1</sup> Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańsk 2008, s. 40.



stawiono też podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań własnych oraz analizę otrzymanych wyników w zakresie rozpatrywanych aspektów preferowanej i rzeczywistej szkolnej codzienności uczniów.

## Uczeń w codzienności szkolnej

Codziennność szkolna jest rzeczywistością złożoną i wielowymiarową, analizowaną w kontekście różnych problemów i zjawisk. Można ją więc opisywać i badać w różnych aspektach. Publikacje dotyczące tej problematyki obejmują analizy między innymi funkcjonowania szkoły jako instytucji, jakości kształcenia, kompetencji i funkcjonowania zawodowego nauczycieli, współpracy w szkole, problemów wychowawczych<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> M.in.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998; tenże, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; M.J. Szymański, *Socjologia edukacji – zarys problematyki*, Kraków 2013; tenże, *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codziennność szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański, Kraków 2014; tenże, *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] *Zrozumieć szkołę: konteksty zmiany*, red. M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Warszawa 2016; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa – Toruń 1992; tenże, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, *Neodidagmata*, 2011-2012, 33/34; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn 2000; taże, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1998; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004; taże, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Kraków 2013; taże, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010; K. Ferenz, *Szkoła w świecie codzienności szkolnej dziecka*, *Rocznik Lubuski*, 2003, XXIX, II; tenże, *Cele bliskie i dalekie edukacji szkolnej*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne: obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferenz, K. Błaszczyk, I. Rudek, Kraków 2011; K. Kruszewski, *Zrozumieć szkołę*, Warszawa 1985; tenże, *Od tłumacza*, [w:] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2002; tenże, *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004; I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010; tenże, *Obszary wspierania i zabezpieczania jakości edukacji*, [w:] *Codziennność szkoły*. J. Łukasik, A. Kwatara, S. Kowal, *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole: nauczyciele i rodzice*, Kraków 2018; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004; taże, *Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza*, [w:] *Codziennność jako wyzwanie edukacyjne. Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, tom II, red. I. Paszenda, Wrocław 2017; E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1.

Analiza problematyki szkolnej codzienności może być dokonywana z następujących perspektyw:

1) czas i miejsce (perspektywa teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, lokalizacja, która decyduje o treści i charakterze doświadczeń);

2) świadomość i/lub bezrefleksyjność (codziennosc powinna być poddawana refleksji);

3) wymiar osobisty i/lub instytucjonalny (perspektywa indywidualna przez pryzmat własnych doświadczeń albo instytucjonalna – sens, charakter instytucji);

4) rutynowość i/lub innowacyjność (schematy, powtarzane czynności, zdarzenia)<sup>3</sup>.

M.J. Szymański podkreśla, że w badaniach szkolnej codzienności istotne jest analizowanie doświadczeń podmiotów szkolnej rzeczywistości, poznanie sensu doświadczeń i nadawanych im znaczeń, a także refleksji, ponieważ wyznacza to kierunek rozwoju i zmiany. Uczeń, jako podmiot edukacji, ma prawo do samorealizacji, która wynika z jego potrzeb i zainteresowań, a nie z woli dorosłych. Rozumiana w ten sposób podmiotowość implikuje sposób organizacji życia i pracy instytucji wychowawczych. Z podmiotowości ucznia wynika bowiem jego prawo do udziału w kształtowaniu tych instytucji w taki sposób, aby zaspokajały one jego potrzeby. Prawo to obejmuje możliwość wyrażania opinii na temat pracy szkoły oraz współdecydowania i ponoszenia współodpowiedzialności za jej funkcjonowanie<sup>4</sup>.

Szkoła tworzy specyficzny, niepowtarzalny układ odniesienia dla wszystkich uczestników procesu edukacji:

są to małe światy pierwszych znaczeń. Następuje tu wchodzenie i wprowadzanie w kulturę grup i jednostek, poznawanie potrzeby podporządkowywania się i określania swej podmiotowości i tożsamości. W każdej szkole następują w sposób świadomy i nieświadomy przekazy dorobku, dziedziczenia i spuścizny kulturowej<sup>5</sup>.

Atmosfera, klimat w klasie, organizacja zajęć zależy przede wszystkim od nauczyciela, który jest odpowiedzialny za to, w jaki sposób każdy uczeń jest traktowany podczas lekcji; ustala on zasady i sposób komunikowania z uczniem; może pokazywać możliwości i wspierać albo zniechęcać i demotywować; tworzyć uczniom warunki rozwoju, czyli sytuacje, w których mogliby jak najwięcej się nauczyć, rozwijać swoje umiejętności, kształtować kompetencje rozumienia siebie i świata. Szkoła to „system sprzęgniętych ze

<sup>3</sup> M.J. Szymański. *Problematyka codzienności*, s. 10-11.

<sup>4</sup> J. Maciaszkowa, *Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu czyli współdecydowanie i współodpowiedzialność*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1990, 4, s. 114.

<sup>5</sup> K. Ferenz, *Szkoła w świecie codzienności*, s. 9.

sobą wierzeń, symboli, rytuałów i zachowań”<sup>6</sup>. Jednak codzienność szkolna sprowadzona do rutyny, schematów, fasadowych inicjatyw i pozorowanych działań, bez uwzględniania opinii, potrzeb i oczekiwań uczniów, sprawia, że wycofują się oni z wszelkiej aktywności, starają się jedynie dostosować do wymagań, przetrwać do następnej lekcji czy sprawdzianu. W systemie szkolnym uczniowie nie mają szans na poszukiwanie powiązań między wiedzą, którą już posiadają a wiedzą podręcznikową, ponieważ wiedza osobista ucznia schodzi na dalszy plan,

może być nawet traktowana jako zakłócająca, zwłaszcza, jeśli nie pozostaje w zgodzie z wiedzą podręcznikową lub wyrażona jest niesformalizowanym osobistym językiem. Uczeń zostaje niejako wyłączony ze współtworzenia znaczeń aż do chwili, gdy jako dorosły „pełnoprawny” członek społeczeństwa będzie mógł brać udział w kontynuacji rozwoju kultury upublicznionej instytucjonalnie<sup>7</sup>.

### W szkole

wciąż mamy do czynienia z przewagą wiedzy formalnej nad wiedzą relacyjną, nawiązującą do podmiotowych doświadczeń (wiedzy, emocji). Ponadto dominacja kultury ciszy i edukacji bankowej prowadzi do przewagi zachowań reaktywnych oraz braku wysiłków podejmowanych w celu zrozumienia własnego położenia<sup>8</sup>.

Jeśli formalizm procesu nauczania i obiektywne wyniki egzaminów określają kształt edukacji, to w mniejszym stopniu kładziemy nacisk na ogólny klimat szkoły i sposób jej percepcji przez ucznia. Jakość procesu nauczania i wychowania oraz jego rezultaty wyznaczone są przez doświadczanie codziennego szkolnego życia. Dla uczniów szkoła to nie tylko miejsce, w którym zdobywają wiedzę, ale też rozwiązują różne problemy, budują relacje, rozwijają umiejętności – uczą się życia, przygotowują do funkcjonowania w zmiennej, nieprzewidywalnej rzeczywistości. Warto więc, aby uczeń był rzeczywistym podmiotem i zaangażowanym uczestnikiem szkolnej edukacji, a nie tylko kimś, kto umie się przystosować do regulaminów i zarządzeń.

Jeśli uczeń ma funkcjonować podmiotowo w procesie edukacji, ważne jest uznanie go za jednostkę w pełni autonomiczną, która ma prawo do wewnętrznej niezależności i która ponosi odpowiedzialność za swoje postępowanie. Podmiotowość ucznia przejawia się w tym, że podejmuje on różnorodną aktywność zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami oraz współuczestniczy w miarę możliwości w doborze celów, treści, metod i sposobów pracy na lekcji. Jest więc osobą współdecydującą, ale też osobą

<sup>6</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 23.

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, s. 98.

<sup>8</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności*, s. 103.

współkontrolującą i współoceniającą efekty własnej pracy oraz pracy kolegów. Upodmiotowiony uczeń potrafi formułować i rozwiązywać problemy oraz posiada możliwość zgłaszania własnych inicjatyw i podejmowania decyzji. Ma również prawo wyboru partnerów relacji interpersonalnych<sup>9</sup>. D. Klus-Stańska twierdzi, że jednym z głównych celów edukacji powinno być „umożliwienie rozumienia codzienności”<sup>10</sup>, co wymaga uwzględnienia w procesie kształcenia również wiedzy ucznia, która jest rezultatem jego doświadczeń osobistych. Uczniowie nie mają poczucia, że ich wiedza osobista czy opinie mają w szkole jakiegokolwiek znaczenie i tym samym nie są zachęceni do poszukiwania wiedzy poza szkolną rzeczywistością ani do krytycznej refleksji, a w rezultacie stają się biernymi uczestnikami szkolnej codzienności, którą traktują jako odrębny, nie powiązany z innymi, obszar swojego życia.

Prezentowane w niniejszym tekście badania szkolnej codzienności z perspektywy uczniów mają dostarczyć przesłanek do wnikliwszego namysłu nad praktyką procesu edukacji i funkcjonowania uczniów w szkolnych relacjach. Przedstawiony w dalszej części materiał badawczy i jego interpretacja pozwolą, jak sądzę, poszerzyć wiedzę na temat oczekiwań, wymagań, interpretacji zdarzeń i sposobu doświadczania codzienności szkolnej przez uczniów. Podjęte badania mają więc ukazać to, czego na co dzień nie możemy lub nie chcemy zobaczyć, ponieważ funkcjonujemy w schematach czy dogmatach, które traktujemy jako kwestie niewymagające wyjaśnienia – szkołę postrzegając oczami uczniów.

## Podstawy badań własnych

Codziennosc szkoły z perspektywy uczniów można rozpatrywać biorąc pod uwagę różne aspekty. W przeprowadzonym badaniu zastosowano kwestionariusz TROFLEI<sup>11</sup> (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory), przeznaczony do badania środowiska szkolnego oraz rezultatów wykorzystania nowych technologii. Kwestionariusz ten został przetłumaczony na język polski oraz dostosowany do potrzeb niniejszych badań, z zachowaniem oryginalnej struktury i parametrów. Za pomocą narzędzia TROFLEI badane są następujące obszary szkolnej codzienności: integracja uczniów w klasie; wsparcie otrzymywane od nauczyciela; zaangażowanie

---

<sup>9</sup> A. Popławska, *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, Edukacja, 2007, 4, s. 45-46.

<sup>10</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, s. 403.

<sup>11</sup> J.M. Aldridge, J.P. Dorman, B.J. Fraser, *Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI)*, Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 2004, 4, s. 110-125.

zowanie w życie klasy; orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań); dociekanie, zastanawianie się, analizowanie; współpraca z uczniami w klasie; sprawiedliwość; zróżnicowanie (indywidualne traktowanie); korzystanie z komputera/smartfona; etos młodego dorosłego. Każdy z tych 10 wymiarów jest określony przez 8 aspektów (wskaźników).

W tabeli 1. przedstawiono charakterystykę badanych obszarów szkolnej codzienności w powiązaniu z ich przyporządkowaniem odnoszącym się do 3 następujących wymiarów: relacji (**R**), rozwoju osobistego (**P**) oraz systemu utrzymania i zmiany (**S**)<sup>12</sup>. Wymiar relacji określa charakter i intensywność relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym oraz w jakim zakresie ludzie są zaangażowani w tym środowisku, jak też wspierają i pomagają sobie nawzajem. Wymiar rozwoju osobistego dotyczy podstawowych kierunków rozwoju i samodoskonalenia. Wymiar utrzymania i zmiany obejmuje zakres, w jakim środowisko szkolne jest uporządkowane w dziedzinie jasnych wymagań, zachowania kontroli oraz reagowania na zmiany<sup>13</sup>.

Tabela 1  
Badane obszary szkolnej codzienności oraz ich wskaźniki

Badany obszar	Opis	Wymiar
Integracja uczniów w klasie	Określa, w jakim stopniu uczniowie się znają, pomagają i wzajemnie wspierają.	R
Wsparcie otrzymywane od nauczyciela	Zakres, w jakim nauczyciel pomaga, zaprzyjaźnia się, ufa uczniom i jest nimi zainteresowany.	R
Zaangażowanie w życie klasy	Poziom zainteresowania uczniów, udział w dyskusjach, wykonywanie dodatkowej pracy i radość z zajęć.	R
Orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań)	Zakres, w jakim ważne jest ukończenie zaplanowanych działań i zachowanie merytoryczności.	P
Dociekanie, zastanawianie się, analizowanie	Zakres i sposoby kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów oraz ich wykorzystywania.	P
Współpraca z uczniami w klasie	Zakres, w jakim uczniowie współpracują ze sobą, a nie konkurują w dziedzinie zadań edukacyjnych.	P
Sprawiedliwość	Stopień, w jakim uczniowie są traktowani jednako przez nauczyciela.	S

<sup>12</sup> R.H. Moos, E. Trickett, *Classroom environment scale manual* (2nd ed.), Palo Alto 1986, s. 2.

<sup>13</sup> A.G. Welch i in., *The relationship between gender and classroom environment in Turkish science classrooms*, *Educational Research and Reviews*, 2014, 9(20), s. 896.

Zróżnicowanie (indywidualne traktowanie)	Zakres, w jakim nauczyciele w różny sposób uwzględniają potrzeby uczniów na podstawie zdolności, osiągnięć i zainteresowań.	S
Korzystanie z komputera lub smartfona	Zakres, w jakim uczniowie używają swoich komputerów jako narzędzia do komunikacji z innymi i dostępu do informacji.	S
Etos młodego dorosłego	Zakres, w jakim nauczyciele zobowiązują uczniów do odpowiedzialności i traktują ich jak młodych dorosłych.	P

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.P. Dorman, B.J. Fraser, *Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model*, *Social Psychology of Education*, 2009, 12(1), s. 82.

Badania przeprowadzono wykorzystując samoocenę uczniów w zakresie rzeczywistych i preferowanych doświadczeń dotyczących funkcjonowania w środowisku klasowym, odnoszącą się do każdego wskazanego w formularzu aspektu. Uczniowie byli pytani, jak często przedstawiona sytuacja faktycznie występuje w klasie (stan aktualny) oraz jak często ta sama sytuacja powinna występować (stan preferowany) za pomocą 5-stopniowej skali Likerta (prawie zawsze, często, czasami, rzadko, prawie nigdy). Wyniki analizowano za pomocą średniej arytmetycznej odpowiedzi udzielonych przez ucznia w kwestionariuszu, liczby modalnej oraz odchylenia standardowego.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2017 - 2018, w maju i czerwcu, wśród 1036 uczniów klas 4 - 7 szkół podstawowych oraz klas 2 i 3 gimnazjum (2g i 3g). Uczniowie podczas lekcji, pod opieką nauczycieli, wypełniali ankietę on-line, na smartfonach lub komputerach, korzystając z udostępnionego im linku. Charakterystykę grupy badawczej przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

## Charakterystyka respondentów

Klasa	Liczba uczniów		Płeć			
	N	%	K		M	
			N	%	N	%
4	157	15,15	81	7,82	76	7,34
5	165	15,93	87	8,40	78	7,53
6	229	22,10	111	10,71	118	11,39
7	194	18,73	92	8,88	102	9,84
2g	135	13,03	68	6,56	67	6,47
3g	156	15,06	82	7,92	74	7,14
Razem	1036	100	521	50,29	515	49,71



W badaniu wzięło udział 1036 uczniów, w tym 521 dziewcząt i 515 chłopców. Liczebność badanych uczniów kolejnych klas była zbliżona do danych na ten temat przedstawionych w raporcie GUS<sup>14</sup> obejmujących okres przeprowadzonych badań.

### Preferowany i rzeczywisty obraz szkolnej codzienności uczniów

Badani uczniowie oceniali szkolną rzeczywistość, oznaczoną za pomocą 10 wybranych obszarów, przypisując każdemu z 8 wskaźników, określających te obszary, wartość liczbową od 1 do 5, wyznaczającą stan aktualny (pytanie, jak jest rzeczywiście) oraz wartość liczbową określającą w ich opinii stan preferowany (pytanie, jak być powinno). Wyniki otrzymane wśród uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3  
Stan aktualny i preferowany szkolnej rzeczywistości badanych uczniów

Kategorie	Szkoła podstawowa						Gimnazjum					
	N = 746						N = 292					
	stan						stan					
	aktualny			preferowany			aktualny			preferowany		
	M	Mo	SD	M	Mo	SD	M	Mo	SD	M	Mo	SD
Integracja uczniów w klasie	3,41	4	1,01	<b>4,26</b>	5	0,96	3,42	4	1,02	<b>4,21</b>	5	1,06
Wsparcie otrzymywane od nauczyciela	3,23	4	1,12	3,99	4	0,99	3,23	4	1,12	3,93	4	1,01
Zaangażowanie w życie klasy	3,15	3	1,12	<b>4,00</b>	4	1,08	3,16	3	1,14	3,70	5	1,35
Orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań)	3,54	4	1,19	<b>4,00</b>	5	1,22	3,39	4	1,36	3,98	4	1,25

<sup>14</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, Warszawa 2018, s. 34-36.

Dociekanie, zastanawianie się, analizowanie	3,32	3	0,88	<b>4,02</b>	4	0,92	3,41	4	0,91	3,69	4	1,20
Współpraca z uczniami w klasie	3,19	3	1,12	<b>4,15</b>	4	0,88	3,04	3	1,16	<b>4,09</b>	4	0,98
Sprawiedliwość	3,69	4	1,23	<b>4,33</b>	4	0,73	3,63	4	1,26	<b>4,45</b>	5	0,72
Indywidualne traktowanie	<b>2,25</b>	1	1,42	2,57	1	1,65	<b>2,28</b>	1	1,46	2,55	1	1,06
Korzystanie z komputera/smartfona	3,41	3	1,19	3,93	4	1,04	3,42	3	1,15	3,87	4	1,07
Etos młodego dorosłego	3,45	3	1,05	<b>4,18</b>	4	0,83	3,54	4	1,14	<b>4,30</b>	4	0,79
Podsumowanie	3,26	4	1,13	3,94	4	1,03	3,25	4	1,17	3,88	4	1,05

Na podstawie wyników badań przedstawionych w tabeli 3 można zauważyć, że największe znaczenie wśród badanych obszarów szkolnej rzeczywistości, zarówno dla uczniów szkół podstawowych, jak i szkół gimnazjalnych, ma sprawiedliwość. Wyniki otrzymane w badaniu stanu preferowanego stanowią odpowiednio:  $M = 4,33$  i  $M = 4,45$ , co może oznaczać, że młodzi ludzie wraz z wiekiem zwracają coraz większą uwagę na sprawiedliwe traktowanie w szkole. Badani uczniowie szkoły podstawowej najczęściej wskazywali wartość 4 ( $M_o = 4$ ), natomiast uczniowie szkoły gimnazjalnej wartość 5 ( $M_o = 5$ ), przy czym zróżnicowanie odpowiedzi miało niewielki, podobny poziom (odpowiednio  $SD = 0,73$  i  $SD = 0,72$ ). Wskaźniki określające obszar sprawiedliwości były sformułowane w postaci zdań dotyczących równego traktowania uczniów w klasie przez nauczyciela, w tym: wsparcia, pochwał, reagowania na odpowiedzi ucznia, pomocy, wysłuchania, pytania i odpowiadania, motywowania. Stąd wynika, że te aspekty codziennego życia szkolnego wymagają większej uwagi ze strony nauczyciela, a sprawiedliwe odnoszenie się do uczniów powinno być priorytetem szkolnej rzeczywistości.



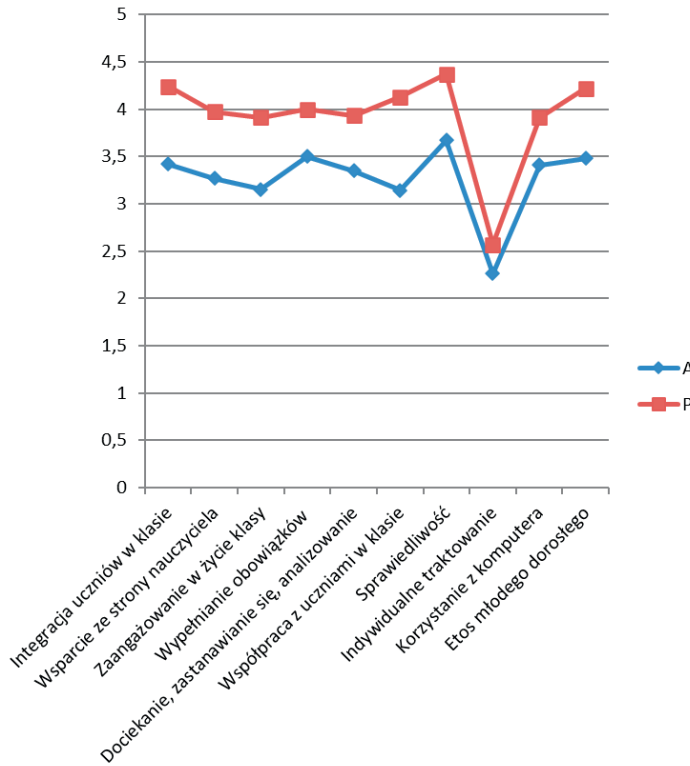
Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów również duże znaczenie przypisują integracji uczniów w klasie (odpowiednio  $M = 4,26$  i  $M = 4,21$ ). Wskaźniki określające ten obszar odnosiły się do wzajemnego poznania, życzliwości, nawiązywania przyjaźni, współpracy, dawania i otrzymywania pomocy, bycia lubianym. Otrzymane wyniki pokazują, że dla badanych uczniów istotne znaczenie ma atmosfera w klasie oraz wzajemne relacje. Potwierdzają to również wyniki otrzymane w obszarze współpracy z innymi uczniami (odpowiednio  $M = 4,15$  i  $M = 4,09$ ), co świadczy o potrzebie wspólnego wykonywania zadań czy klasowych projektów, pracy w grupie, wzajemnego uczenia się od siebie, ale bez konkurowania ze sobą.

Uczniowie gimnazjum chcieliby być traktowani jak młodzi dorośli ( $M = 4,30$ ), co ma nieco mniejsze znaczenie dla uczniów szkoły podstawowej ( $M = 4,18$ ). Oznacza to, że wraz z wiekiem młodzi ludzie chcieliby być traktowani jak osoby odpowiedzialne, wiarygodne, godne zaufania, samodzielnie myślące, niezależne, nie wymagające kontroli.

Wyniki przedstawione w tabeli 3 świadczą o tym, że badani uczniowie szkół podstawowych dużą wagę przywiązują również do zaangażowania w życie klasy ( $M = 4,0$ ); orientacji na zadania, wypełniania obowiązków i wymagań ( $M = 4,0$ ); dociekania, analizowania, zastanawiania się, poszukiwania i znajdowania odpowiedzi, rozwiązywania problemów ( $M = 4,02$ ).

Badania stanu aktualnego (jak jest w rzeczywistości) i stanu preferowanego (jak powinno być) umożliwiły też identyfikację wśród badanych obszarów szkolnej codzienności tych, które są najmniej istotne dla uczniów. Najniższe wskazania otrzymano w obszarze indywidualnego traktowania, zarówno w przypadku szkół podstawowych ( $M = 2,25$  w stanie aktualnym i  $M = 2,57$  w stanie preferowanym), jak i gimnazjów ( $M = 2,28$  w stanie aktualnym i  $M = 2,55$  w stanie preferowanym). Wyniki te pokazują, że uczniowie obu etapów edukacyjnych mniejszą wagę niż do innych badanych obszarów szkolnej rzeczywistości przywiązują do pracy we własnym tempie, możliwości wyboru realizowanych na lekcjach zagadnień, otrzymywania zadań innych niż pozostali uczniowie, oceniania innymi metodami niż uczniowie w klasie. Największe zróżnicowanie odpowiedzi uczniów wystąpiło przy ocenianiu obszaru indywidualnego traktowania w szkole podstawowej ( $SD = 1,42$  w stanie aktualnym i  $SD = 1,65$  w stanie preferowanym) oraz przy ocenianiu tej samej kategorii przez uczniów gimnazjum w stanie aktualnym ( $SD = 1,46$ ), przy czym najczęściej wskazywaną wartością w obu typach szkół była wartość 1 ( $M_o = 1$ ).

Warto także przeprowadzić analizę różnic między otrzymanymi wynikami badań dotyczących stanu aktualnego i preferowanego badanych obszarów szkolnej rzeczywistości uczniów. Otrzymane różnice przedstawiono na rycinie 1.



Ryc. 1. Porównanie wyników stanu aktualnego i preferowanego badanych obszarów szkolnej rzeczywistości

Linie A (stan aktualny) i P (stan preferowany) ilustrują otrzymane wyniki badanych kategorii szkolnej rzeczywistości. Rycina 1 obrazuje wyraźnie, że w każdym analizowanym obszarze otrzymano wyższe wyniki dotyczące stanu preferowanego niż aktualnego, co potwierdza dość oczywiste przypuszczenie, że uczniowie chcieliby poprawy obecnego stanu szkolnej rzeczywistości. W jednej kategorii – indywidualnego traktowania – otrzymane wyniki są wyraźnie niższe niż wyniki otrzymane w pozostałych kategoriach i mają zbliżoną wartość w stanie aktualnym i preferowanym.

Można też zauważyć podobną odległość między liniami w większości punktów odpowiadających poszczególnym kategoriom, jednak dokładniejsza analiza różnic między otrzymanymi wynikami badań stanu aktualnego i preferowanego jest możliwa przy ustaleniu wartości liczbowych tych różnic, które przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

Różnice między wynikami badań stanu aktualnego i stanu preferowanego szkolnej rzeczywistości

Kategorie	Szkoła podstawowa			Gimnazjum		
	N = 746			N = 292		
	stan		różnica	stan		różnica
	aktualny	preferowany		aktualny	preferowany	
M	M	M		M		
Integracja uczniów w klasie	3,41	4,26	<b>0,85</b>	3,42	4,21	<b>0,79</b>
Wsparcie otrzymane od nauczyciela	3,23	3,99	<b>0,76</b>	3,23	3,93	<b>0,70</b>
Zaangażowanie w życie klasy	3,15	4,00	<b>0,85</b>	3,16	3,70	0,54
Orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań)	3,54	4,00	0,46	3,39	3,98	0,59
Dociekanie, zastanawianie się, analizowanie	3,32	4,02	<b>0,70</b>	3,41	3,69	0,28
Współpraca z uczniami w klasie	3,19	4,15	<b>0,96</b>	3,04	4,09	<b>1,05</b>
Sprawiedliwość	3,69	4,33	0,64	3,63	4,45	<b>0,82</b>
Indywidualne traktowanie	2,25	2,57	0,32	2,28	2,55	0,27
Korzystanie z komputera/ smartfona	3,41	3,93	0,52	3,42	3,87	0,45
Etos młodego dorosłego	3,45	4,18	<b>0,73</b>	3,54	4,30	<b>0,76</b>
Podsumowanie	3,26	3,94	0,68	3,25	3,88	0,63

Na podstawie danych zawartych w tabeli 4 można stwierdzić, że największa różnica między stanem preferowanym a stanem aktualnym szkolnej rzeczywistości, zarówno w przypadku uczniów szkół podstawowych, jak i gimnazjum, występuje w obszarze współpracy między uczniami (odpowiednio

0,96 i 1,05). Stąd wynika, że uczniom obu typów szkół najbardziej brakuje wspólnych działań, realizacji zadań i projektów, kooperacji. Kolejne wysokie wyniki dotyczące różnic między stanem aktualnym i preferowanym otrzymano w obszarze integracji uczniów w klasie (odpowiednio 0,85 i 0,79), co potwierdza potrzebę zwrócenia uwagi na wzajemne relacje, współpracę oraz integrowanie uczniów. W obu etapach edukacyjnych występuje także wyraźny deficyt w zakresie wsparcia otrzymywanego od nauczyciela (odpowiednio 0,76 i 0,70), przy czym uczniowie szkoły podstawowej odczuwają ten brak w nieco większym stopniu. Młodzi ludzie oczekują zaangażowania nauczyciela; wychodzenia poza rutynowe obowiązki; pomagania w nauce; rozmów; uwzględniania uczuć ucznia; zainteresowania uczniem i jego problemami; zadawania pytań w taki sposób, aby umożliwiły zrozumienie tematu.

Wartości liczbowe różnic w wynikach między stanem aktualnym a preferowanym kategorii określonej jako etos młodego dorosłego w obu typach szkół (odpowiednio 0,73 i 0,76) świadczą o tym, że traktowanie ucznia jako osoby odpowiedzialnej, wiarygodnej, samodzielnej, nie wymagającej nadmiernej kontroli stanowi kolejny deficyt szkolnej rzeczywistości uczniów.

Istnieje też wyraźna potrzeba poprawy funkcjonowania uczniów szkół podstawowych w obszarze ich zaangażowania w życie klasy (różnica między stanem aktualnym a preferowanym to 0,85), a także w obszarze dociekania, analizowania, zastanawiania się, poszukiwania odpowiedzi, rozwiązywania problemów (0,70). Natomiast, uczniowie gimnazjów wskazują na istotne braki w zakresie sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli (0,82).

## Podsumowanie

Współczesna szkoła jest nastawiona na realizację formalnych celów nauczania – przede wszystkim zdawania przez uczniów testów i egzaminów na kolejnych etapach edukacyjnych. O wiele mniej uwagi poświęca się integralnemu rozwojowi ucznia, przygotowaniu go do życia i funkcjonowania w zmieniających się warunkach społecznych oraz kulturowych. Brakuje troski, jakim człowiekiem będzie absolwent szkoły, jak będzie postępował i jak radził z różnymi trudnościami, barierami i wyzwaniem. Badania wskazują na fakt, że nastawienie nauczycieli na osiągnięcie przez uczniów wyników w nauce a nie na ich rozwój jest czynnikiem ryzyka zachowań problemowych i zdrowia psychicznego<sup>15</sup>, natomiast nastawienie kadry pedagogicznej na zaspokajanie potrzeb i aspiracji uczniów oraz ich osobisty rozwój stanowią

<sup>15</sup> K. Okulicz-Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów*, Studia Edukacyjne, 2013, 29, s. 96; tenże, *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Warszawa 2015, s. 4.

warunki prawidłowego klimatu społecznego szkoły, determinującego możliwość realizowania jej funkcji, w tym również formalnych<sup>16</sup>. Jeśli

kształt edukacji wyznacza formalizm procesu nauczania i obiektywne wyniki egzaminów, mierzone wymiernym sukcesem edukacyjnym – w mniejszym stopniu kładzie nacisk na ogólny klimat szkoły i sposób jej percepcji przez ucznia<sup>17</sup>.

Wiele szkolnych problemów można by więc rozwiązać, a nawet ich uniknąć, jeśli by uwzględnić również subiektywne postrzeganie szkolnej rzeczywistości przez uczniów, a nie samą obiektywną rzeczywistość, w której nauczyciele i uczniowie funkcjonują<sup>18</sup>.

Przeprowadzone badania dostarczają interesującej wiedzy na temat doświadczeń, odczuć i ocen uczniów dotyczących własnego funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości oraz umożliwiają zidentyfikowanie potrzeb i braków w różnych obszarach szkolnego życia również z ich perspektywy. Wyniki badań pokazują, że wśród obszarów szkolnej codzienności najbardziej istotna dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów jest sprawiedliwość, obejmująca różne aspekty równego traktowania uczniów w klasie przez nauczyciela (tab. 3). Autorzy kwestionariusza TROFLEI, który został wykorzystany w niniejszych badaniach, przypisali sprawiedliwość wymiarowi utrzymania i zmiany **S** (tab. 1), który obejmuje: jasny zakres wymagań, sposoby kontroli oraz reagowanie na zmiany. Istotne znaczenie dla badanych uczniów ma integracja uczniów w klasie, przypisana do wymiaru relacji **R** (tab. 1), określającego charakter i intensywność relacji interpersonalnych w środowisku klasy oraz zakres zaangażowania w tym środowisku, wsparcia i wzajemnej pomocy. Dla badanych uczniów ważna jest też współpraca uczniów w klasie (tab. 3), czyli zakres, w jakim uczniowie ze sobą współpracują, a nie konkurują przy wykonywaniu zadań edukacyjnych, przypisana do wymiaru rozwoju osobistego **P** (tab. 1), który dotyczy podstawowych kierunków rozwoju i samodoskonalenia. Uczniowie obu etapów edukacyjnych dużą wagę

<sup>16</sup> M.in.: M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź 2011; M. Karwowski, „Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia”. *Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej?* [w:] *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne*, red. M. Karwowski, Warszawa 2013; A. Borucka i in., *Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*, [w:] *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szymborski, W. Zatoński, Warszawa 2013; Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006; B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011; K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, *Edukacja*, 2012, 4(120).

<sup>17</sup> E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1, s. 185.

<sup>18</sup> J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Warszawa 2015, s. 3.

przypisują do traktowania ich, jak osoby dorosłe – odpowiedzialne, wiarygodne, samodzielnie myślące i nie wymagające nadmiernej kontroli, przy czym obszar ten nabiera coraz większego znaczenia wraz z wiekiem (tab. 3). Etos młodego dorosłego jest przypisany wymiarowi rozwoju osobistego **P** (tab. 1). Badania wykazały też, że dla uczniów szkoły podstawowej istotne znaczenie ma zaangażowanie w życie klasy (wymiar **R**); orientacja na zadania, wypełnianie obowiązków i wymagań (wymiar **P**) oraz dociekanie, analizowanie, zastanawianie się, poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi, rozwiązywanie problemów (wymiar **P**).

Badania umożliwiły też określenie zakresu, w jakim występują różnice między stanem aktualnym a preferowanym badanych aspektów szkolnej codzienności (ryc. 1 i tab. 4), co umożliwi wskazanie obszarów, w których występują potrzeby i braki. Wśród badanych uczniów obu etapów edukacyjnych największe różnice wystąpiły w obszarze współpracy z innymi uczniami (wymiar **P**), integracji uczniów w klasie (wymiar **R**), wsparcia otrzymywanego od nauczyciela (wymiar **R**), etosu młodego dorosłego (wymiar **P**). Uczniowie szkół podstawowych odczuwają wyraźną potrzebę większego zaangażowania w życie klasy (wymiar **R**) oraz w dziedzinie dociekania, analizowania, poszukiwania, rozwiązywania problemów (wymiar **P**), natomiast uczniowie gimnazjów wskazali na braki w zakresie istotnego aspektu szkolnej rzeczywistości, jakim jest sprawiedliwość (wymiar **S**).

Badani uczniowie wskazali zarówno te obszary szkolnej codzienności, które mają dla nich największe znaczenie, a także – poprzez ocenę stanu aktualnego i preferowanego – obszary, w których występują największe różnice między wskazaniami. Otrzymane wyniki badań nie stanowią pełnego obrazu szkolnej rzeczywistości; jest ona bardziej złożona niż badane aspekty, pozwalają jednak uchwycić pewne istotne, z perspektywy uczniów, zjawiska tworzące klimat klasy i warunkujące funkcjonowanie ucznia w klasie. Wskazują konkretne obszary ważne dla uczniów i te, które należy poprawić. Instytucje edukacyjne mają obowiązek takiego oddziaływania na jednostkę, które wspomaga jej rozwój i zdolności do przystosowania się do zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej, budowania relacji z innymi, rozwijania oraz wykorzystania talentów i umiejętności. Przeprowadzone badania wykazały braki w dziedzinie relacji interpersonalnych między uczniami, między nauczycielami i uczniami oraz w obszarze warunków rozwoju osobistego. Poważne problemy dotyczące klimatu szkoły w Polsce, a w szczególności w wymiarze relacji wykazały też badania PISA<sup>19</sup>, w których wyniki wskaźników dotyczących relacji nauczyciel-uczeń sytuują Polskę na ostatnim miejscu

<sup>19</sup> OECD, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), OECD Publishing, 2013; <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>, [dostęp: 15.05.2020], s. 170.



wśród 29 badanych krajów OECD. Badania międzynarodowe wykazały również niskie poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły. W badaniu z 2018 roku Polska zajęła 15 miejsce od końca wśród 79 badanych krajów OECD, przy czym niskie poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły wykazały też wcześniejsze badania PISA<sup>20</sup>.

Według Z.B. Gasia<sup>21</sup>, rozwojowi ucznia sprzyjają następujące warunki, które powinien tworzyć wychowawca: doświadczanie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji (akceptacja osoby wychowanka, rozumienie mechanizmów jego zachowania, informacja zwrotna umożliwiająca uczniowi wzięcie odpowiedzialności za swoje życie); poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą (poczucie przynależności, doświadczanie ciepła i opiekuńczości); otwartość we wzajemnych relacjach (wzajemna wymiana uczuć i myśli, konkretność, specyficzność, zaufanie); wzajemny szacunek wychowawcy i wychowanka (wzajemne zainteresowanie cudzym dobrem, poszanowanie indywidualności i ochrona godności osobistej drugiej osoby); świadomość granic w życiu i rozwoju (destrukcyjne znaczenie braku granic w wychowaniu, znajomość granic i zasad oraz odniesienie ich do wartości, kierowanie się wartościami); dzielenie się odpowiedzialnością za osiąganie zmian w procesie wychowania (jasne określenie zakresu odpowiedzialności: wychowawca jest odpowiedzialny za tworzenie warunków do rozwoju, a uczeń za realizację zadań, co pozwoli wychowawcy ustrzec się przed manipulacją i przemocą pedagogiczną, a uczniowi – świadomie uczestniczyć w procesie własnego rozwoju oraz nabywaniu i doskonaleniu odpowiedzialności za swoje życie). Realizacja takich warunków rozwoju ucznia zależy przede wszystkim od samych nauczycieli, ich przygotowania, zaangażowania i kreatywności, a w znacznie mniejszym stopniu od systemu organizacji szkoły i kształcenia uczniów oraz konieczności spełniania różnych wymagań, które często stanowią wygodną wymówkę i usprawiedliwienie dla wielu pedagogów. Jak pisze E. Radanowicz, poprawa jest możliwa

pod warunkiem przełamania schematów myślowych i „oderwania” się od utartych sposobów funkcjonowania szkoły, (...) W tej formule organizacji pracy potrzebna jest elastyczność i chęć współpracy w celu dopracowania i uszczegółowienia wszystkich oczekiwań i możliwości<sup>22</sup>.

Wśród kilkuset tysięcy nauczycieli jest wielu odważnych, pełnych pasji pedagogów, którzy zmieniają szkołę skostniałą, od lat zakotwiczoną w wielu

<sup>20</sup> K. Bulkowski, M. Sitek, *Komponent kwestionariuszowy badania PISA: dobrostan uczniów i klimat szkoły*, [w:] *PISA 2018, Czytanie, rozumienie, rozmawianie*, red. M. Sitek, E.B. Ostrowska, Warszawa 2020, s. 252-253.

<sup>21</sup> Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, s. 17-19.

<sup>22</sup> E. Radanowicz, *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Warszawa 2020, s. 44.

brakach, zaniechaniach, przyzwyczajeniach, wygodnictwie i pozorantwie. Są to nauczyciele, którzy nie czekają, aż ktoś coś im da, załatwi czy zabezpieczy, tylko podejmują trudną, pełną poświęcenia walkę z barierami i przeszkodami, aby stworzyć uczniom warunki rozwoju, a napotykanne trudności stają się dla nich impulsem do codziennego uczenia się oraz zaangażowania we własny i cudzy rozwój. Tacy pedagodzy powinni być szczególnie doceniani i promowani tak, aby ich styl działania oraz podejście do wykonywanej pracy dominowały w szkole, stawały się standardem, a nie wyjątkiem we współczesnej szkolnej rzeczywistości.

## BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Aldridge J.M., Fraser B.J., *Effectiveness of a technology-rich and outcomes-focused learning environment*, [w:] *Technology-rich learning environments: A future perspective*, red. M.S. Khine, D. Fisher, World Scientific, Singapore 2003.
- Aldridge J.M., Dorman J.P., Fraser B.J., *Use of multitrait – multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI)*, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2004, 4.
- Borucka A., Raduj J., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Ostaszewski K., *Spostrzeżenie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*, [w:] *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szymborski, W. Zatoński, Wszelchnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, Warszawa 2013.
- Bulkowski K., Sitek M., *Komponent kwestionariuszowy badania PISA: dobrostan uczniów i klimat szkoły*, [w:] *PISA 2018, Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, red. M. Sitek, E.B. Ostrowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2020.
- Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Dorman J.P., Fraser B.J., *Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model*, *Social Psychology of Education*, 2009, 12(1).
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Dróżka W., *Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne. Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, tom II, red. I. Paszenda, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.



- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Ferenz K., *Szkoła w świecie codzienności szkolnej dziecka*, Rocznik Lubuski, 2003, XXIX, II.
- Ferenz K., *Cele bliskie i dalekie edukacji szkolnej*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne: obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferencz, K. Błaszczuk, I. Rudek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, GUS, Warszawa 2018.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Karwowski M., „*Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia*”. *Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej?* [w:] *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne*, red. M. Karwowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2013.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Knasiecka-Falberska K., *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kruszewski K., *Zrozumieć szkołę*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Kruszewski K., *Od tłumacza*, [w:] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Kruszewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa – Toruń 1992.
- Kwieciński Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, Neodidagmata, 2011-2012, 33/34.
- Łukasik J., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Łukasik J., Kwatera A., Kowal S., *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole: nauczyciele i rodzice*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Maciaszkowa J., *Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu czyli współdecydowanie i współodpowiedzialność*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1990, 4.
- Moos R.H., Trickett E., *Classroom environment scale manual (2nd ed.)*, Consulting Psychology Press, Palo Alto 1986.
- Nowosad I., *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Nowosad I., *Obszary wspierania i zabezpieczania jakości edukacji*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

- OECD, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), OECD Publishing, 2013; <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>, [dostęp: 15.05.2020].
- Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 29.
- Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, *Edukacja*, 2012, 4(120).
- Popławska A., *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, *Edukacja*, 2007, 4.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Radanowicz E., *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Wydawnictwo Deloitte, Warszawa 2020.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji – zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Szymański M.J., *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Szymański M.J., *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] *Zrozumieć szkołę: konteksty zmiany*, red. M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Welch A.G., Cakir M., Peterson C.M., Ray C.M., *The relationship between gender and classroom environment in Turkish science classrooms*, *Educational Research and Reviews*, 2014, 9(20).
- Wysocka E., Tomiczek K., *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1.

SŁAWOMIR TRUSZ

ORCID 0000-0002-7572-018X

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie*

## **EKSPERYMENT JEDNODMIOTOWY - CHARAKTERYSTYKA METODY I JEJ ZASTOSOWANIE W NAUKACH O EDUKACJI**

**ABSTRACT.** Trusz Sławomir, *Eksperyment jednopodmiotowy – charakterystyka metody i jej zastosowanie w naukach o edukacji* [Single-Subject Experiment Designs: Description of the Method and its Application in Education]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 27-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.2

A single-subject experiment, also known as quantitative case study or  $n = 1$  research design, is an extraordinary but rarely used research method when it comes to education. This method combines precision of experiment with depth of qualitative analyses carried out on the basis of data obtained from a single subject under standardized observation. The paper presents formal characteristics, hypothesis verification conditions as well as strengths and weaknesses of the five single-subject experiment schemas, i.e.: (1) AB design, (2) reversal design ABAB, (3) multiple baseline design, (4) alternating treatment design, and (5) changing criterion design. Furthermore, graphic and non-graphic methods of testing hypotheses on causal relations between independent and outcome variables appropriate for the single-subject experiment are discussed.

**Key words:** experimental research in education, single-subject experiment schemas, quantitative case study,  $n = 1$  research designs

Charakterystykę formalną wraz z analizą funkcji badań eksperymentalnych warto rozpocząć od przytoczenia słów Maxa Plancka, którego zdaniem „eksperyment to jedyny sposób zdobywania wiedzy, jakim dysponujemy. Wszystko poza tym to poezja, wyobraźnia”. Genialnemu fizykowi, laureatowi Nagrody Nobla w 1918 roku chodziło o zdobywanie wiedzy na temat zależności przyczynowo-skutkowych.

Rzeczywiście, eksperyment to metoda umożliwiająca testowanie hipotez przyczynowych. Korzystanie z niej pozwala realizować dwa podstawowe cele nauki, to jest wyjaśniać i przewidywać analizowane zjawiska/pro-

cesy<sup>1</sup>. Dwie inne metody – obserwacja i sondaż (*survey*) – pozwalają jedynie oceniać korelacje między zmiennymi<sup>2</sup>.

Istnieje fundamentalna różnica między związkiem przyczynowo-skutkowym a korelacją (współzmiennością, współwystępowaniem) zjawisk. Z pierwszym mamy do czynienia na przykład wówczas, kiedy po skaleczeniu palca, po chwili dostrzegamy wypływającą z rany krew. W podanym przykładzie krwawienie (skutek) zostało spowodowane urazem palca (przyczyna).

Dla odmiany, o korelacji mówimy wówczas, gdy zmiany jednej zmiennej (A) współwystępują ze zmianami innej zmiennej (B), przy czym wariancja A może, ale nie musi, być przyczyną wariancji B<sup>3</sup>. Na przykład, możemy wyobrazić sobie sytuację, w której badacz obserwuje rodzeństwo: Antosia i Basię. Antoś urodził się 1 stycznia 2000 roku, a Basia dokładnie rok później. W związku z tym 1 stycznia 2002 roku Antoś ma 2 lata, a Basia obchodzi pierwsze urodziny. Rok później Antoś ma 3, a Basia 2 lata, natomiast w roku 2018 Antoni jest pełnoletni, a Basia ma dopiero 17 lat.

W analizowanym przykładzie korelacja między A i B (współzmiennosc wieku Antosia i Basi) jest doskonała ( $r = 1,00$ ). Każda zmiana wieku Antka współwystępuje ze zmianą wieku Basi. Mimo ścisłego związku wieku rodzeństwa, kuriozalne byłoby twierdzenie, że zmiany wieku Antosia stanowią przyczynę zmian wieku Basi lub też, że zmiany wieku Basi są wywoływane zmianami wieku Antka. Istnieje trzecia zmienna (T), która jest przyczyną zmian A i B. Zmienną tą jest czas.

Należy wyraźnie podkreślić, że korelacja nie jest przyczynowością (*correlation is not causation*)<sup>4</sup>. Korzystając z obserwacji lub sondażu, badacz może gromadzić dane empiryczne, a następnie, odwołując się do schematu korelacyjnego, oszacowywać siłę i kierunek – pozytywny lub negatywny – związku między analizowanymi zmiennymi. Dla odmiany, za pomocą eksperymentu badacz może nie tylko ocenić, na ile określone zmienne, na przykład motywacja do nauki i osiągnięcia edukacyjne, są ze sobą powiązane, ale co ważniejsze – wykazać, że zmiany jednej (np. motywacji) stanowią przyczynę zmian innej (np. osiągnięć), a nie na odwrót<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> P. Cash, T. Stanković, M. Štorga, *Experimental design research. approaches, perspectives, applications*, Zurich 2016; T.J. Vanderwelle, *Explanation in causal inference. Methods for mediation and interaction*, Oxford 2015; B.L. Weathington, C.J. Cunningham, D.J. Pittenger, *Research methods for the behavioral and social sciences*, Hoboken 2010.

<sup>2</sup> G. Hong, *Causality in a social world moderation, meditation and spill-over*, Chichester 2015; J. Pearl, M. Glymour, N.P. Jewell, *Causal inference in statistics: A Primer*, Chichester 2016.

<sup>3</sup> J. Cohen i in., *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral science*, Mahwah, New York 2003.

<sup>4</sup> R. Coleman, *Designing experiments for the social sciences: How to plan, create, and execute research using experiments*, Los Angeles 2018.

<sup>5</sup> J. Cohen i in., *Applied multiple; A. Hayes, Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, New York 2017.

## Plany eksperymentów jednopodmiotowych. Jak łączyć precyzję badań eksperymentalnych z wysoką trafnością ekologiczną?

Do szczególnie przydatnych, zwłaszcza w badaniach stosowanych<sup>6</sup>, należą plany eksperymentów jednopodmiotowych (*single-subject research design*), nazywane również planami badawczymi dla  $n = 1$  lub ilościowymi studiami przypadku (*quantitative case study*)<sup>7</sup>. Charakteryzowana metoda jest niezwykła, bowiem łączy precyzję eksperymentu z głębią analiz jakościowych, prowadzonych na podstawie materiału pochodzącego najczęściej od jednej osoby badanej, objętej standaryzowaną obserwacją<sup>8</sup>.

Wynika z tego, że korzystanie z planów eksperymentu jednopodmiotowego pozwala precyzyjnie testować założenia na temat przyczynowego charakteru zjawisk/procesów intra i interpersonalnych (indywidualnych i grupowych). Ponadto, posługując się nimi, badacze mogą oceniać znaczenie analizowanych zjawisk/procesów, biorąc pod uwagę jakość funkcjonowania jednostek, na przykład konkretnej Oli – uczennicy klasy II C, Krzysia – pacjenta kliniki onkologicznej, cierpiącego z powodu bólu przewlekłego pleców, Władysława – pensjonariusza zakładu poprawczego i tym podobnych.

Do mocnych stron planów eksperymentu jednopodmiotowego można zaliczyć: (1) standaryzację procedur badawczych (2) manipulację czynnikiem (czynnikami) eksperymentalnym, dzięki której można testować hipotezy o relacjach przyczynowo-skutkowych, (3) kontrolę/eliminację wpływu zmiennych zakłócających i (4) precyzję pomiaru zmiennej (zmiennych) zależnej.

Wnikliwy Czytelnik zapewne zauważył, że wskazane mocne strony planów jednopodmiotowych to kryteria definicyjne eksperymentu jako takiego<sup>9</sup>. Specyficzne dla charakteryzowanego podejścia jest natomiast to, że znaczenie odkrywanych prawidłowości nie jest oceniane z punktu widzenia abstrakcyjnych średnich wartości zmiennej zależnej, oszacowywanych w grupach porównawczych, ale zachowań pojedynczych osób, poddanych oddziaływaniu różnych czynników eksperymentalnych. Wskazana właściwość decyduje

---

<sup>6</sup> Tj. badań praktycznych, których przedmiotem jest analiza skuteczności różnych typów oddziaływań medycznych, terapeutycznych, edukacyjnych, resocjalizacyjnych itp., prowadzonych w naturalnych warunkach oddziału szpitalnego, gabinetu terapeutycznego, klasy szkolnej, zakładu poprawczego itp.

<sup>7</sup> J. Barker i in., *Single-case research methods in sport and exercise psychology*, New York 2011; A.E. Kazdin, *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*, New York 1982; D.L. Morgan, R.K. Morgan, *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*, Los Angeles 2009; J.S. Vargas, *Behavior analysis for effective teaching*, New York 2009.

<sup>8</sup> D.H. McBurney, T.L. White, *Research methods*, Belmont 2010.

<sup>9</sup> R. Coleman, *Designing experiments*; T. Dunning, *Natural experiments in the social sciences: a design-based approach*, Cambridge 2012.

o wysokiej trafności ekologicznej wniosków wyprowadzanych z pozyskiwanego w ten sposób materiału empirycznego<sup>10</sup>.

Zwolennicy charakteryzowanej metody podkreślają, że gromadzenie danych od większej liczby osób zaciemnia uporządkowany i systematyczny rozwój testowanych zjawisk i procesów, na przykład zmiany nawyków rejestrowanych u konkretnej Kasi, Bartka lub Krysi, a nie grupy anonimowych, losowo dobieranych jednostek. Morgan i Morgan<sup>11</sup> przekonują, że

alternatywa w postaci planów eksperymentu jednopodmiotowego charakteryzuje się dużą mocą i elastycznością, dobrze dopasowaną zarówno do badań podstawowych, jak i stosowanych.

Autorzy dodają, że:

cechy te powinny być szczególnie atrakcyjne dla praktykujących klinicystów, których obowiązki związane z usługami kierowanymi wobec klientów indywidualnych w coraz większym stopniu obejmują prowadzenie dokumentacji świadczącej o skuteczności stosowanych oddziaływań<sup>12</sup>.

Ostatecznym celem większości badań – przekonują rzecznicy planów eksperymentu jednopodmiotowego – nie jest ocena różnic w funkcjonowaniu porównywanych grup osób, wywołanych wpływem określonego oddziaływania, na przykład edukacyjnego, ale raczej analiza skuteczności różnych interwencji w życiu konkretnych osób, na przykład Anety, uczennicy III klasy szkoły średniej, uczącej się języka obcego nową (testowaną) metodą i tym podobnych.

## Wybrane plany eksperymentu jednopodmiotowego

Poniżej omówiono pięć najpopularniejszych planów eksperymentu jednopodmiotowego<sup>13</sup>: (1) z wprowadzeniem interwencji AB (*AB design*), (2) naprzemienny ABAB (*reversal design ABAB*), (3) wielorakich pomiarów poziomu wejściowego (*multiple baseline design*), uwzględniający: (a) zróżnicowanie osób, (b) zróżnicowanie zachowań i (c) zróżnicowanie sytuacji, (4) wielorakich interwencji (*alternating treatment design*) i (5) zmieniających się kryteriów (*changing criterion design*).

<sup>10</sup> D.H. Barlow, M.K. Nock, M Hersen, *Single case*; J.S. Vargas, *Behavior analysis*.

<sup>11</sup> D.L. Morgan, R.K. Morgan, *Single-participant research design: Bringing science to managed care*, *American Psychologist*, 2001, 56(2), s. 119.

<sup>12</sup> Tamże, s. 126.

<sup>13</sup> D.H. Barlow, M.K. Nock, M Hersen, *Single case*; A.E. Kazdin, *Single-case research*; D.L. Morgan, R.K. Morgan, *Single-case research*; J.S. Vargas, *Behavior analysis*.



### **Plan z wprowadzeniem interwencji AB**

**Charakterystyka formalna.** Ocena skuteczności czynnika eksperymentalnego, na przykład określonej interwencji, w ramach planu AB przebiega zazwyczaj w trzech etapach: (1) wyboru badanej osoby, (2) pomiaru analizowanego zachowania (Y) w warunkach kontrolnych, (3) wprowadzenia czynnika eksperymentalnego (X) i pomiaru Y w warunkach eksperymentalnych. Litera A w nazwie planu reprezentuje warunek kontrolny, natomiast litera B – warunek eksperymentalny badania.

**Przykład.** Badacz oszacowuje skuteczność terapii implozywnej<sup>14</sup> u pacjentów cierpiących na lęk przed węzami. W tym celu w fazie I do eksperymentu rekrutowana jest jedna osoba (Błażej – lat 43). Chociaż mężczyzna nigdy nie dotykał węży, doskonale wie, że są one zimne, oślizgłe..., a przede wszystkim niebezpieczne.

W fazie II – pomiaru analizowanego zachowania (Y) w warunkach kontrolnych – badacz kontroluje fizjologiczne wskaźniki lęku, na przykład tętno i ciśnienie krwi Błażeja, po zaprezentowaniu z pewnej odległości żywego węża boa. Kontakt z gadem sprawia, że tętno mężczyzny wzrasta do 120 uderzeń na minutę, a ciśnienie krwi osiąga poziom 180/110 mmHg. Pomiar Y w warunkach kontrolnych jest powtarzany w dwóch kolejnych sesjach badania. Uzyskane wyniki są następujące: dla tętna: 110 i 135 uderzeń/min., a dla ciśnienia krwi: 175/110 i 210/120 mm/Hg.

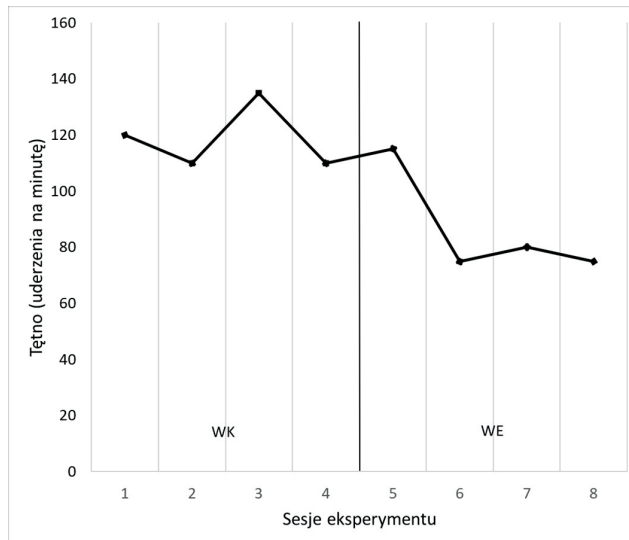
W fazie III – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego – Błażej siada wygodnie w fotelu, zamyka oczy i wyciąga przed siebie ręce. Badacz delikatnie kładzie na nie węża i prosi mężczyznę, aby określił, czy to co znajduje się w jego rękach jest zimne czy raczej ciepłe i aksamitne w dotyku. Błażej przyznaje, że trzymany przez niego obiekt jest miły w dotyku. Eksperymentator prosi mężczyznę o otwarcie oczu. W pierwszej chwili Błażej naprzemiennie robi się błydy i czerwony na twarzy, a następnie – uspokaja.

Badacz oszacowuje poziom analizowanego zachowania w warunkach eksperymentalnych. Po otwarciu oczu tętno mężczyzny osiąga poziom 110 uderzeń/min., a ciśnienie krwi 180/110 mmHg. Podczas kolejnych czterech sesji Błażej dotyka węża boa. Tym razem jednak bez większej obawy – wyniki pomiaru wskaźników lęku są niższe. Dla tętna wynoszą od 75 do 80 uderzeń/min., a dla ciśnienia krwi od 110/70 do 120/65 mmHg.

Uzyskane wyniki wskazują, że interwencja była skuteczna. Podczas nagłego kontaktu z aksamitnym w dotyku wężem Błażej przekonał się, że jego lęk był nieuzasadniony. Przebieg opisanego eksperymentu, wraz z hipotetycznymi wynikami dla tętna Błażeja, przedstawiono na rycinie 1.

---

<sup>14</sup> P.A. Boudewyns, R.H. Shipley, *Flooding and implosive therapy: direct therapeutic exposure in clinical practice*, New York 2012.



Ryc. 1. Plan z wprowadzeniem interwencji AB

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

**Kryteria weryfikacji hipotez.** Hipotezę bezkierunkową (np. „Terapia implozywna wpływa istotnie na poziom odczuwanego lęku przed węzami”) można uznać za niefałszywą, gdy: pomiar Y w warunku kontrolnym  $\neq$  pomiar Y w warunku eksperymentalnym (porównanie wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: po wprowadzeniu czynnika eksperymentalnego poziom analizowanego zachowania jest wyraźnie inny niż przed jego wprowadzeniem.

Sytuacja, w której badacz nie wie dokładnie, z jakimi konsekwencjami dla osoby badanej wiąże się wprowadzenie czynnika eksperymentalnego wydaje się mało prawdopodobna. Wynika z tego, że w eksperymentach jednopodmiotowych, i szerzej – badaniach stosowanych – rekomendowane są hipotezy kierunkowe (np. „Terapia implozywna redukuje poziom lęku przed węzami”), w których kierunek różnicy między pomiarami w warunku kontrolnym i eksperymentalnym jest precyzyjnie ustalany<sup>15</sup>.

Hipotezę kierunkową można uznać za niefałszywą, gdy: pomiar Y w warunku kontrolnym  $>$  pomiar Y w warunku eksperymentalnym albo pomiar Y w warunku kontrolnym  $<$  pomiar Y w warunku eksperymentalnym (porów-

<sup>15</sup> M.M. Mark, C. Gamble, *Experiments, quasi-experiments, and ethics*, [w:] *The handbook of social research ethics*, red. D.M. Mertens, P.E. Ginsberg, Los Angeles 2009, s. 198-213; B.L. Weathington, C.J. Cunningham, D.J. Pittenger, *Research methods*.



nanie wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: po wprowadzeniu czynnika eksperymentalnego poziom analizowanego zachowania jest wyraźnie inny niż przed jego wprowadzeniem. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy odrzucić, kiedy pomiar Y w warunku kontrolnym = pomiar Y w warunku eksperymentalnym (czynnik eksperymentalny nie wywołuje oczekiwanej zmiany w poziomie analizowanego zachowania) lub pomiar Y w warunku kontrolnym < pomiar Y w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „>”, albo pomiar Y w warunku kontrolnym > pomiar Y w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „<” (kierunek wpływu czynnika eksperymentalnego jest sprzeczny z zakładanym).

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą, a zarazem wadą planu jest jego prostota. Jednokrotne wprowadzenie czynnika eksperymentalnego oraz brak powrotu do warunku kontrolnego powoduje, że nie nadaje się on do testowania zależności przyczynowo-skutkowych. Plan jest bardzo wrażliwy na wpływ zmiennych zakłócających. Badacz nie jest w stanie ocenić, na ile zmiany analizowanego zachowania zostały wywołane wpływem testowanej interwencji, na ile zaś – innych, niekontrolowanych czynników. Na przykład, poprawę wyników w nauce Basi można tłumaczyć oddziaływaniem nowej, ocenianej przez nauczyciela, metody nauczania, ale równie dobrze zbiegającym się w czasie areztowaniem agresywnego wobec dziewczynki ojca alkoholika.

Nietrudno zauważyć, że zmiana sytuacji rodzinnej może pozytywnie oddziaływać na osiągnięcia szkolne Basi. Wskazane ograniczenie można wyeliminować stosując rozszerzony plan AB, to jest plan naprzemienny ABAB.

### **Plan naprzemienny ABAB**

**Charakterystyka formalna.** Plan naprzemienny ABAB służy do oceny skuteczności czynnika eksperymentalnego, na przykład określonej interwencji, poprzez wielokrotne, naprzemiennie, wprowadzanie warunku kontrolnego i eksperymentalnego. Eksperymenty ABAB najczęściej przebiegają w pięciu lub więcej etapach: (1) wyboru badanej jednostki, (2) pomiaru analizowanego zachowania (Y) w warunku kontrolnym, (3) wprowadzenia czynnika eksperymentalnego (X) i pomiaru Y w warunku eksperymentalnym, (4) wycofania X i pomiaru Y w warunku kontrolnym, (5) ponownego wprowadzenia X i pomiaru Y w warunku eksperymentalnym, (6) n-krotnego powtórzenia etapów od (2) do (5).

**Przykład.** Badacz ocenia skuteczność wybranych technik kształtowania zachowań interpersonalnych u dzieci zahamowanych społecznie<sup>16</sup>. W tym

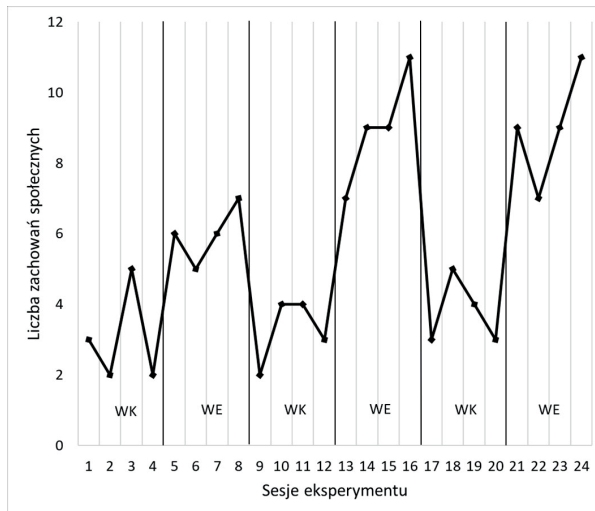
<sup>16</sup> B. Sheldon, *Cognitive-behavioural therapy: Research and practice in health and social care*, New York 2012.

celu, w fazie I eksperymentu, spośród uczniów klas I pewnej szkoły podstawowej rekrutowana jest jedna wyłęczona dziewczynka (Ola – lat 7). Uczennica od początku roku szkolnego nie nawiązuje kontaktów z rówieśnikami, podczas zajęć często płacze i dopytuje nauczycielkę: „kiedy przyjdzie mama”.

W fazie II – pomiaru analizowanego zachowania (Y) w warunku kontrolnym – badacz obserwuje Olę w różnych sytuacjach społecznych, na przykład wspólnej zabawy z rówieśnikami. Dziewczynka podczas czterech pierwszych sesji badania podejmuje średnio 3 próby zwrócenia na siebie uwagi, na przykład prosi kolegę o oddanie pisaków i tym podobnie.

W fazie III – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego – badacz nagradza każdą próbę angażowania się Oli w relacje społeczne, na przykład chwali, uśmiecha się i patrzy na nią, kiedy widzi, że dziewczynka nawiązuje kontakt z rówieśnikami. Ponadto, badacz rejestruje zachowania Oli po wprowadzeniu interwencji. Okazuje się, że poziom zachowań społecznych wzrósł do 6 podczas czterech sesji warunku eksperymentalnego.

W fazie IV – wycofania czynnika eksperymentalnego – badacz rezygnuje z nagród, to jest nie zwraca uwagi na zachowania Oli, nawet kiedy dziewczynka angażuje się w relacje społeczne. Okazuje się, że poziom ocenianego zachowania obniżył się – Ola średnio kontaktuje się 3,5-krotnie z rówieśnikami w trakcie czterech sesji warunku kontrolnego. W fazie V – ponownego wprowadzenia czynnika eksperymentalnego – badacz ponownie wzmacnia



Ryc. 2. Plan naprzemienny ABAB

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

próby inicjowania przez Olę interakcji z rówieśnikami. Zgodnie z przyjętą hipotezą kierunkową (np. „Nagradzanie zachowań społecznych powoduje, że częstość ich ujawniania przez dzieci nieśmiałe wzrasta”), poziom analizowanego zachowania wzrasta. Dziewczynka ujawnia średnio 9 zachowań społecznych podczas przywróconego warunku eksperymentalnego. Badacz powtarza fazy od II do V, rejestrując systematyczne spadki (warunek kontrolny) i wzrosty (warunek eksperymentalny) poziomu analizowanego zachowania. Przebieg opisanego eksperymentu, wraz z hipotetycznymi wynikami dla zachowań społecznych Oli, przedstawiono na rycinie 2.

**Kryteria weryfikacji hipotez.** Hipotezę kierunkową należy uznać za niefałszywą, gdy:

(1) pomiary Y w warunku kontrolnym > pomiary Y w warunku eksperymentalnym albo pomiary Y w warunku kontrolnym < pomiary Y w warunku eksperymentalnym (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: po wprowadzaniu czynnika eksperymentalnego poziom analizowanego zachowania (Y) jest wyraźnie inny niż występujący w warunku kontrolnym. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy uznać za fałszywą, gdy pomiary Y w warunku kontrolnym = pomiary Y w warunku eksperymentalnym (czynnik eksperymentalny nie wywołuje oczekiwanej zmiany w poziomie analizowanego zachowania) lub gdy pomiary Y w warunku kontrolnym > pomiary Y w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „<”, albo pomiary Y w warunku kontrolnym < pomiary Y w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „>” (kierunek wpływu czynnika eksperymentalnego jest sprzeczny z zakładanym) i

(2) różnica pomiarów Y w warunku kontrolnym = 0 (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: analizowane zachowanie (Y), w wyniku wycofywania czynnika eksperymentalnego (X), wraca do poziomu zaobserwowanego przed wprowadzeniem interwencji.

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą planu jest możliwość testowania hipotez przyczynowych w wyniku dodania do planu AB kolejnych pomiarów analizowanego zachowania w warunku kontrolnym i eksperymentalnym. Jego systematyczna zmienność, współwystępująca z wprowadzaniem i usuwaniem czynnika eksperymentalnego, wskazuje na istnienie relacji przyczynowo-skutkowej. Ponadto, kilkukrotne wprowadzenie warunku kontrolnego pozwala fałsyfikować założenie o istotnym wpływie zmiennych zakłócających na analizowane zachowanie.

Wady planu ABAB dotyczą wątpliwej etyczności procedury wycofywania czynnika eksperymentalnego, zwłaszcza gdy konsekwencją powrotu do warunku kontrolnego jest pogorszenie stanu zdrowia/funkcjonowania

osoby badanej. Na przykład, celowa rezygnacja z interwencji, redukującej częstość zachowań autoagresywnych u dzieci, z całą pewnością byłaby nieetyczna.

Po drugie, w przypadku wielu zachowań, powrót do ich pierwotnego poziomu, po wcześniejszym wprowadzeniu interwencji, nie jest możliwy. Dotyczy to wszelkich zdolności kształtowanych w procesie uczenia się, które nie zanikają u osób badanych tuż po wycofaniu czynnika eksperymentalnego<sup>17</sup>. Wynika z tego, że analizowane zachowania mogą utrzymywać się na względnie wysokim poziomie, mimo braku obecności testowanego czynnika w określonych sesjach eksperymentu. Wracając do przykładu Oli, mimo braku nagród ze strony nauczyciela w warunku kontrolnym, dziewczynka mogłaby tak samo chętnie prezentować zachowania społeczne wskutek ukształtowanego wcześniej nawyku (tzw. zjawisko inercji zachowania, por. punkt „Inercja zachowania” w niniejszym artykule).

Wskazane mankamenty nie występują w planach eksperymentu jednopodmiotowego z wielorakim pomiarem poziomu wejściowego.

### **Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego**

W przypadku badań, w których oceniany jest wpływ tego samego czynnika eksperymentalnego na: (1) jedno analizowane zachowanie u więcej niż jednej osoby badanej, (2) więcej niż jedno analizowane zachowanie u jednej osoby badanej, (3) jedno analizowane zachowanie u tej samej osoby badanej, ujawniane w różnych kontekstach (sytuacjach, miejscach itp.) i jednocześnie skutki oddziaływań, na przykład edukacyjnych, są nieodwracalne, to jest wystąpił silny efekt wprawy, lub wycofanie czynnika eksperymentalnego jest nieetyczne, na przykład z powodu intensyfikacji zachowań trudnych badanej osoby, szczególnie polecany jest plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego. Wskazany plan występuje w trzech odmianach.

### **Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego uwzględniający zróżnicowanie osób**

*Charakterystyka formalna.* Typ I planu – uwzględniający zróżnicowanie osób – pozwala oceniać skuteczność określonego czynnika eksperymentalnego, biorąc pod uwagę to samo zachowanie (lub rodzinę zachowań), analizowane wśród różnych osób, na przykład oddziaływań służących redukcji zachowań bólowych u trojga dzieci hospitalizowanych z powodu ciężkich poparzeń.

---

<sup>17</sup> S. Duchesne, A. McMaugh, *Educational psychology for learning and teaching*, South Melbourne 2015; T. Good, J. Brophy, *Looking in classroom*, New York 2008.

Typ I planu przebiega zazwyczaj w pięciu lub więcej etapach: (1) wybo-ru kilku badanych osób, (2) pomiaru analizowanego zachowania (Y) w wa-runku kontrolnym, (3) wprowadzenia czynnika eksperymentalnego (X), na przykład ocenianej interwencji, u pierwszej badanej osoby, utrzymania warunku kontrolnego u pozostałych osób i pomiaru Y u osoby poddanej oddziaływaniu X, (4) wprowadzenia X u drugiej osoby badanej, utrzymania warunku eksperymentalnego i pomiaru Y u pierwszej osoby, utrzymania warunku kontrolnego u osoby trzeciej<sup>18</sup>, (5) wprowadzenia X u trzeciej oso-by badanej, utrzymaniu warunku eksperymentalnego u pierwszej i drugiej osoby oraz pomiaru Y u wszystkich osób poddanych oddziaływaniu X i tak dalej.

*Przykład.* Badacz ocenia skuteczność poznawczo-behawioralnej tera-pii bólu u małych dzieci<sup>19</sup>, cierpiących z powodu rozległych oparzeń ciała. W tym celu, w fazie I eksperymentu, z oddziału pediatrycznego badacz rekrutuje troje dzieci – Kasię (9 lat), Monikę (10 lat) i Darka (8 lat). Mali pacjenci nie chcą uczestniczyć w procedurach medycznych, na przykład masażach, kąpielach leczniczych i tym podobnych, co wpływa negatywnie na przebieg procesu rehabilitacji. W fazie II – pomiaru analizowanych zachowań w warunkach kontrolnych – badacz obserwuje dzieci i ustala liczbę zachowań trudnych (ZT), na przykład płaczu, kopnięć, ugryzień i tym po-dobnych, prezentowanych podczas zabiegów pielęgnacyjnych. W czterech pierwszych sesjach warunku kontrolnego Kasia ujawnia średnio: 27,5; Mo-nika: 35,3; a Darek: 33,75 ZT.

W fazie III – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego u pierwszej oso-by badanej – personel medyczny wygasza ZT, nie zwracając uwagi na Kasię, kiedy dziewczynka płacze, kopie, gryzie innych i tym podobnie. Jednocze-śnie, lekarze i pielęgniarki nagradzają zachowania Kasi dynamizujące proces jej rehabilitacji, na przykład przejawy współpracy z personelem medycznym i tym podobne. Zgodnie z hipotezą (np. „Techniki poznawczo-behawioralne redukują zachowania trudne u pacjentów”), w wyniku wprowadzenia czyn-nika eksperymentalnego, liczba ZT u Kasi spada (ich średni poziom w czte-rech kolejnych sesjach warunku eksperymentalnego: 16,0). Dla odmiany, u Moniki i Darka liczba ZT nie zmienia się – dzieci oczekują na interwencję, zatem brak oddziaływań jest powiązany przyczynowo z brakiem zmian ZT (ich średni poziom: 33,0 u Moniki i 34,0 u Darka).

<sup>18</sup> W wersji rozszerzonej planu w eksperymencie może uczestniczyć dowolna liczba n-osób. W takim przypadku procedura jest wydłużana, stosownie do liczby uwzględnionych w bada-niu jednostek.

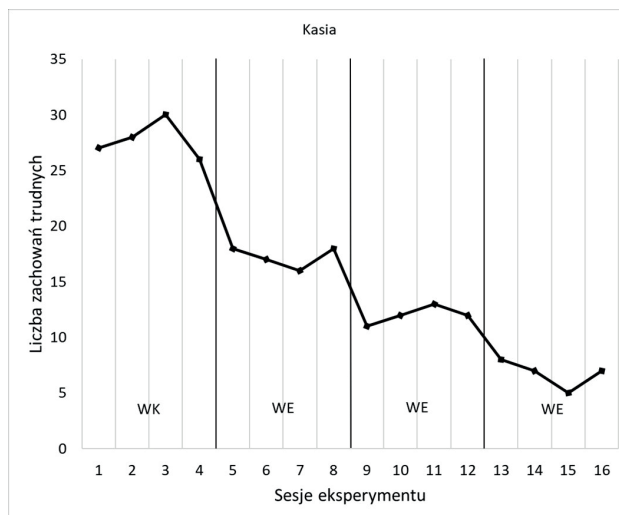
<sup>19</sup> S. Velleman, P. Stallard, T. Richardson, *A review and meta-analysis of computerized cognitive behaviour therapy for the treatment of pain in children and adolescents*, Child: Care, Health and De-velopment, 2010, 36, s. 465-472.

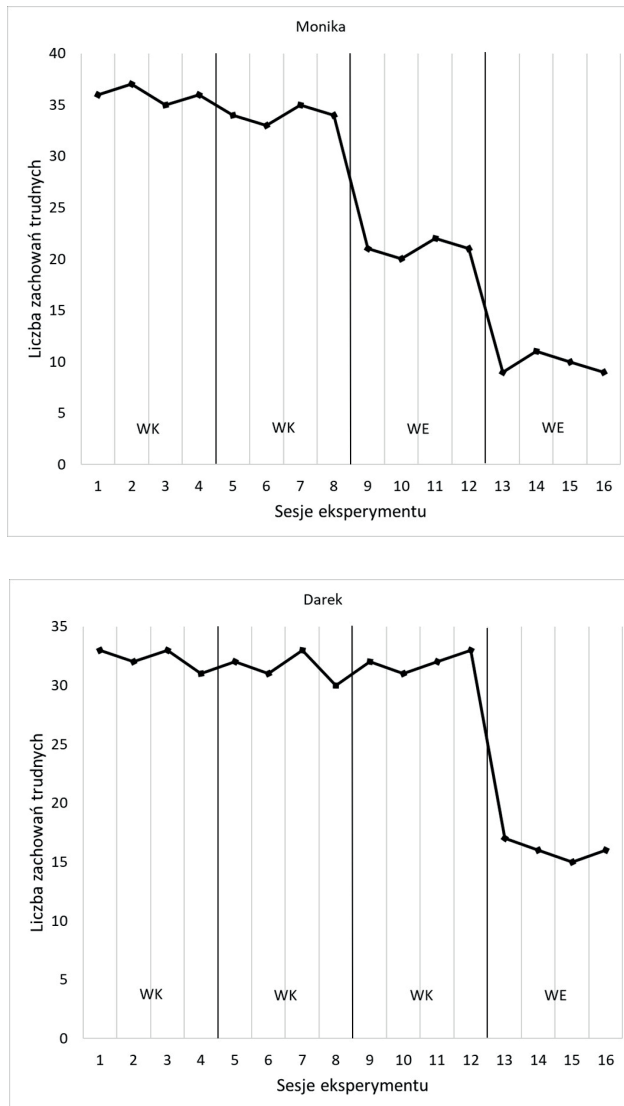
W fazie IV – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego u drugiej osoby badanej – personel medyczny stosuje te same oddziaływania (wygaszanie ZT i wzmacnianie zachowań alternatywnych) wobec Moniki. Ponadto, warunek eksperymentalny jest utrzymany u Kasi, a Darek nadal oczekuje na interwencję. Zgodnie z przewidywaniem, spadek ZT u Kasi utrzymuje się (ich średni poziom w czterech kolejnych sesjach warunku eksperymentalnego: 10,0). Podobnie u Moniki – liczba ZT obniża się (średnio: 21,5), w przeciwieństwie do Darka, u którego poziom ZT nie zmienił się (średnio: 33,2).

W fazie V – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego u trzeciej osoby badanej – personel medyczny wygasza ZT i wzmacnia zachowania alternatywne u Darka. Ponadto, warunek eksperymentalny jest utrzymany u Kasi i Moniki. Wskutek interwencji liczba ZT u Darka spadła (ich średni poziom w czterech sesjach warunku eksperymentalnego: 16,25). Podobnie u dziewczynek, utrzymanie warunku eksperymentalnego sprawia, że liczba ZT nadal spada (ich średni poziom: 6,0 dla Kasi i 10,25 dla Moniki).

Uzyskane rezultaty pozwalają przyjąć, że interwencja związana z wygaszaniem ZT i wzmacnianiem zachowań alternatywnych dynamizuje proces rehabilitacji dzieci. W wyniku systematycznego wprowadzania czynnika eksperymentalnego poziom analizowanych zachowań obniżał się u dzieci poddanych interwencji, w porównaniu z pacjentami oczekującymi na nią.

Przebieg opisanego eksperymentu, wraz z hipotetycznymi wynikami Kasi, Moniki i Darka, przedstawiono na rycinie 3a.





Ryc. 3a. Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego uwzględniający zróżnicowanie osób

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

**Warunki weryfikacji hipotez.** Hipotezę kierunkową można uznać za nie-fałszywą, gdy:

(1) pomiary Y w warunku kontrolnym > pomiary Y w warunku eksperymentalnym albo pomiary Y w warunku kontrolnym < pomiary Y w warun-



ku eksperymentalnym (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: skutek wprowadzenia czynnika eksperymentalnego, poziom analizowanego zachowania u kolejno badanych osób jest wyraźnie inny niż poziom tego zachowania w warunku kontrolnym. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy uznać za fałszywą, gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym = pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (czynnik eksperymentalny nie wywołuje oczekiwanej zmiany w poziomie analizowanego zachowania) lub gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $<$ ”, albo gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $>$ ” (kierunek wpływu czynnika eksperymentalnego jest sprzeczny z zakładanym) i

(2) różnica pomiarów  $Y$  w warunku kontrolnym = 0 (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Analizowane zachowanie utrzymuje się na względnie stałym poziomie u osób oczekujących na wprowadzenie czynnika eksperymentalnego. Brak interwencji współwystępuje z brakiem wyraźnych zmian zachowania w warunku kontrolnym (por. na ryc. 3a średni poziom ZT w sesjach 1.-4. u Kasi, Moniki i Darka, w sesjach 5.-8. u Moniki i Darka oraz w sesjach 9.-12. u Darka).

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą planu jest możliwość testowania hipotez przyczynowych, w wyniku kontrolowania zmian analizowanego zachowania ( $Y$ ) u kilku osób poddanych oddziaływaniu czynnika eksperymentalnego ( $X$ ). Systematyczne zmiany  $Y$  współwystępujące z wprowadzaniem  $X$  u kolejnych osób oraz pomiar poziomu  $Y$  w utrzymywanym warunku kontrolnym u wybranych jednostek pozwala wnioskować o przyczynowym oddziaływaniu  $X$  na  $Y$ , przy jednoczesnej kontroli wpływu czynników zakłócających.

Wada omawianego planu dotyczy wątpliwej etyczności utrzymywania warunku kontrolnego, zwłaszcza wśród osób cierpiących na różne dolegliwości. Brak zmian, spowodowany oczekiwaniem na interwencję, wydłuża czas, w którym osoby funkcjonują poniżej własnych możliwości.

### **Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego uwzględniający zróżnicowanie zachowań**

**Charakterystyka formalna.** Typ II planu – uwzględniający zróżnicowanie zachowań – pozwala oceniać skuteczność określonego czynnika eksperymentalnego, biorąc pod uwagę różne zachowania, analizowane u tej samej osoby.

Typ II planu zazwyczaj przebiega w pięciu lub więcej etapach: (1) wyboru jednej osoby badanej, (2) pomiaru analizowanych zachowań ( $Y_1, Y_2, Y_3, \dots, Y_n$ ) w warunku kontrolnym, (3) wprowadzenia czynnika eksperymentalnego



(X) wobec  $Y_1$ , utrzymania warunku kontrolnego w przypadku pozostałych zachowań ( $Y_2$ ,  $Y_3$ ,  $Y_n$ ) i pomiaru  $Y_1$ , (4) wprowadzenia X wobec  $Y_2$ , utrzymania warunku eksperymentalnego w przypadku  $Y_1$ , utrzymania warunku kontrolnego w przypadku pozostałych zachowań ( $Y_3$ ,  $Y_n$ ) oraz pomiaru  $Y_1$  i  $Y_2$ , (5) wprowadzenia X wobec  $Y_3$ , utrzymania warunku eksperymentalnego w przypadku  $Y_1$  i  $Y_2$  oraz pomiaru  $Y_1$  i  $Y_2$  i  $Y_3$  i tak dalej<sup>20</sup>.

**Przykład.** Badacz ocenia skuteczność systemu żetonowego w kształtowaniu zachowań u dzieci z klas I-III szkół podstawowych<sup>21</sup>. W tym celu, w fazie I eksperymentu, do badania włączono jedno dziecko – Krzysia (lat 9). Zgodnie z logiką systemu żetonowego, badacz zawiera z dzieckiem kontrakt, zgodnie z którym Krzysiek otrzymuje punkty (naklejki słoneczek) za określone zachowania, to jest mycie rąk po skorzystaniu z toalety ( $Y_1$ ), mówienie „dzień dobry” na powitanie ( $Y_2$ ) i pielęgnowanie kwiatów na wyraźną prośbę nauczyciela ( $Y_3$ ). Zachowania inne, niż określone w kontrakcie, nie są punktowane.

W fazie II – pomiaru analizowanych zachowań w warunku kontrolnym – badacz obserwuje Krzysia w różnych sytuacjach szkolnych i ustala liczbę  $Y_1$ ,  $Y_2$  i  $Y_3$ , ujawnianych przez chłopca w adekwatnych kontekstach, na przykład myje ręce po, a nie przed skorzystaniem z toalety i tym podobne. Podczas czterech pierwszych sesji eksperymentu, w warunku kontrolnym, Krzysiek umył ręce średnio 3,5 razy, przywitał się 2,0 razy i dbał o kwiaty 5,25 razy.

W fazie III – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego wobec pierwszego zachowania – badacz przydziela punkty według ustaleń kontraktu. Po uzbieraniu odpowiedniej liczby naklejek, Krzysiek z koszyka wzmocnień może wybrać jedną, odpowiadającą mu nagrodę. Zastosowane oddziaływanie sprawia, że poziom  $Y_1$  wzrasta (podczas 4 sesji warunku eksperymentalnego Krzysiek myje ręce średnio 7,5 razy). Pozostałe zachowania utrzymują się w warunku kontrolnym, zatem ich poziom nie zmienia się (średnio: 2,5 razy dla witania się i 5,0 razy dla pielęgnowania kwiatów).

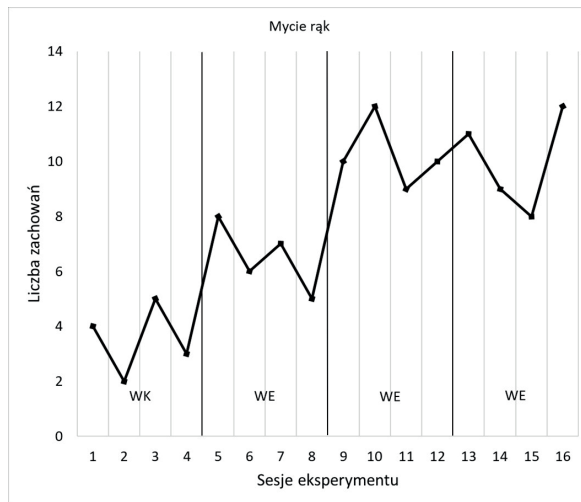
W fazie IV – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego wobec drugiego zachowania – badacz przydziela dziecku punkty za witanie się ze znanymi osobami w szkole, natomiast w odniesieniu do  $Y_1$  i  $Y_3$  – utrzymuje odpowiednio: warunek eksperymentalny i kontrolny. Zgodnie z hipotezą (np. „Konsekwentnie stosowany system punktowy wpływa pozytywnie na częstość kształtowanych zachowań u dzieci w wieku od 6 do 9 lat”), liczba zachowań poddanych oddziaływaniu czynnika eksperymentalnego wzrasta (średnio: 9,5 dla  $Y_1$  i 8,15 dla  $Y_2$ ), natomiast poziom  $Y_3$  nie zmienia się (średnio: 4,75 razy dla pielęgnowania kwiatów).

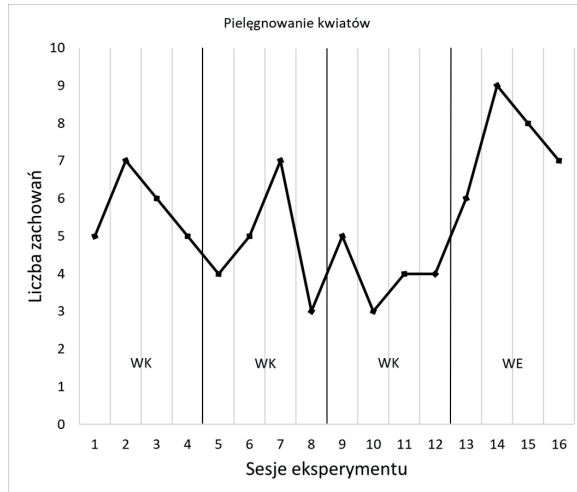
<sup>20</sup> W wersji rozszerzonej planu badacz może modyfikować więcej, tj. n-zachowań. Procedura jest wówczas wydłużana stosownie do liczby uwzględnionych w eksperymencie zachowań ( $Y_n$ ).

<sup>21</sup> J.S. Vargas, *Behavior analysis*.

W fazie V – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego wobec trzeciego zachowania – badacz przydziela dziecku punkty za pielęgnowanie kwiatów, kiedy nauczyciel o to prosi. Ponadto, utrzymany jest warunek eksperymentalny w przypadku pozostałych zachowań ( $Y_1$  i  $Y_2$ ). Wzrasta liczba  $Y_3$  (średnio: 7,0) i  $Y_2$  (średnio: 11,15), natomiast poziom  $Y_1$  nie zmienia się (średnio: 9,5).

Uzyskane rezultaty pozwalają przyjąć, że w wyniku systematycznego wprowadzania systemu żetonowego poziom analizowanych zachowań wzrastał, w porównaniu z zachowaniami, na które nie oddziaływał czynnik eksperymentalny. Przebieg badania, wraz z hipotetycznymi wynikami Krzysia, przedstawiono na rycinie 3b.





Ryc. 3b. Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego uwzględniający zróżnicowanie zachowań

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

**Kryteria weryfikacji hipotez.** Hipotezę kierunkową można uznać za nie-falszywą, gdy:

(1) pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym albo pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: w wyniku wprowadzania czynnika eksperymentalnego poziomu analizowanych zachowań ( $Y_1, Y_2, Y_3, Y_n$ ) u tej samej osoby są wyraźnie inne niż poziomy tych zachowań w warunku kontrolnym. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy uznać za fałszywą, kiedy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym = pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (czynnik eksperymentalny nie wywołuje oczekiwanej zmiany w analizowanych zachowaniach) lub gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $<$ ”, albo gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $>$ ” (kierunek wpływu czynnika eksperymentalnego jest sprzeczny z zakładanym) i

(2) różnica pomiarów  $Y$  w warunku kontrolnym = 0 (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Analizowane zachowania ( $Y_1, Y_2, Y_3, Y_n$ ) w warunku kontrolnym utrzymują się na względnie stałym poziomie. Brak czynnika eksperymentalnego współwystępuje z brakiem wyraźnych zmian

poziomu analizowanych zachowań (por. na ryc. 3b mycie rąk w sesjach 1.-4., witanie się w sesjach 5.-8. i dbanie o kwiaty w sesjach 9.-12.).

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą planu jest możliwość testowania hipotez przyczynowych. Systematyczna zmienność poziomu analizowanych zachowań współwystępująca z wprowadzaniem interwencji oraz ich stały poziom w warunkach kontrolnych pozwala orzekać o wpływie czynnika eksperymentalnego na zmienną zależną, przy jednoczesnej kontroli oddziaływania zmiennych zakłócających.

Wadą planu jest nieetyczność procedury utrzymywania warunków kontrolnych, zwłaszcza w przypadku zachowań wymagających szybkiej interwencji, na przykład zachowań autodestrukcyjnych. Brak interwencji wydłuża czas, w którym osoba funkcjonuje w nieadekwatny, na przykład niebezpieczny dla siebie/innych, sposób.

### **Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego uwzględniający zróżnicowanie sytuacji**

**Charakterystyka formalna.** Typ III planu – uwzględniający zróżnicowanie sytuacji – pozwala oceniać skuteczność określonego czynnika eksperymentalnego, w odniesieniu do wybranego zachowania tej samej osoby, ujawnianego w różnych kontekstach, na przykład miejscach, czasie, w otoczeniu wybranych ludzi i tym podobnych.

Typ III planu zazwyczaj przebiega w pięciu lub więcej etapach: (1) wyboru jednej osoby badanej, (2) pomiaru analizowanego zachowania ( $Y$ ) w warunkach kontrolnych, ujawnianego w określonych kontekstach ( $k_1, k_2, k_3, k_n$ ), (3) wprowadzenia czynnika eksperymentalnego ( $X$ ) wobec  $Y$  ujawnianego w  $k_1$ , utrzymania warunków kontrolnych w przypadku  $Y$  ujawnianego w pozostałych kontekstach ( $k_2, k_3, k_n$ ) i pomiaru  $Y$  w  $k_1$ , (4) wprowadzenia  $X$  wobec  $Y$  ujawnianego w  $k_2$ , utrzymania warunków kontrolnych w przypadku  $Y$  ujawnianego w pozostałych kontekstach ( $k_3, k_n$ ) i pomiaru  $Y$  w  $k_1$  i  $k_2$ , (5) wprowadzenia  $X$  wobec  $Y$  w  $k_3$ , utrzymania warunków kontrolnych w przypadku  $Y$  ujawnianego w pozostałych kontekstach ( $k_n$ ) i pomiaru  $Y$  w  $k_1, k_2$  i  $k_3$ .<sup>22</sup>

**Przykład.** Badacz ocenia skuteczność treningu relaksacji w redukcji zachowań bólowych u dorosłych pacjentów onkologicznych<sup>23</sup>. W tym celu, w fazie I eksperymentu, badacz rekrutuje jedną osobę – Patrycję (lat 27), u której

<sup>22</sup> Skuteczność określonej interwencji może być oceniana w  $n$ -kontekstach. W takim przypadku procedura eksperymentalna jest wydłużana stosownie do liczby uwzględnionych w badaniu kontekstów.

<sup>23</sup> K. Tatrow, G.H. Montgomery, *Cognitive behavioral therapy techniques for distress and pain in breast cancer patients: A meta-analysis*, Journal of Behavioral Medicine, 2006, 29, s. 17-27.

zdiagnozowano raka piersi. Obecnie pacjentka przechodzi radioterapię, której efektem ubocznym jest ból onkologiczny.

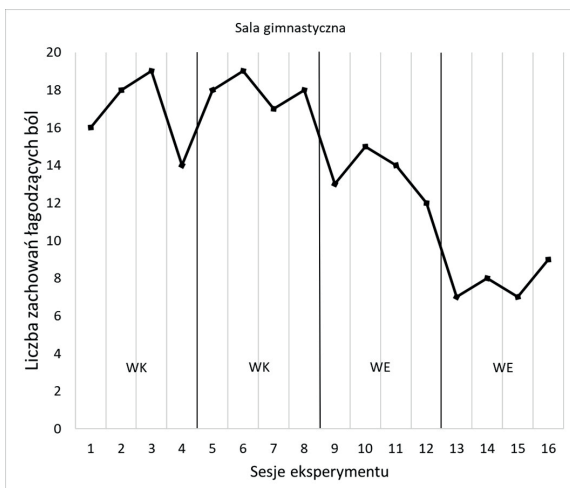
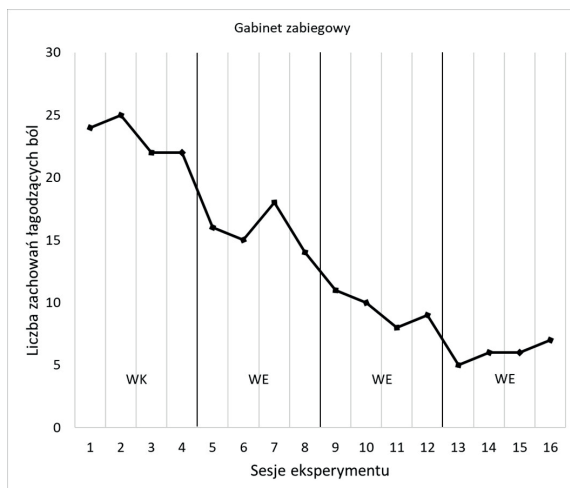
W fazie II – pomiaru analizowanego zachowania w warunkach kontrolnych – Patrycja jest obserwowana w różnych kontekstach:  $k_1$  – pokoju zabiegowym,  $k_2$  – sali gimnastycznej i  $k_3$  – świetlicy terapeutycznej. Badacz rejestruje zdefiniowane wcześniej wskaźniki bólu onkologicznego, na przykład skargi pacjentki, grymasy twarzy i tym podobne. Patrycja w niektórych kontekstach, na przykład  $k_1$ , ujawnia większą liczbę zachowań bólowych (średnio 23,5 podczas 4 pierwszych sesji eksperymentu), niż  $k_2$  (średnio: 16,3) lub  $k_3$  (średnio: 14,75).

W fazie III – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego w  $k_1$  – eksperymentator proponuje Patrycji, aby korzystała z różnych technik relaksacji, na przykład oddychania przeponowego, odwracania uwagi i tym podobnych w trakcie zabiegów medycznych. W pozostałych kontekstach Patrycja nie jest zachęcana do stosowania relaksacji. Zgodnie z hipotezą (np. „Konsekwentnie stosowane techniki relaksacji redukują liczbę zachowań bólowych u pacjentów onkologicznych”), liczba zachowań bólowych w  $k_1$  obniża się (średnio: 16,5), a w  $k_2$  i  $k_3$  – utrzymuje na wcześniej zaobserwowanym poziomie (średnio: 18,0 i 15,15, odpowiednio).

W fazie IV – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego w  $k_2$  – pacjentka ćwiczy różne techniki relaksacyjne podczas wykonywania ćwiczeń fizycznych w sali gimnastycznej. Ponadto, Patrycja jest zachęcana do korzystania z nich w pokoju zabiegowym, kiedy pojawiają się pierwsze, nawet najdrobniejsze, sygnały bólu. W świetlicy utrzymywany jest warunek kontrolny – eksperymentator namawia Patrycję do standardowego spędzania w nim czasu wolnego, na przykład czytania kolorowej prasy. W  $k_1$  średnia liczba zachowań bólowych spada do 10,15, w  $k_2$  – do 13,0, natomiast w  $k_3$  nie zmienia się (14,9).

W fazie V – wprowadzenia czynnika eksperymentalnego w  $k_3$  – kobieta ćwiczy relaksację w świetlicy. W związku z tym Patrycja stara się oddychać przeponowo, medytować i tym podobnie, kiedy tylko pojawiają się pierwsze sygnały bólu. Podobnie pacjentka radzi sobie w pokoju zabiegowym i sali gimnastycznej. Średni poziom zachowań bólowych we wszystkich kontekstach obniża się (dla:  $k_1 = 5,25$ ,  $k_2 = 7,0$  i  $k_3 = 3,75$ ).

Uzyskane wyniki badacz interpretuje następująco. Stosowane techniki okazały się skuteczne. We wszystkich analizowanych kontekstach liczba zachowań bólowych obniżyła się po wprowadzeniu czynnika eksperymentalnego. Dla odmiany, w warunkach kontrolnych ich poziom utrzymał się. Przebieg badania, wraz z hipotetycznymi wynikami Patrycji, przedstawiono na rycinie 3c.



**Kryteria weryfikacji hipotez.** Hipotezę kierunkową można uznać za niefałszywą, gdy:

(1) pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym albo pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: w wyniku wprowadzania czynnika eksperymentalnego poziom analizowanego zachowania u tej samej osoby w wybranych kontekstach ( $k_1, k_2, k_3, k_n$ ) jest wyraźnie inny niż poziom tego samego zachowania w warunku kontrolnym. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy uznać za fałszywą, kiedy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym = pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (czynnik eksperymentalny nie wywołuje oczekiwanej zmiany w poziomie analizowanego zachowania) lub gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $<$ ”, albo gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $>$ ” (kierunek wpływu czynnika eksperymentalnego jest sprzeczny z zakładanym) i (2) różnica pomiarów  $Y$  w warunku kontrolnym = 0 (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Analizowane zachowanie w warunku kontrolnym utrzymuje się na względnie stałym poziomie we wszystkich testowanych kontekstach. Brak czynnika eksperymentalnego współwystępuje z brakiem wyraźnych zmian analizowanego zachowania (por. na ryc. 3c zachowania bólowe rejestrowane w sali gimnastycznej podczas sesji 1.-8. i w świetlicy – podczas sesji 1.-12.).

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą planu jest możliwość testowania hipotez przyczynowych. Systematyczna zmienność analizowanego zachowania, współwystępująca z wprowadzaniem interwencji w różnych kontekstach oraz jego stały poziom w warunku kontrolnym, pozwala orzekać o wpływie czynnika eksperymentalnego na zmienną zależną, przy jednoczesnej kontroli oddziaływania zmiennych zakłócających.

Wady omawianego planu dotyczą możliwości transferu umiejętności kształtowanych w jednym kontekście na zachowania ujawniane w innych kontekstach. Można wyobrazić sobie sytuację, w której pacjent dostrzegając dobroczynny wpływ relaksacji w  $k_1$ , zaczyna z niej korzystać także w  $k_2, k_3, k_n$ , jeszcze przed intencjonalnym wprowadzeniem do nich czynnika eksperymentalnego. Rejestrowane zmiany zachowania w  $k_2, k_3, k_n$  są co prawda wywołane interwencją, ale w sposób niezamierzony przez badacza.

Drugi mankament dotyczy wątpliwej etyczności utrzymywania warunku kontrolnego, zwłaszcza gdy interwencja jest wysoce wskazana, na przykład

Ryc. 3c. Plan wielorakich pomiarów poziomu wejściowego uwzględniający różnicowanie sytuacji

Objaśnienie. WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny.



osoba badana w domu, w przeciwieństwie do grupy rówieśniczej, zachowuje się agresywnie wobec bliskich.

### Plan wielorakich interwencji

**Charakterystyka formalna.** Analizowany plan bywa szczególnie polecany, kiedy oceniana jest skuteczność różnych czynników eksperymentalnych, wprowadzanych w różnych kontekstach, w odniesieniu do tego samego zachowania, ujawnianego przez tę samą osobę badaną.

Wpływ wielu czynników ( $X_1, X_2, X_3, X_{v_n}$ ) na jedną zmienną zależną ( $Y$ ) może być testowany na dwa sposoby. Po pierwsze, różne interwencje mogą być wprowadzane losowo i oceniane w kolejnych dniach trwania eksperymentu, na przykład w poniedziałek – modelowanie zachowań (MZ), we wtorek – koszt reakcji (KR), w środę – atrybucyjne sprzężenia zwrotne (ASZ), w czwartek – KR, w piątek – KR, w sobotę – MZ, w niedzielę – ASZ i tak dalej (układ: różne dni – różne interwencje). Po drugie, różne interwencje mogą być wprowadzane i oceniane tego samego dnia, podczas różnych – ustalanych losowo – sesji, na przykład KR w sesji: 2., 5., 6., 11., 13., MZ – w sesji: 1., 8., 9., 10., 12., ASZ – w sesji: 3., 4., 7., 14. i 15. (układ: ten sam dzień – różne sesje – różne interwencje).

Typowy plan wielorakich interwencji przebiega w czterech etapach: (1) wyboru jednej osoby badanej, (2) pomiaru analizowanego zachowania ( $Y$ ) w warunkach kontrolnym, ujawnianego w różnych kontekstach ( $k_1, k_2, k_3, k_n$ ), (3) wprowadzenia wielu czynników eksperymentalnych ( $X_1, X_2, X_3, X_{v_n}$ ) w różnych dniach trwania eksperymentu (układ: różne dni – różne interwencje), albo wprowadzanych tego samego dnia podczas różnych sesji (układ: ten sam dzień – różne sesje – różne interwencje), (4) pomiaru  $Y$  współzmiennającego się z rodzajem oddziaływania, wprowadzanego w różnych dniach lub sesjach.

**Przykład.** Badacz ocenia skuteczność interwencji, których celem jest wyeliminowanie u wybranego dziecka nawyku obgryzania paznokci<sup>24</sup>. W tym celu – w fazie I – do eksperymentu zostaje włączona Magda (lat 8).

W fazie II – pomiaru analizowanego zachowania w warunkach kontrolnym – badacz obserwuje Magdę w wybranych kontekstach i ustala liczbę zachowań związanych z obgryzaniem paznokci (np. ssanie palców, skubanie skórek itp.). Dziewczynka podczas jednego dnia (lub sesji, w zależności od wybranego układu planu badawczego), 56 razy wkłada palce do ust (dzień/sesja 1. – warunek kontrolny, por. ryc. 4).

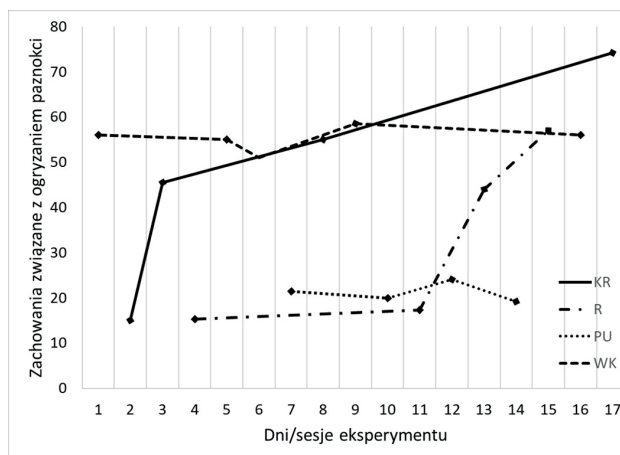
W fazie III – wprowadzania wielu czynników eksperymentalnych – podczas losowo wybranych dni (sesji) badania, zawsze kiedy Magda wkłada palce do ust, badacz stosuje technikę: kosztu reakcji (KR), reprimendy (R), pozytywnej uwagi (PU) albo wraca do warunku kontrolnego (WK). W związku z tym,

<sup>24</sup> S.N. Elliot, J.C. Witt, F.M. Gresham, *Handbook of behavior therapy in education*, New York 2013.

dziewczynka za każde włożenie palców do ust z puli 60 minut zabawy ulubionym misiem dziennie traci 1 min. (KR – w dniach/sesjach: 2., 3., 8. i 17.), jest krytykowana za pomocą stwierdzeń typu: „fееe... nie wkładaj palców do ust, to nieładnie” (R – w dniach/sesjach: 4., 11., 13. i 15.), jest angażowana w przyjemne czynności odwracające uwagę od redukowanego nawyku, na przykład układanie klocków i tym podobne (PU – w dniach/sesjach: 7., 10., 12. i 14.) lub badacz przywraca warunek kontrolny (WK – w dniach/sesjach: 5., 6., 9. i 16.).

W fazie IV – pomiaru Y – określana jest liczba zachowań związanych z obgryzaniem paznokci podczas dni (lub sesji) badania, w których jest wprowadzany wybrany typ oddziaływania. Obniżenie liczby zachowań trudnych wyraźnie współwystępuje z PU. Dla odmiany, WK jest powiązany z brakiem zmian, natomiast KR i K, wbrew hipotezie (np. „Wybrane techniki wpływu, tj. KR, R i PU, istotnie redukują liczbę zachowań związanych z obgryzaniem paznokci u osób badanych”), współwystępuje ze wzrostem ich liczby. Średnia liczba zachowań związanych z obgryzaniem paznokci dla czterech sesji PU wyniosła: 21,5; 20,0; 24,15 i 19,25; dla WK: 55,0; 51,0; 58,5 i 56,0; dla KR: 15,0; 45,5; 55,0 i 74,15 oraz dla R: 15,25; 17,25; 44,0 i 57,0.

Uzyskane wyniki badacz interpretuje następująco: nawyk obgryzania paznokci jest istotnie ograniczany, kiedy dziewczynka angażuje się w czynności alternatywne lub niekompatybilne wobec analizowanego zachowania. Z drugiej strony, techniki awersyjne obniżyły, a następnie – paradoksalnie – podniosły ich liczbę. Wynika z tego, że dziewczynka obgryza paznokcie w sytuacjach trudnych, a związane z nawykiem zachowania są metodą łagodzenia napięcia emocjonalnego. Przebieg opisanego eksperymentu, wraz z hipotetycznymi wynikami Magdy, przedstawiono na rycinie 4.



Ryc. 4. Plan wielorakich interwencji

Objaśnienie: KR – koszt reakcji, R – reprimenda, PU – pozytywna uwaga, WK – warunek kontrolny

**Kryteria weryfikacji hipotez.** Hipotezę kierunkową można uznać za nie-falszywą, gdy:

(1) pomiary  $Y$  w warunkach kontrolnych  $>$  pomiary  $Y$  w warunkach eksperymentalnych albo pomiary  $Y$  w warunkach kontrolnych  $<$  pomiary  $Y$  w warunkach eksperymentalnych (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Komentarz: w wyniku wprowadzania różnych czynników eksperymentalnych ( $X_1, X_2, X_3, X_n$ ) poziom analizowanego zachowania u tej samej osoby badanej w ściśle określonych dniach/sesjach jest wyraźnie inny niż poziom tego zachowania w warunkach kontrolnych. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy uznać za fałszywą, kiedy pomiary  $Y$  w warunkach kontrolnych  $=$  pomiary  $Y$  w warunkach eksperymentalnych (czynniki eksperymentalne nie wywołują oczekiwanej zmiany w poziomie analizowanego zachowania) lub gdy pomiary  $Y$  w warunkach kontrolnych  $>$  pomiary  $Y$  w warunkach eksperymentalnych, choć hipoteza zakłada „ $<$ ”, albo gdy pomiary  $Y$  w warunkach kontrolnych  $<$  pomiary  $Y$  w warunkach eksperymentalnych, choć hipoteza zakłada „ $>$ ” (kierunek wpływu czynników eksperymentalnych jest sprzeczny z zakładanym) i (2) różnica pomiarów  $Y$  w warunkach kontrolnych  $= 0$  (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Analizowane zachowanie w warunkach kontrolnych utrzymuje się na względnie stałym poziomie. Brak oddziaływań eksperymentalnych współwystępuje z brakiem zmian analizowanego zachowania (por. na ryc. 4. średni poziom zachowania w sesji 1., 5., 6., 9. i 16.).

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą planu jest możliwość oceny skuteczności różnych oddziaływań w stosunkowo krótkim czasie, co jest szczególnie istotne, kiedy analizowane zachowanie zaburza prawidłowe funkcjonowanie osoby lub jej otoczenia. W takiej sytuacji badacz chce w możliwie szybkim czasie zidentyfikować czynniki podtrzymujące, wzmacniające i redukujące analizowane zachowanie, aby opracować skuteczny plan interwencji. Kolejny walor jest związany z brakiem konieczności przywracania lub długotrwałego utrzymywania warunków kontrolnego, kiedy analizowane zachowanie hamuje dynamikę rozwoju jednostki<sup>25</sup>.

Dla odmiany, mankamentem planu jest możliwość wystąpienia efektu wprawy podczas testowania kolejnych czynników eksperymentalnych. Zmiany wywołane jednym ich typem mogą się utrzymywać podczas kolejnych dni/sesji badania, niezależnie od wprowadzenia do nich alternatywnych oddziaływań. Efekt wprawy można kontrolować, porównując poziom

<sup>25</sup> M.P. Mozzoni, S. Hartnedy, *Escape and avoidance hypothesis testing using an alternating treatment design*, Behavioral Interventions, 2000, 15, s. 269-277.

analizowanego zachowania w dniach/ sesjach, w których wprowadzany jest określony typ czynnika eksperymentalnego, na przykład PU (dzień/ sesja 7. i 10.) z najbliższym dniem/ sesją warunku kontrolnego (dzień/ sesja 9.). Wyraźna zmiana poziomu analizowanego zachowania, rejestrowana w sesjach warunku kontrolnego, pozwala przyjąć, że efekt wprawy nie wystąpił.

Ponadto, charakteryzowany plan może być wykorzystywany wyłącznie w przypadku zachowań, których poziom zmienia się dość szybko wraz ze zmianami warunków eksperymentalnych. Wysoka inercja zachowania powoduje, że zmiany wywołane wprowadzaniem kolejnych oddziaływań mogą być niezauważane. W takim przypadku eksperymentator może niesłusznie uznać, że oddziaływania nie są skuteczne, choć w dłuższej, lecz nierejestrowanej perspektywie czasu mogą one znacząco wpływać na poziom analizowanego zachowania<sup>26</sup>.

### Plan zmieniających się kryteriów

*Charakterystyka formalna.* Ostatni z omówionych w artykule planów jest szczególnie polecany, kiedy oceniana jest skuteczność wybranego czynnika eksperymentalnego u tej samej osoby badanej, w świetle wcześniej zdefiniowanych kryteriów wykonania określonej czynności.

Kryterium powinno być mierzalne, to jest dotyczyć możliwych do oszacowania wymiarów analizowanego zachowania, na przykład czasu trwania, liczby, częstości i tym podobnych. Czynniki eksperymentalne, na przykład wzmocnienie, jest wprowadzany, o ile osoba badana osiąga określone kryterium, na przykład trenuje na rowerze stacjonarnym przez 30 minut, wobec wcześniejszych 25, 20 minut i tak dalej. Oddziaływanie czynnika można uznać za skuteczne, jeżeli poziom analizowanego zachowania dostosowuje się do stale zmieniających się kryteriów wykonania.

Typowy plan zmieniających się kryteriów zawiera sześć lub więcej etapów: (1) wyboru jednej osoby badanej, (2) pomiaru analizowanego zachowania (Y) w warunku kontrolnym, (3) definiowania kryteriów ( $kr_1, kr_2, kr_3, kr_n$ ), (4) wprowadzania czynnika eksperymentalnego (X), pomiaru Y i porównania go z określonym kryterium, na przykład  $kr_1$  i  $kr_2$ , (5) powrotu do warunku kontrolnego i pomiaru Y i (6) ponownego wprowadzania X, pomiaru Y i porównania go z określonym kryterium, na przykład  $kr_3, kr_n$ <sup>27</sup>.

<sup>26</sup> J.S. Vargas, *Behavior analysis*.

<sup>27</sup> Warunek kontrolny może być wprowadzany i usuwany n-krotnie. W takim przypadku procedura eksperymentalna jest wydłużana stosownie do liczby etapów, w których badacz rezygnuje z interwencji, a następnie ponownie ją wprowadza i porównuje analizowane zachowanie z określonym kryterium.

**Przykład.** Badacz testuje skuteczność wybranych procedur kształtowania zachowań prozdrowotnych u seniorów<sup>28</sup>. W tym celu, w fazie I eksperymentu, badacz rekrutuje jedną osobę – Pana Kordiana (lat 75), pensjonariusza domu pomocy społecznej. W fazie II – pomiaru analizowanego zachowania w warunkach kontrolnych – senior jest przez kilka dni obserwowany podczas zajęć aerobiku. W trakcie pierwszych siedmiu sesji eksperymentu Pan Kordian spędza na rowerze stacjonarnym średnio 7 minut.

W fazie III – definiowania kryteriów – badacz przyjmuje, że trening rozpocznie się od 5 minut ćwiczeń ( $kr_1$ ), a ich czas będzie wzrastać, aż do osiągnięcia zadowalającego pułapu 35 minut (zatem:  $kr_1$  – 5 minut,  $kr_2$  – 15 minut,  $kr_3$  – 25 minut,  $kr_4$  – 35 minut). W fazie IV – wprowadzania czynnika eksperymentalnego – Pan Kordian jest nagradzany zawsze, kiedy osiąga ustalone kryterium wykonania, to jest w pierwszym tygodniu treningu – 5 minut ćwiczeń, w drugim – 15 minut i tak dalej. Pracownicy DPS-u informują badacza, że Pan Kordian uwielbia w czasie wolnym korzystać z Internetu. W związku z tym eksperymentator przyjmuje, że potencjalnie skutecznym wzmocnieniem za wykonane ćwiczenia będzie 30-minutowa sesja serfowania po Sieci, przyznana mężczyźnie po kolacji.

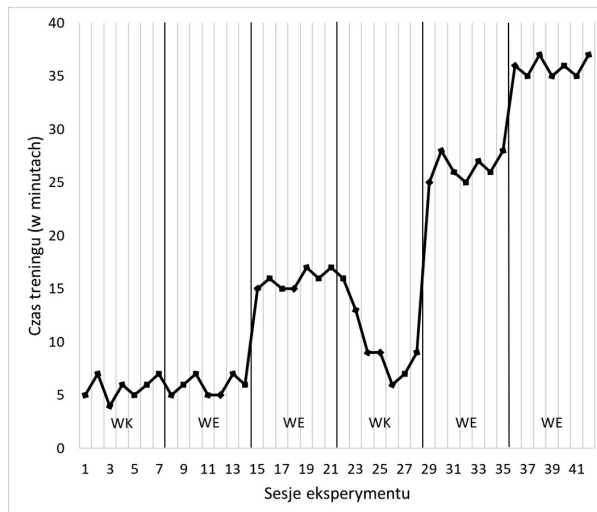
W fazie V – powrotu do warunków kontrolnych – eksperymentator co jakiś czas wycofuje wzmocnienie i sprawdza, czy analizowane zachowanie osiąga poziom zarejestrowany przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego. W fazie VI – ponownego wprowadzania czynnika eksperymentalnego – badacz ponownie nagradza Pana Kordiana, kiedy osiąga on ustalone kryterium wykonania, na przykład  $kr_3$ ,  $kr_n$ . Zachowanie jest wzmocniane aż do osiągnięcia pułapu docelowego, to jest 35 minut ćwiczeń na rowerze stacjonarnym.

Procedura wycofywania i ponownego wprowadzania czynnika eksperymentalnego pozwala testować założenie, zgodnie z którym za zmiany analizowanego zachowania odpowiada interwencja, a nie inne – niekontrolowane zmienne zakłócające. Jeżeli wycofanie czynnika eksperymentalnego i jego przywrócenie współwystępuje, odpowiednio: ze spadkiem i wzrostem zachowania do poziomu zgodnego z ustalonym kryterium, na przykład  $kr_3$ , można przyjąć, że istnieje relacja przyczynowa między wprowadzaniem czynnikiem eksperymentalnym a zmienną zależną.

Zgodnie z hipotezą (np. „Wzmocnianie według rozkładu stałych interwałów czasowych to skuteczna strategia kształtowania zachowań prozdrowotnych u osób w podeszłym wieku”), po kilku tygodniach treningu badany mężczyzna osiąga kryterium 35 minut ćwiczeń na rowerze stacjo-

<sup>28</sup> J. Barker i in., *Single-case research*.

narnym. Poziom analizowanego zachowania systematycznie zmieniał się wraz z wprowadzaniem nowych kryteriów. Przebieg omówionego eksperymentu, wraz z hipotetycznymi wynikami Pana Kordiana, przedstawiono na rycinie 5.



Ryc. 5. Plan zmieniających się kryteriów

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

**Kryteria weryfikacji hipotez.** Hipotezę kierunkową można uznać za nie-fałszywą, gdy:

(1) pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym albo pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne).  
 Komentarz: w wyniku wprowadzania czynnika eksperymentalnego poziom analizowanego zachowania u tej samej osoby badanej jest wyraźnie inny niż poziom tego zachowania w warunku kontrolnym. „Inny” oznacza znacząco wyższy lub niższy, zgodnie z kierunkiem różnicy wyrażonym w hipotezie. Hipotezę należy uznać za fałszywą, kiedy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $=$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym (czynnik eksperymentalny nie wywołuje oczekiwanych zmian w poziomie analizowanego zachowania) lub gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $>$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada „ $<$ ”, albo gdy pomiary  $Y$  w warunku kontrolnym  $<$  pomiary  $Y$  w warunku eksperymentalnym, choć hipoteza zakłada



„>” (kierunek wpływu czynnika eksperymentalnego jest sprzeczny z zakładanym) i (2) różnica pomiarów  $Y$  w warunku kontrolnym = 0 (porównania wewnątrzpodmiotowe, dane zależne). Analizowane zachowanie w warunku kontrolnym utrzymuje się na względnie stałym poziomie. Brak czynnika eksperymentalnego współwystępuje z brakiem wyraźnych zmian poziomu analizowanego zachowania (por. na ryc. 5. poziom zachowania w sesji 1.-7. oraz 22.-28.).

**Zalety i wady planu.** Podstawową zaletą planu jest możliwość oceny efektywności różnych procedur kształtowania zachowań ludzi. Z drugiej strony, nie da się wykluczyć, że zmiany poziomu analizowanego zachowania nie są prowokowane czynnikiem eksperymentalnym, ale wpływem aktywnych w tym samym czasie zmiennych ubocznych, na przykład czynnika rozwoju lub samoistnej remisji. Ponowne wprowadzanie do planu warunku kontrolnego oraz wysoka zgodność poziomu analizowanego zachowania z określonymi kryteriami wyklucza taką możliwość.

Na koniec, podstawowa wada planu wynika z braku etyczności procedury przywracania warunku kontrolnego, zwłaszcza gdy spowodowana tym zmiana poziomu analizowanego zachowania wpływa negatywnie na dynamikę rozwoju lub dobrostan badanej osoby.

## **Graficzne i niegraficzne metody testowania hipotez przyczynowych w eksperymentach jednopodmiotowych**

Dane empiryczne pochodzące z eksperymentów jednopodmiotowych są zazwyczaj analizowane za pomocą metod graficznych. Oznacza to, że po ich naniesieniu na wykres (por. ryc. 6. – 9.), badacz uwzględnia następujące parametry zmian wartości zachowania ( $Y$ ) w wyniku manipulacji czynnikiem eksperymentalnym: (1) przeciętny poziom zachowania, wyrażany za pomocą takich wskaźników, jak: średnia liczba, częstość, czas trwania, (2) zmienność zachowania, wyrażana za pomocą takich miar, jak: rozstęp, wariancja ( $s^2$ ) lub odchylenie standardowe (SD), (3) trend zachowania – wzrostowy *vs* malejący, (4) inercja (latencja, pęd) zachowania<sup>29</sup>.

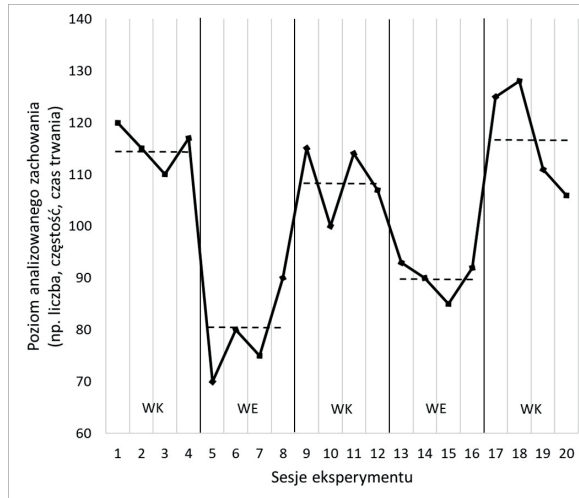
### **Przeciętny poziom zachowania**

Przeciętny poziom zachowania ( $Y$ ), na przykład jego średnią liczbę, można przedstawić za pomocą przerywanych linii (por. ryc. 6). O istnieniu

<sup>29</sup> Tamże; S.N. Elliot, J.C. Witt, F.M. Gresham, *Handbook of behavior*; A.E. Kazdin, *Single-case research*; D.L. Morgan, R.K. Morgan, *Single-case research*; J.S. Vargas, *Behavior analysis*.



znaczących różnic między pomiarami Y w warunkach kontrolnych i eksperymentalnych świadczy brak nakładania się profili (przerwywanych linii), reprezentujących przeciętny poziom zachowania w warunkach kontrolnym i eksperymentalnym.

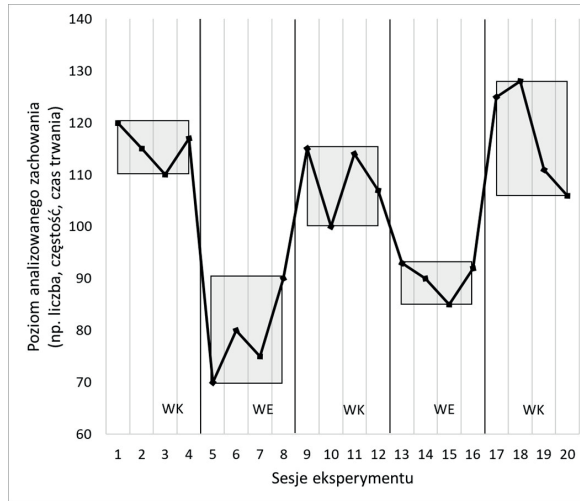


Ryc. 6. Graficzna reprezentacja przeciętnych wartości analizowanego zachowania (przerwane linie)

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

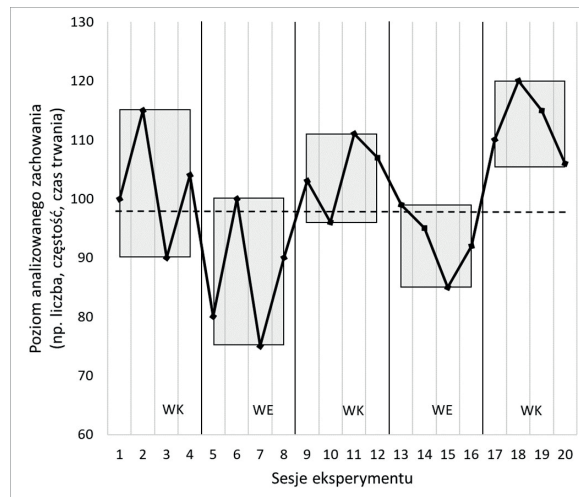
### **Zmienność zachowania**

Drugi, równie istotny, parametr oceny skuteczności oddziaływań eksperymentalnych dotyczy zmienności zachowania w warunkach kontrolnych i eksperymentalnych. O istnieniu znaczących różnic między poziomami zachowania przed i po wprowadzeniu czynnika eksperymentalnego świadczy brak nachodzenia na siebie przedziałów liczbowych wyznaczanych przez na przykład rozstęp, to jest wartość najniższą i najwyższą analizowanego zachowania (por. ryc. 7a). Jeżeli przedziały nachodzą na siebie (por. ryc. 7b), nie można wnioskować o znaczących różnicach poziomów zachowania w warunkach kontrolnych *vs* eksperymentalnych.



Ryc. 7a. Graficzna reprezentacja zmienności analizowanego zachowania (szare pola). Pola nie nachodzą na siebie, co pozwala przyjąć, że manipulacja czynnikiem była przyczyną istotnych różnic w poziomie analizowanego zachowania w WK i WE

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny



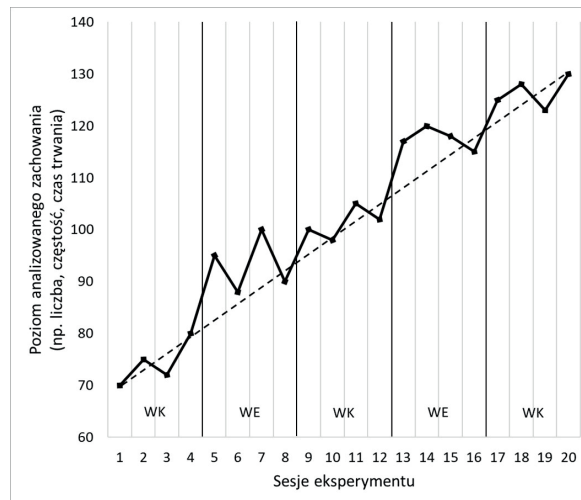
Ryc. 7b. Graficzna reprezentacja zmienności analizowanego zachowania (szare pola). Pola nachodzą na siebie, co pozwala przyjąć, że manipulacja czynnikiem nie była przyczyną istotnych różnic w poziomie analizowanego zachowania w WK i WE

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

### Trend zachowania

Niekiedy zdarza się, że przeciętne poziomy analizowanego zachowania znacząco różnią się w warunkach kontrolnych i eksperymentalnych, zakresy ich zmienności nie nachodzą na siebie, a mimo to wnioskowanie o znaczącym efekcie czynnika eksperymentalnego nie jest uprawnione. Dzieje się tak z powodu trendu zachowania. Wraz z upływem czasu poziom zachowania może systematycznie zmieniać się, niezależnie od wprowadzania lub nie do środowiska badanej osoby czynnika eksperymentalnego (por. ryc. 8).

Na przykład, u małych dzieci rejestrowany jest gwałtowny spadek liczby interakcji z osobami dorosłymi, wywołany naturalną w pewnym wieku wstydlivością, a nie przemyślanymi oddziaływaniami rodziców, których celem jest wytłumaczenie dziecku, że od obcych nie przyjmuje się podarunków.



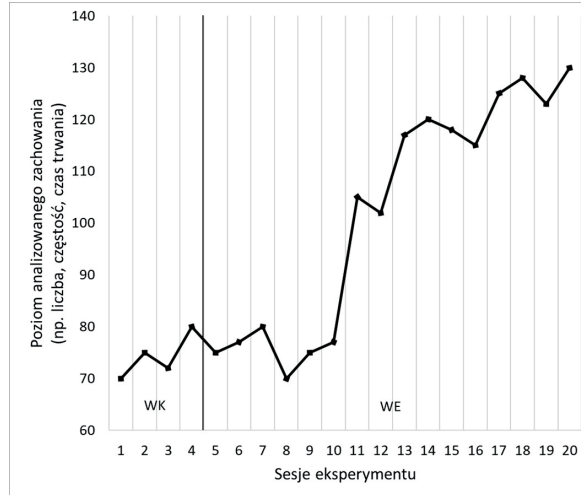
Ryc. 8. Graficzna reprezentacja trendu analizowanego zachowania

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

### Inercja zachowania

Ostatni parametr analizowanego zachowania, który warto uwzględnić podczas testowania hipotez przyczynowych, dotyczy inercji (latencji, pędu) zachowania. Inercja to czas, jaki upływa od momentu wprowadzenia czynnika eksperymentalnego, na przykład określonego oddziaływania edukacyjnego, terapeutycznego i tym podobnego do pojawienia się obserwowalnej zmiany poziomu analizowanego zachowania (por. ryc. 9). Charakteryzowany parametr jest wskaźnikiem podatności zachowania na wprowadzane zmiany.

W związku z tym brak wyraźnych różnic w jego poziomie może świadczyć o wyższej inercji, a nie braku istotnego efektu czynnika eksperymentalnego.



Ryc. 9. Graficzna reprezentacja inercji analizowanego zachowania

Objaśnienie: WK – warunek kontrolny, WE – warunek eksperymentalny

Oprócz graficznych metod testowania hipotez przyczynowych, wyrażone w nich założenia mogą być weryfikowane za pomocą szeroko opisywanych w innych miejscach<sup>30</sup> standardowych testów statystycznych, na przykład testu F (dla danych zależnych) i porównań zaplanowanych.

Te ostatnie są szczególnie polecane, kiedy badacz testuje hipotezy kierunkowe. Należy jednak podkreślić, że użycie testów statystycznych jest możliwe, o ile badacz dysponuje danymi pochodzącymi od więcej niż jednej osoby. W związku z tym, w celu skorzystania z testu F lub porównań zaplanowanych, eksperyment należy powtórzyć *n*-razy (np. 10 razy), na tym samym lub różnych obiektach, zachowując tę samą – wystandaryzowaną – procedurę.

## Zakończenie

Kończąc omawianie planów eksperymentu jednopodmiotowego, warto podkreślić, że uzyskane za ich pomocą wyniki, mimo niewielkiej liczby ba-

<sup>30</sup> E.M. King, B.M. Minium, *Statistical reasoning in psychology and education*, Hoboken 2003; R. Ravid, *Practical statistics for educators*, Lanham 2014.

danych jednostek (często  $n = 1$ ), można uogólniać na szersze populacje. Jest to możliwe, o ile uzyskiwane w nich rezultaty nie są przypadkowe, ale powtarzają się w kolejnych eksperymentach. Innymi słowy, warunkiem generalizacji wyników eksperymentów jednopodmiotowych (ilościowych studiów przypadku) jest ich replikowalność<sup>31</sup>.

Powtarzane eksperymenty mogą mieć charakter tak zwanej replikacji wprost, kiedy całe badanie, wraz z celami i testowanymi hipotezami, jest odtworzone dokładnie w taki sam sposób, jak badanie oryginalne lub replikacji systematycznej<sup>32</sup>. W drugim przypadku zmieniane są wybrane elementy procedury, na przykład narzędzia i materiały służące do pomiaru poziomu analizowanego zachowania, jego kontekst i tym podobne, dla zwiększenia zakresu generalizacji wyników eksperymentu.

Ponadto, systematycznie modyfikowane autoreplikacje, poprzez zwiększenie liczby uczestników eksperymentów jednopodmiotowych, pozwalają korzystać ze standardowych testów statystycznych, podczas weryfikowania przyjętych hipotez oraz obliczania wielkości wpływu czynników eksperymentalnych na analizowane zachowania. Wskazane podejście odpowiada na zarzuty krytyków, podkreślających – wydaje się niesłusznie – kazuálny, a nie kazuálny charakter wyników uzyskiwanych za pomocą charakteryzowanej metody<sup>33</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Barker J., McCarthy P., Jones M., Moran A., *Single-case research methods in sport and exercise psychology*, Routledge, New York 2011.
- Barlow D.H., Nock M.K., Hersen M., *Single case experimental designs: strategies for studying behavior change*, Pergamon Press, New York 2008.
- Boudewyns P.A., Shipley R.H., *Flooding and implosive therapy: direct therapeutic exposure in clinical practice*, Springer, New York 2012.
- Cash P., Stanković T., Štorga M., *Experimental design research. approaches, perspectives, applications*, Springer, Zurich 2016.
- Cohen J., Cohen P., West S.G., Aiken L.S., *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral science*, LEA Publishers, Mahwah, New York 2003.
- Coleman R., *Designing experiments for the social sciences: How to plan, create, and execute research using experiments*, SAGE, Los Angeles 2018.
- Duchesne S., McMaugh A., *Educational psychology for learning and teaching*, CENGAGE Learning, South Melbourne 2015.

<sup>31</sup> D.L. Gast, *Replication*, [w:] *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*, red. J.R. Ledford, D.L. Gast, New York 2014, s. 105-123; M.L. Mitchel, J.M. Jolley, *Research design explained*, Belmont 2009.

<sup>32</sup> D.L. Gast, *Replication*; M.L. Mitchel, J.M. Jolley, *Research design*.

<sup>33</sup> M. Jasienski, *Wishful thinking and the fallacy of single-subject experimentation*, *Scientist*, 1996, 10(5).

- Dunning T., *Natural experiments in the social sciences: a design-based approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Elliot S.N., Witt J.C., Gresham F.M., *Handbook of behavior therapy in education*, Springer, New York 2013.
- Gast D.L., *Replication*, [w:] *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*, red. J.R. Ledford, D.L. Gast, Routledge, New York 2014.
- Good T., Brophy J., *Looking in classroom*, Pearson/Allyn and Bacon, New York 2008.
- Hayes A., *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, The Guilford Press, New York 2017.
- Hong G., *Causality in a social world moderation, meditation and spill-over*, Wiley, Chichester 2015.
- Jasienski M., *Wishful thinking and the fallacy of single-subject experimentation*, *Scientist*, 1996, 10(5).
- Kazdin A.E., *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*, Oxford University Press, New York 1982.
- King E.M., Minium, B.M., *Statistical reasoning in psychology and education*, Wiley, Hoboken 2003.
- Mark M.M., Gamble C., *Experiments, quasi-experiments, and ethics*, [w:] *The handbook of social research ethics*, red. D.M. Mertens, P.E. Ginsberg, SAGE, Los Angeles 2009.
- McBurney D.H., White T.L., *Research methods*, Wadsworth, Belmont 2010.
- Mitchel M.L., Jolley J.M., *Research design explained*, Wadsworth, Belmont 2009.
- Morgan D.L., Morgan R.K., *Single-participant research design: Bringing science to managed care*, *American Psychologist*, 2001, 56.
- Morgan D.L., Morgan R.K., *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*, SAGE, Los Angeles 2009.
- Mozzoni M.P., Hartnedy S., *Escape and avoidance hypothesis testing using an alternating treatment design*, *Behavioral Interventions*, 2000, 15.
- Pearl J., Glymour M., Jewell N.P., *Causal inference in statistics: A Primer*, Wiley, Chichester 2016.
- Ravid R., *Practical statistics for educators*, Rowman & Littlefield, Lanham 2014.
- Sheldon B., *Cognitive-behavioural therapy: Research and practice in health and social care*, Routledge, New York 2012.
- Tatrow K., Montgomery G.H., *Cognitive behavioral therapy techniques for distress and pain in breast cancer patients: A meta-analysis*, *Journal of Behavioral Medicine*, 2006, 29.
- Vanderwelle T.J., *Explanation in causal inference. Methods for mediation and interaction*, Oxford University Press, Oxford 2015.
- Vargas J.S., *Behavior analysis for effective teaching*, Routledge, New York 2009.
- Velleman S., Stallard P., Richardson T., *A review and meta-analysis of computerized cognitive behaviour therapy for the treatment of pain in children and adolescents*, *Child: Care, Health and Development*, 2010, 36.
- Weathington B.L., Cunningham C.J., Pittenger D.L., *Research methods for the behavioral and social sciences*, Wiley, Hoboken 2010.

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ

ORCID 0000-0001-6079-3880

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## THE ROLE OF HEALTH LITERACY IN PROTECTING CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM HEALTH RISKS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT. Leksy Karina, Borzucka-Sitkiewicz Katarzyna, *The Role of Health Literacy in Protecting Children and Adolescents from Health Risks in the Context of the COVID-19 Pandemic* [Rola wiedzy o zdrowiu w ochronie dzieci i młodzieży przed zagrożeniami zdrowotnymi w kontekście pandemii COVID-19]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 61-75. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.3

Governments all over the world have taken unparalleled measures to combat the spread of the coronavirus. Severe restrictions have been imposed, reducing face-to-face contact where possible. This situation seems to be particularly acute for children and youth, who may not understand the orders and bans. Many studies analyzed in this paper have provided evidence that children's and adolescents' health has been negatively affected within the last months due to school closures and the need for social and physical distancing because of the coronavirus. Adults should be aware of children's and adolescents' difficulties and support them during this unique time. In the face of serious threats currently emerging due to COVID-19, health promotion is essential, as people regain control of their health, protect themselves and manage the potential consequences of the disease. The schools are faced with a huge task of promoting health, preparing students to cope with difficult and uncertain situations, including strengthening their health literacy. Health literacy, which is a set of skills, varies from individual to individual, which means that interventions in this area should focus on improving people's skills and capacities through educational activities, discussed in this article.

**Key words:** COVID-19 pandemic, children's and adolescents' health, health promotion, health education, health literacy, health promoting schools



## COVID-19 and its consequences for children's and adolescents' health and wellbeing

Humankind is increasingly faced with global challenges and threats to health and life. The coronavirus pandemic and the global lockdown made people aware of how dependent they are on nature and how much humility is needed in the face of its power. In a desperate attempt to stem the spread of the disease, governments around the world have taken unparalleled measures, closing access to places where people usually interact, limiting travelling, and economic activities. Severe restrictions have been imposed on physical contacts, reducing them where possible.<sup>1</sup> The epidemic situation (and other serious threats) may be particularly acute for children and youth, who may not understand the orders and bans imposed on society, including the closure of schools and kindergartens, or wearing masks. There is no doubt that the new pandemic does not affect only their physical health but also mental wellbeing and socioeconomic functioning. Many studies have proved that children and adolescents' mental health has been negatively affected due to school closures and the need for social and physical distancing.<sup>2</sup>

One of the most common tools to prevent transmission of coronavirus is quarantine, which means the separation and restriction of people's movement. The main aim of this separation is to "prevent transmission of an infectious agent from those potentially incubating it".<sup>3</sup> National quarantine is particularly disadvantageous for children's wellbeing and normal psychological development.<sup>4</sup> Research conducted in India among children and adolescents (n = 121 participants) between 9 and 18 years during the COVID-19 outbreak showed that the most common feelings experienced while in quarantine included: worry (n = 68, 59%), helplessness (n = 66, 11%), and fear (n = 61, 98%). This group of respondents had statistically more significant psychological problems than children and adolescents who were not quarantined. Such feelings of fear, nervousness and annoyance were most frequently observed

---

<sup>1</sup> L. Saboga-Nunes, et al., *A Health Promotion Focus on COVID-19: Keep the Trojan horse out of health system. Promote health for ALL in times of crisis and beyond!* EUPHA-HP, IUHPE, UNESCO Chair Global Health & Education. 2020. [https://eupha.org/repository/sections/hp/A\\_Health\\_Promotion\\_Focus\\_on\\_COVID-19\\_with\\_S.pdf](https://eupha.org/repository/sections/hp/A_Health_Promotion_Focus_on_COVID-19_with_S.pdf) [access: 11 Jan. 2021].

<sup>2</sup> S. Bin Nafisah et al., *School closure during novel influenza: A systematic review*, *Journal of Infection and Public Health*, 2018, 11, p. 657-661; E. Golberstein, H. Wen, B.F. Miller, *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents*, *JAMA Pediatrics*, 2020, 174, p. 819-820.

<sup>3</sup> National Centre for Disease Control Delhi, *Guidelines for Quarantine facilities COVID-19*, <https://ncdc.gov.in/WriteReadData/1892s/90542653311584546120.pdf> [access: 22 Jan. 2021], p. 3.

<sup>4</sup> K. Saurabh, S. Ranjan, *Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic*, *The Indian Journal of Pediatrics*, 2020, 87, p. 532-536.

in the group that experienced closure. Researchers also noticed that anxiety-related insomnia, boredom, isolation and sadness were more common in the quarantine group.<sup>5</sup> Simultaneously, in the cited studies, the prohibition of going out to socialize was the most common problem for children and adolescents. The research showed that non-quarantined children also experienced a higher level of stress during coronavirus, which can be related to school closure, restriction of activity, and confinement at home due to the nationwide lockdown. Despite this, quarantined children revealed more negative feelings (especially worry, helplessness, fear, nervousness, anger, annoyance, loneliness) than the non-quarantined group.<sup>6</sup>

Clinical psychologist, Zanon Chu, who works with children and adolescents in Hong Kong, found that many adolescents revealed emotional and pro-social problems, and a disturbing behavior was observed: "some lock themselves up inside their rooms for weeks, refusing to take showers, eat, or leave their beds".<sup>7</sup> Chu emphasized that it would be challenging for some children who suffer from depression, to get back to everyday life when schools re-open.<sup>8</sup>

Research conducted in Indonesia with a group of 113 teenagers on emotional and behavioral problems and other related factors during the coronavirus pandemic showed that 38.1% of participants were at risk of peer-relationship issues, 28.3% were at risk of pro-social behavior problems, and 10.6% were at risk of emotional difficulties.<sup>9</sup> It is worth noting that parents' socioeconomic and financial status during the coronavirus pandemic significantly impacted children's psychological wellbeing. Financial loss including, loss of father's job, future uncertainties and unavailability to meet daily needs were found to be risk factors for symptoms for psychological disorders, anger, and anxiety.<sup>10</sup>

Australian researchers anticipated the negative impacts of coronavirus on children's mental health and psychosocial functioning. In the pandemic, children were likely to have reduced physical activity opportunities since playgrounds, play centers, swimming pools and other recreational facilities were closed.<sup>11</sup> According to research on patterns of increased/decreased physical activity, sedentary behaviors and sleep behaviors among Canadian children and

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 533.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 533-535.

<sup>7</sup> J. Lee, *Mental health effects of school closures during COVID-19*, *Lancet Child & Adolescent Health*, 2020, 4, p. 421.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> T. Wiguna et al., *Brief Research Report on Adolescent Mental Well-Being and School Closures During the COVID-19 Pandemic in Indonesia*, *Frontiers in Psychiatry*, 2020, 11.

<sup>10</sup> K. Saurabh, S. Ranjan, *Compliance and Psychological Impact of Quarantine*.

<sup>11</sup> R. Mitra et al., *Healthy movement behaviours in children and youth during the COVID-19 pandemic: Exploring the role of the neighbourhood environment*, *Health and Place*, 2020, 65, <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2020.102418> [access: 03 Feb. 2021].

youth aged 5-17 years (n = 1472) during the coronavirus pandemic, found that most of them (56%) demonstrated patterns of decreased outdoor activities and increased screen time along with other sedentary behaviors.<sup>12</sup> The decline in the outdoor physical activity was of particular concern: less walking or biking (53%), less outdoor play (51%) and less sport outside (64%). It is worth noting that according to the recommendation of the World Health Organization (WHO), “children and youth aged 5-17 should accumulate at least 60 minutes of moderate – to vigorous-intensity physical activity daily”.<sup>13</sup> For children and young people, physical activity includes playing, games, sports, transportation, recreation, physical education, or planned exercise. Many well-documented benefits stem from regular physical activity for children and youth including growth, health and development. The main advantages include higher cardiorespiratory fitness levels, muscular endurance and muscular strength, reduced body fat, more favorable cardiovascular and metabolic disease risk profiles, enhanced bone health, and reduced anxiety and depression symptoms.<sup>14</sup> Outdoor activity can additionally be a preventive factor during times of stress and build a more robust immune system of children and youth.<sup>15</sup>

There are also some concerns connected with online homeschooling. Chinese research has revealed that 69% of the parents (n = 1062) reported their children had more than three hours of daily screen time, and 82% of students had less than two hours of daily outdoor activity. Of the participants, 95% were concerned about their children’s eyesight, and 17.6% of the pupils were suspected of having emotional and behavioral problems. It is worth mentioning that according to the Self-Rating Anxiety Scale (SAS), parents’ and teachers’ results showed higher anxiety levels than usual.<sup>16</sup>

Another study conducted in China on the impact of online learning during the coronavirus pandemic on young children (3-5 years old) showed that Chinese parents (n = 3275 parents) had mostly negative beliefs and attitudes about the values and benefits of online learning. Some respondents perceived children’s online education as inconvenient, challenging, and time-consuming. They emphasized the potential harm to young children’s social development and physical health, especially eye vision.<sup>17</sup>

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>13</sup> World Health Organization, *Global recommendations on physical activity for health*, [www.who.int/publications/i/item/9789241599979](http://www.who.int/publications/i/item/9789241599979) [access: on 27 Jan. 2021].

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> R. Mitra et al., *Healthy movement behaviours in children and youth during the COVID-19 pandemic*.

<sup>16</sup> Y. Zhao et al., *The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1–9 During the COVID-19 Pandemic*, *Clinical Research*, 2020, 26.

<sup>17</sup> Ch. Dong, S. Cao, H. Li, *Young children’s online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents’ beliefs and attitudes*, *Children and Youth Services Review*, 2020, 118.

There are also other issues related to the pandemic and confinement at homes. One of them is a higher risk of child maltreatment and domestic violence due to the pandemic. Wiguna et al. described that difficult situation as follows:

All family members have to cope with the stress of social distancing, schooling from home, working from home, and staying at home. Most parents felt pressure working from home, keeping jobs and businesses running, as well as assisting children and adolescents studying from home at the same time.<sup>18</sup>

Thus, high parenting stress level and lack of family support can easily lead to child and adolescent maltreatment, including abuse and neglect. Studies conducted in Japan by Daiki Hiraoka and Akemi Tomoda on 353 parents aged 23-58 years revealed a significant increase in parenting stress after school closures compared to before.<sup>19</sup> Australian researchers also stressed an increase in the number of abused and neglected children.<sup>20</sup> The parents social and economic problems as well as working from home and home schooling were the base source of stress for families and impacted their functioning.<sup>21</sup> This is why adults (parents, teachers, educators, psychologists, paediatricians, etc.) should be aware of children's and adolescents' difficulties and support them during this particular time. It is also important to monitor young people's mental health over the long term, analyze how school closures, social distancing measures, and the pandemic influence children's and adolescents' wellbeing.<sup>22</sup>

## **Health promotion in the COVID-19 pandemic context**

In the face of serious threats to human health and life that are currently emerging, health promotion is essential. According to the *Ottawa Charter*, health promotion (HP) is "the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health".<sup>23</sup> People must be able to "identify and to realize

---

<sup>18</sup> T. Wiguna et al., *Brief Research Report on Adolescent Mental Well-Being*, p. 7.

<sup>19</sup> D. Hiraoka, A. Tomoda, *Relationship between parenting stress and school due to the COVID-19 pandemic*, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2020, 74, p. 496-512.

<sup>20</sup> S. Teo, G. Graffiths, *Child protection in the time of COVID-19*, *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2020, 56, p. 838-840, <https://doi.org/10.1111/jpc.14916> [access: 05 Feb. 2021].

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 838.

<sup>22</sup> J. Lee, *Mental health effects of school closures during COVID-19*, p. 421.

<sup>23</sup> Ottawa Charter for Health Promotion. An International Conference on Health Promotion. 17-21 November 1998, Ottawa, Ontario, Canada, <https://www.canada.ca/en/public-health/services/health-promotion/population-health/ottawa-charter-health-promotion-international-conference-on-health-promotion.html> [access: 02 Feb. 2021].

aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment”<sup>24</sup> if they want to achieve physical, mental and social wellbeing. During the coronavirus pandemic achieving those goals is a real challenge. People must regain control of their health, protect themselves and manage with potential consequences of the disease. Health promotion can help convince individuals to increase control over their health and its determinants.<sup>25</sup> This approach is essential if we accept the thesis that the current health crisis related to the coronavirus pandemic is a syndemic, as some researchers perceive it. Syndemic is the “biological and social interactions that are important for prognosis, treatment, and health policy”.<sup>26</sup> Considering that COVID-19 is much more dangerous to people who suffer from non-communicable diseases (NCDs) (e.g., hypertension, obesity, diabetes, cardiovascular, chronic respiratory disorders and cancer), there is an urgent need to pay more attention to this group of diseases, taking into account socioeconomic inequality at the same time. Horton suggests that “in the case of COVID-19, attacking NCDs will be a prerequisite for successful containment”.<sup>27</sup> Considering coronavirus as a syndemic force is a broad view, which encompasses education, employment, housing, food and the environment.<sup>28</sup>

Health is treated as a positive concept, which stresses social and personal resources and physical capacities. It is not only health care that is responsible for health promotion, but also people’s healthy lifestyle, which leads to their wellbeing. The *Ottawa Charter* has a significant impact on developing a holistic and positive view of understanding health. This approach requires different activities and strategies on many levels – starting from healthy public policy and moving to personal skills.<sup>29</sup> The current situation shows that health promotion should take actions on different levels to contain the spread of the coronavirus. Brownson et al.<sup>30</sup> [19] divided the levels as follows:

– *downstream level* – refers to individuals behavior change and disease management;

– *midstream level* – focusing on interventions influencing organizations and communities;

<sup>24</sup> World Health Organization, *Health Promotion*, <https://www.who.int/westernpacific/about/how-we-work/programmes/health-promotion> [access: 3 Feb. 2021].

<sup>25</sup> S. Van den Broucke, *Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic, and vice versa*, Health Promotion International, 2020, 0, p. 1-6.

<sup>26</sup> R. Horton, *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, The Lancet, 2020, 396, p. 874.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 874.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> K. Dadaczynski et al., *Health, well-being and education. Building a sustainable future. The Moscow statement on Health Promoting Schools*, Challenges of Health Promoting Schools, 2020, 120, p. 11-19.

<sup>30</sup> R.C. Brownson, R. Seiler, A.A. Eyler, *Measuring the impact of public health policies*, Preventing Chronic Disease, 2010, 7, p. 1-7.

– *upstream level* – deals with public health policies that affect the whole population.

At the heart of health promotion activities in the COVID-19 crisis is the need to increase people's control over their health, strengthen social cohesion, and rebuild public trust and collective responsibility for the health and wellbeing of the population. Effective community involvement, supported by digital opportunities for secure communication, is the key to successfully dealing with this crisis and its many destructive consequences at the social level. As such, health promotion activities play a key role in empowering communities and individuals to respond effectively and manage the psychosocial effects of the multi-layered consequences of this pandemic.<sup>31</sup>

As far as children and adolescents are concerned, a health-promoting approach is especially important in the school setting. Many international agencies report the importance of integrating wellbeing and health promotion into planning educational strategies and school management with the threat of a pandemic.<sup>32</sup> The Health Promoting School (HPS) model can provide a useful framework for developing cross-sector cooperation between the health and education sectors. The HPS approach recognizes that learning and health are closely related, aims at individual and organizational change, and acknowledges that all aspects of the school can affect student health.<sup>33</sup> Many of the features of HPS can be crucial during the pandemic. The HPS approach covers the main elements of health promotion identified by international agencies to guide emergency response, such as intersectorality, sustainability, empowerment and public health engagement, equity and a life course perspective.<sup>34</sup> It supports collaboration between schools and families as well as community and health services. Moreover, evidence-based programs and good practice also provide practical tools to support a health promotion strategy during this difficult period.

---

<sup>31</sup> L. Saboga-Nunes et al., *A Health Promotion Focus on COVID-19: Keep the Trojan horse out of health system*.

<sup>32</sup> *Education responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit*, OECD Education Policy Perspectives, 5, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/81209b82-en.pdf?expires=1618159144&id=id&accname=guest&checksum=D1D38302949F62151EEE5BA7FE5266C4> [access: 02 Feb. 2021].

<sup>33</sup> N. Bartelink, K. Bessems, *Health promoting schools in Europe State of the art*; Schools for Health in Europe Network Foundation: Haderslev, Denmark, 2019, <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet-no5-english.pdf> [access: 05 February 2021]; T. Vilaça et al., *SHE School Manual 2.0. A methodological guidebook to become a health promoting school*; Schools for Health in Europe Network Foundation: Haderslev, Denmark, 2019, [https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/she\\_school\\_manual\\_2.0.pdf](https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/she_school_manual_2.0.pdf) [access: 05 Feb. 2021].

<sup>34</sup> L. Saboga-Nunes et al., *A Health Promotion Focus on COVID-19: Keep the Trojan horse out of health system*; H. Turunen et al., *Health Promoting Schools – a complex approach and a major means to health improvement*, Health Promotion International, 2017, 32, p. 177-184.



## Health education and health literacy as core HP components in the times of COVID-19

Health education is an integral and primary component of health promotion. It is essential for people to make healthy changes in their lives. As a consequence of those changes, individuals improve their health and well-being, and also health literacy. Although traditionally the main aim of health education was to communicate information to the public, nowadays, its modern campaigns are committed to “hear the individuals and communities on their health-related concerns and habits, and promote their skills to take control over health, ultimately leading to increased health literacy and individual and social empowerment and change”.<sup>35</sup>

The concept of health education is orientated on increasing health literacy and it is more common for professionals to focus on this health promotion concept. A high level of health literacy is very advisable to individuals and society. The most popular definition of health literacy is the WHO definition, which implies achieving a level of knowledge, personal skills, and confidence to improve individual and community health by changing personal’s lifestyles and living conditions. Health literacy means “more than being able to read pamphlets and make appointments. By improving people’s access to health information, and their capacity to use it effectively, health literacy is critical to empowerment”.<sup>36</sup> The Consortium Health Literacy Project European (HLS-EU) formulated the newest definition of health literacy. It encompasses the perspective of public health and can be specified to accommodate an individual approach by substituting the three domains of health “healthcare, disease prevention and health promotion” with “being ill, being at risk and staying healthy”. According to HLS-EU,

health literacy is linked to literacy and entails people’s knowledge, motivation and competencies to access, understand, appraise, and apply health information, in order to make judgments and take decisions in everyday life concerning healthcare, disease prevention and health promotion to maintain or improve quality of life during the life course.<sup>37</sup>

Health literacy, which can be observed as a set of skills, varies from individual to individual. This means that interventions in this area should focus on

---

<sup>35</sup> R. Campos, L. Fernandes, *Health education for awareness and behavioral change and influence*, [In:] *Good Health and Well-Being. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, Eds. W. Leal Filho, T. Wall, U. Azeiteiro, A. Azul, L. Brandli, P. Özuyar, Cham, 2019.

<sup>36</sup> *Health Promotion Glossary*, Geneva 1998, <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf?ua=1> [access: 03 Feb. 2021].

<sup>37</sup> K. Sørensen et al., *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*, *Public Health*, 2012, 12, 3.



improving people's skills and capacities through educational activities. At the same time, individuals with a high level of health literacy skills may have real trouble applying those skills in unfamiliar environments.<sup>38</sup> Therefore, social and environmental conditions are a crucial determinant of health and health literacy.

A health literate society is one that is aware of the severity of the situation and knows how to protect itself and others with basic actions. In the case of the coronavirus pandemic, this means physical distancing and washing hands. It is also a society where existing systems and services can provide clear and appropriate communication.

In the current context, an individual's information-driven behavior sits alongside medical and governmental action. It is crucial that health authorities apply health literacy principles and provide information that is easy-to-understand, easy-to-access, and barrier-free. Health literacy is critical to slowing down the spread of the virus and mitigating the impact and effects of COVID-19.<sup>39</sup>

During the coronavirus pandemic, a high level of health literacy can be beneficial in the context of an abundance of information available, particularly in the media. People can feel lost facing information that can be different. The ability to critically perceive health information is crucial. Regular health education can provide this skill. For data to be helpful it must be understood, accepted and applied. "Authorities should take that into account when informing the public about COVID-19 and adapt the information to the literacy needs of the people they want to reach"<sup>40</sup>. It is also necessary to provide clear and correct health and mental health information to the whole family, including children and adolescents. Understanding coronavirus and COVID-19 is very important to prevent negative feelings and help comply with government rules.<sup>41</sup>

Okan et al.<sup>42</sup> recommend that when providing information about coronavirus, health literacy should take into account the following:

- provide information in an understandable way, recognizing that people and groups with low health literacy may need more explanation and different communication formats such as animations that explain the virus, the disease, its transmission and protective measures;

---

<sup>38</sup> D. Nutbeam, J.E. Lloyd, *Understanding and Responding to Health Literacy as a Social Determinant of Health*, Annual Review Public Health, 2021, 42, p. 159-173.

<sup>39</sup> O. Okan, K. Sørensen, M. Messer, *COVID-19 : A guide to good practice on keeping people well informed*, The Conversation, 2020, March 19, <http://theconversation.com/covid-19-a-guide-to-good-practice-on-keeping-people-well-informed-134046> [access: 03 Feb. 2021].

<sup>40</sup> S. Van den Broucke, *Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic*, p. 2.

<sup>41</sup> T. Wiguna et al., *Brief Research Report on Adolescent Mental Well-Being*.

<sup>42</sup> O. Okan, K. Sørensen, M. Messer, *COVID-19 : A guide to good practice*.

- explain the situation transparently and clarify the overriding objectives repeatedly to prepare people for the fact that interventions and recommendations might change when new evidence arrives, and scenarios must be adapted;
- communicate new evidence and information without being afraid to correct earlier messages and statements if necessary;
- avoid blaming, but instead strengthen the well-informed responsibility of the individual while showing solidarity with vulnerable population groups.

To limit the spread of false or misleading information, some basic principles may be applied in terms of health literacy. This includes encouraging people to cross-check the credibility of information, to verify the source of information, to check the information by consulting the second source, to discuss with family members and trusted health professionals information that is doubtful, and to think twice before sharing information that has not been checked.<sup>43</sup>

According to Leena Paakkari and Olli Pakkari the theoretical concept for adolescent's health literacy and its measurement contains five components:

- theoretical knowledge about health (e.g., understanding of basic concepts, phenomena regarding health);
- practical knowledge about the health (e.g., the ability to apply the rules of hygiene, safety, search for information, use medical assistance);
- ability to critical thinking (e.g., the ability to understand health-related issues, assess the accuracy of information);
- self-consciousness (e.g., ability to reflect, assessment of own thoughts, emotions and behavior);
- citizenship (e.g., ability to take social responsibility for health).

All these components should be an essential element for shaping health literacy during the health education process,<sup>44</sup> especially in pandemic times. According to researchers<sup>45</sup> children's and adolescents' health literacy enables them to:

- access and navigate health information environments,
- understand health messages,
- think critically about health claims and make informed decisions about health,
- acquire health knowledge and use it in new situations,
- communicate about health topics and concerns,
- use health information to promote their own health, that of others, and environmental health,

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> L. Paakkari, O. Paakkari, *Health literacy as a learning outcome in school*, Health Education, 2012, 112, p. 133-152.

<sup>45</sup> O. Okan, L. Paakkari, K. Dadaczynski, *Health literacy in schools. State of the art. SHE factsheet no. 6. Schools for Health in Europe: Finland and Germany*, 2020, <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/factsheet-2020-english.pdf> [access: 03 March 2021].

- develop healthy behaviors and attitudes,
- engage in healthy activities and avoid unnecessary health risks,
- become aware of their own thinking and behaving,
- identify and assess bodily signals (e.g., feelings, symptoms),
- act ethically and socially responsible,
- be a self-directed and life-long learner,
- develop a sense of citizenship and be capable of pursuing equity goals,
- address social, commercial, cultural, and political determinants of health.<sup>46</sup>

Moreover, the coronavirus pandemic caused an overabundance of valid and invalid information which spread rapidly via internet and digital communication channels (known as infodemic). Such exceptional emergencies put additional demands on children, possibly inducing insecurity or even anxiety. Thus, children and adolescents are required to adopt digital health literacy competencies, including social media literacy and information literacy, in order to navigate in the digital and media information environments and use digital technology appropriately.<sup>47</sup>

### **Conclusions for educational practice**

The coronavirus pandemic is teaching people that believing in the predictability and control of events that has dominated our thinking may be overly optimistic. Learning to accept unpredictability and learning to live with it is essential. The only certainty is that the world will be different after the pandemic, and the current crisis will be a turning point for health promotion.<sup>48</sup>

The most important lesson we can learn from the coronavirus outbreak is that health promotion should not wait until a crisis occurs, but prepare an early response. To deal effectively with an epidemic, there is a need to understand not only the biological mechanisms by which the virus works, but also the ways in which people make decisions and respond to threats, as a critical element in reducing transmission of the virus is rapid and widespread behavioral change. Evidence based studies show that a perceived lack of consistency, competence, fairness, objectivity, empathy, or sincerity in crisis response could lead to distrust and fear. Inversely, when the public perceives measures as having these characteristics, as well as being easily understood and communicated through trusted and accessible channels, and when the necessary services are available, people are willing to make informed choices,

---

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> O. Okan et al., *Coronavirus-Related Health Literacy: A Cross-Sectional Study in Adults during the COVID-19 Infodemic in Germany*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, 17.

<sup>48</sup> S. Van den Broucke, *Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic*, p. 1-6.

protect themselves, and comply with recommended practices.<sup>49</sup> This challenge could be achieved by systematic health education, leading to health literacy growth in whole societies. Children and youth should be given special care because most of them do not have any tools to face the current coronavirus reality. The first environment where the process of health socialization and shaping children and youth's health literacy is the family. The process of health socialization is also related to the acquisition of psychosocial skills that will enable a person to undertake and carry out tasks and challenges of everyday life while maintaining health. At the same time, due to the enormous role of education in the process of health education, next to family, educational institutions are of great importance in transferring knowledge and shaping pro-health habits. Through systematic health education, the school should provide reliable knowledge in the field of health, pro-health behaviors, and health risk factors. Regarding the youngest children, while planning health education, digital health literacy should be considered due to the permanent and increasing use of new media and access to mobile apps (e.g., health information). What is more, Nutbeam and Muscat pointed out that conflating the traditional health education interventions with interventions designed to improve health literacy could be dangerous. They adjust it so that such interventions do not always reflect the skills-directed methods and learning theories that are required to develop interactive and critical health literacy.<sup>50</sup>

A huge task is faced by health promoting schools, which can provide conditions for preparing students to cope with difficult and uncertain situations, strengthening their health literacy. Furthermore, school health promotion may enhance the development of compensatory measures that would alleviate the sense of loneliness and anxiety caused by social distancing. To achieve this, more attention should be given to all members of the school community, including parents, teaching them how to spend time in confinement and how to deal with the stress that results from it.<sup>51</sup>

The identified objectives are achievable taking into account the pillars and values of HPS such as participation, empowerment, inclusion and equity. They relate to the whole school approach, gathering evidence of all HPS components importance. The HPS model offers an ideal intervention framework for enhancing health literacy within a holistic school approach, including the social environment of the pupils, structural conditions, community, and po-

---

<sup>49</sup> B. McCloskey et al., *Monitoring behavioural insights related to COVID-19*, *The Lancet*, 2020, 395, p. 1229-1314.

<sup>50</sup> D. Nutbeam, D.M. Muscat, *Advancing health literacy interventions*, [In:] *Health Literacy in Clinical Practice and Public Health: New Initiatives and Lessons Learned at the Intersection With Other Disciplines*, Eds., R.A. Logan, E.R. Siegel, Amsterdam 2020, p. 115-127.

<sup>51</sup> S. Van den Broucke, *Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic*, p. 1-6.

licity. Collaboration with the community and all stakeholders may be seen as a prerequisite for achieving mentioned objectives, confirming that the HPS approach as well as the cross-sectoral cooperation in health promotion are essential in the time of crisis.<sup>52</sup>

The highest priority in the times of coronavirus and following it are to protect and support children and youth in improving their health and wellbeing by enhancing their empowerment, resilience and health literacy.

This could be accomplished by strengthening individual resources and capacities, and creating environments which are supportive, responsive and needs-orientated.<sup>53</sup>

This is a big responsibility for adults – parents, teachers, pedagogics, psychologists, and healthcare system specialists.

## BIBLIOGRAPHY

- Bartelink N., Bessems K., *Health promoting schools in Europe State of the art*, Schools for Health in Europe Network Foundation: Haderslev, Denmark, 2019, <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet-no5-english.pdf> [access: 05 Feb. 2021].
- Bin Nafisah S., Alamery A.H., Al Nafesa A., Aleid B., Brazanji N.A., *School closure during novel influenza: A systematic review*, *Journal of Infection and Public Health*, 2018, 11.
- Brownson R.C., Seiler R., Eyles A.A., *Measuring the impact of public health policies*, *Preventing Chronic Disease*, 2010, 7.
- Campos R., Fernandes L., *Health education for awareness and behavioral change and influence*, [In:] *Good Health and Well-Being. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, Eds. W. Leal Filho, T. Wall, U. Azeiteiro, A. Azul, L. Brandli, P. Özuyar, Springer, Cham, 2019.
- Dadaczynski K., Jensen B.B., Viig N.G., Sormunen M., von Seelen J., Kuchma V., Vilaca T., *Health, well-being and education. Building a sustainable future. The Moscow statement on Health Promoting Schools*, *Challenges of Health Promoting Schools*, 2020, 120.
- Dodd R.H., Dadaczynski K., Okan O., McCaffery K.J., Pickles K., *Psychological Wellbeing and Academic Experience of University Students in Australia during COVID-19*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, 18, 866.
- Dong Ch., Cao S., Li H., *Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes*, *Children and Youth Services Review*, 2020, 118.
- Education responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit*, OECD Education Policy Perspectives, 5, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/81209b82-en.pdf?expir>

<sup>52</sup> World Health Organization, *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools*. Geneva, 2020, file:///D:/Download/9789240005020-eng.pdf [access: 03 March 2021].

<sup>53</sup> R.H. Dodd, K. Dadaczynski, O. Okan, K.J. McCaffery, K. Pickles, *Psychological Wellbeing and Academic Experience of University Students in Australia during COVID-19*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, 18, 866.

- es=1618159144&id=id&acname=guest&checksum=D1D38302949F62151EEE-5BA7FE5266C4 [access: 02 Feb. 2021].
- Golberstein E., Wen H., Miller B.F., *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents*, JAMA Pediatrics, 2020, 174.
- Health Promotion Glossary, WHO, Geneva, 1998. <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf?ua=1> [access: 03 Feb. 2021].
- Hiraoka D., Tomoda A., *Relationship between parenting stress and school due to the COVID-19 pandemic*, Psychiatry and Clinical Neurosciences, 2020, 74.
- Horton R., *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, The Lancet, 2020, 396, 874.
- Lee J., *Mental health effects of school closures during COVID-19*, Lancet Child & Adolescent Health, 2020, 4, 421.
- McCloskey B., Zumla A., Lian Lim P., Endericks T., Arbon P., Cicero A., Borodina M., *Monitoring behavioural insights related to COVID-19*, The Lancet, 2020, 395.
- Mitra R., Moore S.A., Gillespie M., Faulkner G., Vanderloo L.M., Chulak-Bozzer T., Rhodes R.E., Brussoni M., Tremblay M.S., *Healthy movement behaviours in children and youth during the COVID-19 pandemic: Exploring the role of the neighbourhood environment*, Health and Place, 2020, 65, <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2020.102418> [access: 03 Feb. 2021].
- National Centre for Disease Control Delhi: *Guidelines for Quarantine facilities COVID-19*, <https://ncdc.gov.in/WriteReadData/1892s/90542653311584546120.pdf> (access: 22 Jan. 2021).
- Nutbeam D., Lloyd J.E., *Understanding and Responding to Health Literacy as a Social Determinant of Health*, Annual Review Public Health, 2021, 42.
- Nutbeam D., Muscat D.M., *Advancing health literacy interventions*, [In:] *Health Literacy in Clinical Practice and Public Health: New Initiatives and Lessons Learned at the Intersection With Other Disciplines*, Eds. R.A. Logan, E.R. Siegel, IOS Press, Amsterdam 2020.
- Okan O., Bollweg T.M., Berens E.-M., Hurrelmann K., Bauer U., Schaeffer D., *Coronavirus-Related Health Literacy: A Cross-Sectional Study in Adults during the COVID-19 Infodemic in Germany*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 2020, 17.
- Okan O., Paakkari L., Dadaczynski K., *Health literacy in schools. State of the art. SHE fact-sheet no. 6*, Shools for Health in Europe: Finland and Germany, 2020, <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/factsheet-2020-english.pdf> [access: 03 March 2021].
- Okan O., Sørensen K., Messer M., *COVID-19 : A guide to good practice on keeping people well informed, "The Conversation"* 2020, March 19, <http://theconversation.com/covid-19-a-guide-to-good-practice-on-keeping-people-well-informed-134046> [access: 03 Feb. 2021].
- Ottawa Charter for Health Promotion, An International Conference on Health Promotion, 17-21 November 1998, Ottawa, Ontario. Canada, <https://www.canada.ca/en/public-health/services/health-promotion/population-health/ottawa-charter-health-promotion-international-conference-on-health-promotion.html> [access: 02 Feb. 2021].
- Paakkari L., Paakkari O., *Health literacy as a learning outcome in school*, Health Education, 2012, 112.
- Saboga-Nunes L., Levin-Zamir D., Bittlingmayer U., Contu P., Pinheiro P., Ivassenko V., Okan O., Comeau L., Barry M., Van den Broucke S., Jourdan D., *A Health Promotion Focus on COVID-19: Keep the Trojan horse out of health system. Promote health for ALL in times of crisis and beyond!* EUPHA-HP, IUHPE, UNESCO Chair



- Global Health & Education. 2020. [https://eupha.org/repository/sections/hp/A\\_Health\\_Promotion\\_Focus\\_on\\_COVID-19\\_with\\_S.pdf](https://eupha.org/repository/sections/hp/A_Health_Promotion_Focus_on_COVID-19_with_S.pdf) [access: 11 Jan. 2021].
- Saurabh K., Ranjan S., *Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic*, The Indian Journal of Pediatrics, 2020, 87.
- Sørensen K., Van den Broucke S., Fullam J., Doyle G., Pelikan J., Slonska Z., Brand H., *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*, Public Health, 2012, 12, 3.
- Teo S., Graffiths G., *Child protection in the time of COVID-19*, "Journal of Paediatrics and Child Health" 2020, 56, 838-840, <https://doi.org/10.1111/jpc.14916> [access: 05 Feb. 2021].
- Turunen H., Sormunen M., Jourdan D., Von Seelen J., Buijs G., *Health Promoting Schools – a complex approach and a major means to health improvement*, Health Promotion International, 2017, 32.
- Van den Broucke S., *Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic, and vice versa*, Health Promotion International, 2020, 0.
- Vilaça T., Darlington E., Velasco M.J., Martinis O., Masson J., *SHE School Manual 2.0. A methodological guidebook to become a health promoting school*, Schools for Health in Europe Network Foundation: Haderslev, Denmark, 2019. [https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/she\\_school\\_manual\\_2.0.pdf](https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/she_school_manual_2.0.pdf) [access: 05 Feb. 2021].
- Wiguna T., Anindyajati G., Kaligis F., Ismail R.I., Minayati K., Hanafi E., Murtani B.J., Wigantara N.A., Putra A.A., Pradana K., *Brief Research Report on Adolescent Mental Well-Being and School Closures During the COVID-19 Pandemic in Indonesia*, Frontiers in Psychiatry, 2020, 11.
- World Health Organization, *Global recommendations on physical activity for health*, [www.who.int/publications/i/item/9789241599979](http://www.who.int/publications/i/item/9789241599979) [access: 27 Jan. 2021].
- World Health Organization, *Health Promotion*, <https://www.who.int/westernpacific/about/how-we-work/programmes/health-promotion> [access: 3 Feb. 2021].
- World Health Organization, *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools*. Geneva, 2020, file:///D:/Download/9789240005020-eng.pdf [access: 03 March 2021].
- Zhao Y., Guo Y., Xiao Y., Zhu R., Sun W., Huang W., Liang D., Tang L., Zhang F., Zhu D., Wu J.-L., *The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1–9 During the COVID-19 Pandemic*, Clinical Research, 2020, 26.





MAGDA KARKOWSKA  
ORCID 0000-0002-8769-840X

Uniwersytet Łódzki

## DYSKRETNY UROK WŁADZY - CZYLI KILKA SŁÓW O TYM DLACZEGO ULEGAMY WPŁYWOWI POPULISTÓW? PERSPEKTYWA KRYTYCZNA<sup>1</sup>

ABSTRACT. Karkowska Magda, *Dyskretny urok władzy – czyli kilka słów o tym dlaczego ulegamy wpływowi populistów? Perspektywa krytyczna* [The Discreet Charm of Power – a Few Comments on Why We Fall Prey to Populists. A Critical Perspective]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 77-100 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746v /se.2021.61.4

The book *Critical Theory and Authoritarian Populism* edited by Jeremiah Morelock was published by University of Westminster Press in 2018. It is not only a recent, but also an extremely up-to-date publication due to the subject matter. The 299-page volume is divided into three chapters: "Theories of Authoritarianism", "Foundations of Authoritarianism", and "Digital Authoritarianism." Within each of these, three, or in the case of the first chapter, four sections can be distinguished.

Below, I will present the main themes of the book with reference to the political situation in Poland and Europe. From the pedagogical point of view, the developmental and educational implications of the issues discussed seem particularly important.

**Key words:** power, identity, critical perspective, populism, agency

### Szkoła frankfurcka – społeczeństwo i władza. Refleksja, która się nie starzeje

Autor jednego z pierwszych esejów, zatytułowanego *Frankfurt School Critical Theory and the Persistence of Authoritarian Populism in the United States*, John Abromeit wprowadza Czytelników w problematykę autorytaryzmu, prezentując dokonania szkoły frankfurckiej. Cele przyświecające jej teorety-

---

<sup>1</sup> Artykuł recenzyjny na podstawie książki: J. Morelock (ed.), *Critical Theory and Authoritarian Populism*, London 2018, ss. 299.

kom za Theodorem Adorno postrzega jako wytwarzanie wiedzy o mechanizmach kierujących społeczeństwem z wyeksponowaniem problematyki dominacji i praktyk jej zapobiegających czy niwelujących jej efekty<sup>2</sup>. Jako istotną cechę podkreśla się, że wiedza ta miała przybierać charakter interdyscyplinarny, sytuując się na pograniczu badań empirycznych i teorii. Główną wartością dość obszernej retrospekcji jest uwypuklenie znaczenia i wartości prac analitycznych nad faszyzmem, teorią władzy autorytarnej i przyczynami wyłaniania się doktryn politycznych, których istotą jest manipulacja obrazem świata i wynikiłe z niej propagandowe oddziaływania, mające na celu nie tyle zdobycie sojuszników, co podporządkowanie sobie ludzi przez niewielką grupę sprawujących władzę. Jako jedne z pierwszych prac poświęcone tej problematyce Morelock wymienia *Teorie niemieckiego faszyzmu* z roku 1930 oraz *Psychologię mas wobec faszyzmu* z roku 1933<sup>3</sup>. Pierwsza pozycja dostarcza wiedzy na temat przyczyn upadku rewolucji komunistycznej w Niemczech i dojścia do władzy faszystów, w drugiej zaś autor zajmuje się szeroko rozumianą analizą związków między społeczną strukturą, charakterem i seksualnością człowieka. To w kontrowersyjnej *Psychologii mas wobec faszyzmu* Reich jako pierwszy z teoretyków szkoły frankfurckiej skonstruował teorię autorytarnej rodziny, która stanowi źródło reprodukcji reakcyjnego myślenia, występującego następnie w społeczeństwie niemieckim. Głównym założeniem tej teorii jest spostrzeżenie, że we wczesnych stadiach socjalizacji dziecko zaczyna utożsamiać siłę, władzę i ich atrybuty (sprawstwo, decyzyjność) z postawami przyjmowanymi przez ojca, głowę patriarchalnej rodziny. Kluczowe znaczenie ma tutaj emocjonalna identyfikacja z silnym rodzicem. Podobną postawę przyjmują dzieci wychowane w kulcie ojca wobec swoich przełożonych, a także wobec osób sprawujących władzę. Chodzi tu o podobieństwo do przeżyć z dzieciństwa, w wyniku którego dochodzi do autozaprzeczenia sprawstwa i odpowiedzialności za sposób myślenia, postrzegania świata i towarzyszące mu czyny, które są pochodną podporządkowania. Przyjmowaniu takich postaw sprzyja także niewielka ilość kontaktów społecznych, niechęć do przekraczania granic własnej klasy społecznej i niski poziom wykształcenia.

Istotnego komentarza do strategii przejścia i sprawowania władzy przez faszystów w latach 30. XX wieku dostarcza weberowska teoria panowania<sup>4</sup>, w której jeden z jego typów – mianowicie panowanie charyzmatyczne – zakłada nie tylko ślepe podporządkowanie suwerena, ale też całkowicie wy-

<sup>2</sup> Tamże, s. 3-29.

<sup>3</sup> W. Reich, *Psychologia mas wobec faszyzmu*, przekł. E. Drzazgowska, M. Abraham-Diefenbach, Warszawa 2020.

<sup>4</sup> M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002, s. 160.

klucza konieczność usprawiedliwiania swoich decyzji czy stosowania się do ogólnie przyjętych norm społecznych przez osoby sprawujące władzę.

Co prawda, teoria Webera opisuje pewien model – typ idealny panowania z obowiązującą chronologią poszczególnych jego typów – panowanie charyzmatyczne poprzedzone jest tradycyjnym, a po nim następuje panowanie legalne<sup>5</sup>, oparte na demokratycznym wyborze przedstawicieli społeczeństwa (którzy współcześnie w większości państw jako posłowie/senatorowie sprawują władzę ustawodawczą skupioną w izbach parlamentarnych), autor jednak nigdzie nie zaznacza w sposób jednoznaczny, że powrót do wcześniejszych form panowania nie jest możliwy.

W dokonanej na potrzeby artykułu rekonstrukcji materiału zawartego w książce pod redakcją Jeremiaha Morelocka postaram się przedstawić te okoliczności i zjawiska społeczne, jakie mogą do niego prowadzić.

Max Horkheimer zwraca uwagę na jeszcze jeden mechanizm władzy autorytarnej – liderzy i przywódcy charyzmatyczni tak długo opisują siebie jako przyjaciół „ludu”, dobroczyńców i reformatorów, czy przychodzących zaprowadzić konieczny porządek, dopóki nie dojdą do władzy. Skoro tylko otrzymają przywileje, czy to w drodze demokratycznego wyboru czy w wyniku przejścia władzy w państwie, zaczynają odsłaniać swoje demagogiczne oblicze, nękać społeczeństwo, ujawniać skłonności do dominacji i przemocy, manipulować opinią, uzależniać realizację postulatów i obietnic przedwyborczych od tego, czy ich polecenia i nakazy są przestrzegane. Stosują techniki propagandowe, cenzurę, ograniczają ilość źródeł informacji, lawirują, nie wypowiadają się jasno, a bywa, że zaprzeczają temu, co głosili wcześniej.

### **(Pseudo)konserwatyzm**

Jedną z najistotniejszych konkluzji w pierwszej części książki jest stwierdzenie, że jak w przypadku innych ideologii, także tych związanych ze sprawowaniem władzy, wylanianie się poglądów autorytarnych, wspieranych (pseudo)konserwatyzmem, ma swoje społeczne i indywidualne przyczyny.

W latach 40. XX wieku teoretycy szkoły frankfurckiej prowadzili badania nad przyczynami uprzedzeń, stereotypów i występowania postaw autorytarnych w USA. Bardzo istotnym wnioskiem płynącym ze wspomnianych analiz było ustalenie, że autorytaryzm władzy faszystowskiej nie był przejściową niemiecką patologią, ale możliwy jest także w innych społeczeństwach, znajdujących się w stadium rozwiniętego kapitalizmu. Prowadzone przez Löwenthala i Gutermana badania wskazały, że szczególnie niebezpieczną odmianą

---

<sup>5</sup> Tamże.

myślenia autorytarnego, prowadzącą do patologii sprawowania władzy, jest tak zwany pseudokonserwatyzm<sup>6</sup>. Osoba identyfikująca się z taką postawą jest silnie zorientowana aksjologicznie w kierunku wartości tradycyjnych, ale zamiast je umacniać w pokojowy sposób i przekazywać przedstawicielom młodszego pokolenia podstawy demokracji, zmierza ku ochronie tychże wartości przed mniej lub bardziej fikcyjnymi wrogami. Działania takie oparte są na „kompleksie uzurpatora”<sup>7</sup>, bowiem pseudokonserwatysta w rozproszonej i współświadomy z innymi osobami o autorytarnych poglądach sposób pragnie ustanowić dyktaturę silniejszych, którymi w społeczeństwie późnego kapitalizmu są najbogatsi.

Postawa pseudokonserwatywna postępuje też w parze z ustanawianiem i wzmacnianiem dychotomii społecznych. Jej zwolennicy wyróżniają dwie kategorie społeczne: ludzi pracujących, wywodzących się z niższej i średniej klasy społecznej – przeważnie robotników i chłopów oraz pasożytów, szkodników wywodzących się z klas wyższych – przedsiębiorców, bankierów, kupców, urzędników wyższego szczebla (dychotomia ta oryginalnie wyrażona jest opozycją *raffend vs schaffend*). Jak trafnie wskazuje autor pracy, kryterium takiego podziału społeczeństwa nie jest sam fakt świadczenia pracy, ale i jej rodzaj. Pasożytem jest każdy, kto nie para się pracą fizyczną. Można tu dostrzec wewnętrzny paradoks – ludzie z niższych warstw społecznych, pracujący fizycznie i biedniejsi nie są obdarzani żadnymi społecznymi przywilejami, a pseudokonserwatyści nie żywią wobec nich ani empatii, ani szacunku.

Z drugiej strony, odrzucają i negują też pracujących umysłowo, czy jak to określali – ludzie żyjących z pracy innych.

Spoleczne podziały tego rodzaju nawiązywały do odczuwanej już wcześniej, przede wszystkim przez mieszczaństwo, niechęci do Żydów jako osób stanowiących element obcy kulturowo, ale też grupę ludzi przeważnie nie trudniących się pracą fizyczną, ale usługami i wolnymi zawodami.

Jak oceniają teoretycy szkoły frankfurckiej, cytowani na łamach recenzowanego opracowania, do protestów robotniczych prowadziła proletariuszy zarówno identyfikacja z mieszczańskimi wartościami, w tym z etosem protestanckim, jak i praktyki dominacji oraz ekonomicznej eksploatacji, które zakończyć mogłaby jedynie likwidacja własności środków produkcji, których obecna dystrybucja prowadzi do wycisku i złego traktowania. Innymi słowy, logika protestu wskazuje, że nie chodziło tu o to skąd kto pochodzi i w jakim charakterze pracuje, a o to, że za ciężką pracą i samodyscypliną należy spodziewać się szacunku i właściwego wynagrodzenia, a nie dyskryminacji i marginalizowania.

<sup>6</sup> J. Morelock (ed.), *Critical Theory*.

<sup>7</sup> T. Adorno, *Osobowość autorytarna*, przekł. M. Pańków, Warszawa 2010.

Ludzie pracujący stali się ofiarami manipulacji, stereotypizowania i poszukiwania winnego swojej złej sytuacji nie tam, gdzie należało.

Dyskurs ukierunkowany na podnoszenie świadomości społecznej grup zdominowanych jest charakterystycznym rysem prac niemal wszystkich filozofów krytycznych skupionych w szkole frankfurckiej, ale i działających poza nią. Ta właśnie metoda krytycznej analizy społeczeństwa oparta na dekonstrukcji zależności jest głównym osiągnięciem frankfurckich filozofów.

### **Późne prace teoretyków szkoły frankfurckiej**

W latach 70. XX wieku kierownictwo nad działaniami tej formacji intelektualnej objął Jürgen Habermas, który zdystansował się do prac Marksa i Freuda. Niezwykle istotnego znaczenia nabrały ponownie prace Ericha Fromma, poświęcone charakterologicznym uwarunkowaniom autorytaryzmu – do tego wątku powrócę jeszcze nieco później. Habermas koncentrował się na teorii działania komunikacyjnego, interesował się też etyką i sferą publiczną oraz podejmował dialog z takimi intelektualistami, jak Jean Jacques Derrida czy kardynał Georg Ratzinger<sup>8</sup>.

Tymczasem, w Niemczech działający w ruchach studenckich młodzi intelektualiści skłaniali się coraz silniej ku tendencjom marksowskim, nadając dyskursowi społecznemu niemal jednoznacznie lewicowy charakter. Nie wywarł on jednak spodziewanego wpływu na sytuację społeczno-polityczną w ostatnich trzech dekadach XX wieku.

Prace najmłodszych frankfurtczyków dotyczyły rozwiniętej formy ustroju kapitalistycznego, jego tranzytacji z modelu fordowsko-keynesowskiego w ideologię neoliberalizmu, której założenia koncentrowały się wokół: prywatyzacji wszystkich sektorów państwa włącznie ze służbą zdrowia i edukacją, do których powszechnej dostępności przyzwyczaili się obywatele zachodniego świata, rozregulowania systemu bezpieczeństwa poprzez niespodziewany i niereprodukcyjny wzrost liczby ludności (w wyniku napływu imigrantów, przesiedleńców, wywołanym otwarciem granic), zaburzania struktury własności i wynikłej z niej wstępującej dystrybucji bogactwa (coraz mniej osób posiada coraz więcej i dysponuje coraz większą ilością środków). Hegemonia neoliberalnych idei przypieczętowana została elekcjami takich polityków, jak Ronald Reagan w USA i Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii, czy Helmut Köhl w Niemczech.

Głównym obiektem krytyki przedstawicieli szkoły frankfurckiej stała się edukacja. Theodor Adorno w 1993 roku zauważał, że jej oddziaływanie na

---

<sup>8</sup> J. Habermas w: <https://plato.stanford.edu/entries/habermas/>, [dostęp: 10.12.2020].

młode pokolenie przypomina oddziaływanie kultury popularnej; podobnie jak w tej ostatniej młodzi są w niej biernie zanurzeni, tak jak zanurza się dziecko w kąpeli, a następnie konsumują ją jak towar (nie traktując zasobów tradycji jak źródła identyfikacji aksjologicznych, ale instrumentalizując jej treści)<sup>9</sup>. W efekcie edukacja daje jedynie pragmatyczne korzyści – uczniowie opuszczają szkołę wyposażeni w wiadomości i umiejętności, ale nie potrafią niezależnie myśleć, nie stają się inteligentnymi i zaangażowanymi członkami społeczeństwa – nie potrafią więc przeciwstawiać się tendencjom autorytarnym. Są też mniej lub bardziej podatni na propagandę polityczną i manipulację, co nie pozostaje bez wpływu na ich społeczną aktywność (Adorno opisuje tę sytuację jako opozycję między *Bildung* i *Halbbildung*)<sup>10</sup>.

Reasumując, pierwsza część książki poświęcona została rekonstrukcji prac podejmowanych na przestrzeni niemal 70 lat XX wieku przez teoretyków szkoły frankfurckiej. Ich zasługi dla rozwijania krytycznej świadomości członków społeczeństwa są niemożliwe do przecenienia. Przypominają oni o istotnych wydarzeniach ostatniego wieku, wiążąc je z nastrojami społeczno-politycznymi panującymi w Europie i USA. Następnie, na podstawie szeroko rozumianej wiedzy z dziedziny nauk społecznych (socjologia, psychologia, politologia), wyjaśniają pochodzenie tendencji autorytarnych, tworząc pewien model reakcji wobec dominujących w społeczeństwie tendencji i towarzyszących członkom społeczeństwa odczuć związanych z pozbywaniem podmiotowości i ograniczaniem wolności jednostki. Model ten pozostaje oparty na podporządkowaniu i ślepych posłuszeństwie wobec kogoś (rodzica, dowódcy w wojsku, sprawującego władzę) i wobec reprezentowanych przezeń idei, które zazwyczaj okazują się projekcjami indywidualnych problemów, lęków i pragnień zakorzenionych w dzieciństwie oraz będących elementem międzypokoleniowego przekazu. Refleksje te są tym cenniejsze, że mają charakter uniwersalny, nie odnoszą się tylko i wyłącznie do sytuacji w Niemczech czy USA, ale dotyczą także Polski, Turcji, czy Węgier. Poza uniwersalnością myślenia ten właśnie interdyscyplinarny charakter analizy zjawisk społecznych stanowi o wyjątkowości recenzowanego opracowania.

<sup>9</sup> Na podobną sytuację zwracał uwagę Bogdan Suchodolski, pisząc o traktowaniu kultury jak towar, a nie jak paideię; por.: B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968.

<sup>10</sup> Opozycja ta oznacza różnicę między opartym na wartościach wychowaniem w duchu humanizmu i świadomości społecznej, a swoistym analfabetyzmem społecznym, etycznym i kulturowym wywołanym biernym przyswajaniem treści, których zastosowania uczący się nie znają lub nie są w stanie docenić. Pisze o tym m.in. W.H. Bruford, *The German Tradition of Self-Cultivation: Bildung from Humboldt to Thomas Mann*, New York – London 1975.



## Populizm władzy i jego odmiany

Przed 2016 rokiem badacze społeczni nie przewidywali w ogóle, że Brytyjczycy zagłosują za Brexitem oraz że Donald Trump zostanie wybrany na 45. prezydenta USA. Dla wielu było to całkowite zaskoczenie. Początki populizmu, jak pisze Max Horkheimer, tkwią w transformacji protestów robotniczych w demonstracje popierające bardziej racjonalne gospodarowanie środkami oraz przeciwstawienie feudalnym rządóm i bezdusznemu porządkowi wprowadzanemu przez neoliberalów.

Ludzie zadowoleni z rozkwitu gospodarczego w powojennej Europie mieli nadzieję na zmianę społeczną, ale nie zauważyli zagrożenia autorytaryzmem, pod wpływem którego każdy populistyczny rząd przekształca się w reżim – jak szybko to następuje pozostaje kwestią czasu i sprzyjających okoliczności. Populiści zdają sobie sprawę, że nie zniszczą podstaw demokracji, toteż muszą nauczyć się w przekonujący sposób ją udawać (ten etap dochodzenia do władzy nazywa się strategią „wilka w owczej skórze”). Chodzi o zastosowanie znanej z pedagogiki społecznej strategii korzeni trawy, a następnie manipulowanie za pomocą propagandy społecznymi nastrojami i protestami tak, by wykorzystać je dla własnych celów.

Źródła tendencji autorytarnych i ich wypaczeń obejmujących zarówno zachowania populistyczne, propagandowe i manipulacyjne tkwią nie tylko w jednostkach, których osobowość szczegółowo badał Erich Fromm, ale też w specyficznej sytuacji społecznej, wynikającej z ekonomicznego zniewolenia, gromadzącego się niepokoju, frustracji i zaburzonej komunikacji społecznej.

Douglas Kellner w eseju zatytułowanym *Donald Trump as Authoritarian Populist: A Frommian Analysis* sporo miejsca poświęca badaniom nad charakterem prowadzonym przez Ericha Fromma. Prace tego filozofa i psychologa zasługują na uwagę, ponieważ nie tylko zawierają obszerne refleksje na temat typów osobowości i przejawianych przez ich właścicieli skłonności autorytarnych, ale także dotyczą związku nazizmu z kapitalizmem (analiza tychże opiera się na eksplorowaniu relacji między wolnością a bezpieczeństwem).

Fromm wyróżnił trzy główne typy osobowości: radykalny, autorytarny i ambiwalentny. Pierwszy z wymienionych, z którego najczęściej wywodzą się rewolucjoniści, ceni sobie równość, pokój i tolerancję; typ autorytarny odwrotnie – jest hierarchiczny, skłonny do konfliktów i mało tolerancyjny; pomiędzy nimi sytuuje się typ ambiwalentny i to spośród jego przedstawicieli wywodziło się ponad 75% osób podatnych na nazistowską propagandę. W społeczeństwach silnie hierarchicznych najczęściej spotyka się osoby obdarzone osobowością autorytarną, z kolei w ustroju demokratycznym dominują osoby ambiwalentne. Osobowość autorytarna wiąże się ze skłon-

nościami sadomasochistycznymi, które z kolei łączyć należy z mentalnością faszysty – osoby wewnętrznie słabej, targanej sprzecznościami: dążeniem do władzy i jednoczesnym podporządkowaniem tym, których uważa za większych i silniejszych od siebie (nie musi to być wybór racjonalny). Charakterystyka ta odpowiada też opisowi tak zwanego „małego człowieka” (oryg. *little man*)<sup>11</sup>. Cechują go małostkowość, samolubność, mściwość, konformizm, znacznie częściej niż przeciętny człowiek odczuwa on niepokój i niechęć do samego siebie. Kiedy osoba taka dochodzi do władzy (pamiętajmy, że jej sprawowanie jest jednym z jego pragnień i wyzwania) nie traci tych atrybutów, jest zwolennikiem rządów autorytarnych, a od współpracowników i podwładnych wymaga całkowitego oddania i podporządkowania jego woli. Dotknięty urazami i zablokowany pomiędzy pragnieniem życia a niemożnością osiągnięcia pełni tkwi w swego rodzaju pancerzu, który go ogranicza, nie daje się jednak zdjąć. W tym celu „mały człowiek” musiałby przepracować emocjonalną traumę. Tymczasem, odczuwana złość i bezsilność wobec tego, czego nie jest w stanie pokonać daje mu energię do niszczenia zarówno siebie, jak i innych ludzi. Sytuację pogarsza fakt, że słabo albo wcale nie reaguje on na informacje zwrotne płynące z otoczenia – nie słyszy tego co ludzie do niego mówią, nie zauważa, że stracił z nimi emocjonalny kontakt. Wystarcza mu, że się go boją i strach ten nie jest w jego pojęciu wynikiem dezorientacji oraz objawem zaburzonego kontaktu z innymi, ale respektu i szacunku jaki wobec niego odczuwają. Z opisu tendencji indywidualnych Fromm przechodzi do analizy pewnych tendencji w społeczeństwie. W *Ucieczce od wolności* (1941) porusza problem związków między wolnością i bezpieczeństwem. Posługując się modelem rodziny, rozumianej jako miniatura społeczeństwa, filozof ten wyjaśnia, że im więcej zyskujemy niezależności w swoich działaniach, w tym większym stopniu tracimy bezpieczeństwo, pewność siebie, stabilność. I odwrotnie – im bardziej jesteśmy podporządkowani i submisywni, tym bezpieczniej się czujemy – nie musimy sami myśleć, podejmować decyzji, ani ponosić ich konsekwencji. Inni robią to za nas. Trochę jak w dzieciństwie, tyle że kiedy jesteśmy dziećmi ci „inni” to nasi rodzice, którzy chcą dla nas dobrze. Kiedy jesteśmy dorośli różnie z intencjami otoczenia, w tym rządzących, bywa.

Wolność wcale nie jest tym, czego wszyscy ludzie pragną; prowadzi ona bowiem do niepokoju, wymaga sprawstwa i wzięcia odpowiedzialności za siebie, swoje czyny i słowa.

Dlatego, osoby, które nie osiągnęły wystarczającego poziomu samostereowności nie wiedzą jak tę wolność wykorzystać, poszukują więc silnych

<sup>11</sup> W recenzowanej pracy brakuje wyjaśnienia, jakie są relacje między osobowością autorytarną a wcześniej opisanymi przez Fromma jej typami – biofilną i nekrofilną; por.: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1997.

identyfikacji, które w obliczu rozluźniającej się więzi z rodziną czy lokalną społecznością przywróca im utracone poczucie bezpieczeństwa.

Fromm wyróżnił cztery główne mechanizmy ucieczki, które towarzyszą obniżonemu poczuciu bezpieczeństwa, a ich wybór, choć ma charakter nieświadomy, współistnieje z określonym typem osobowości. Są to:

destrukcja lub konformizm	→	tendencje autorytarne
dominacja i submisja	→	tendencje sadomasochistyczne

Zachowania konformistyczne, podporządkowywanie się wzmacniają niepokój, stymulując pytania, co mnie w takiej sytuacji czeka. Odczuwane napięcie i niepewność nierzadko kończą się masochistycznym podporządkowaniem. Z kolei, zachowania destruktywne zazwyczaj prowadzą do odcięcia emocji i zerwania więzi, a następnie przyjęcia postawy autorytarnej, która jest zarówno pancierzem chroniącym przed światem, jak i ucieczką od nierozwiązanych konfliktów.

Prace Fromma nad osobowością i procesami społecznymi wykorzystano zarówno do analizy współczesnych form polityki autorytarnej i tytułowego populizmu władzy, jak też opisu zachowań i postaw tak zwanego faszystowskiego agitatora<sup>12</sup> na scenie politycznej (przykładami mogą być tutaj zarówno Donald Trump czy przywódcy partii prawicowych w Europie).

## Populizm a autorytaryzm

W jednej z części swojej książki (*The Persistence of the Authoritarian Appeal: On Critical Theory as a Framework for Studying Populist Actors in European Democracies*) Lars Rensmann przedstawił współcześnie uprawiane formy polityki autorytarnej i prawicowe formy populizmu władzy, które rozwinęły się w Europie. Podstawą wspomnianych zjawisk, jak wskazuje Adorno, są tak zwany syndrom antydemokratyczny oraz osobowość skłonna do uprzedzeń. Tę drugą rozpatrywać należy jako pewien model, weberowski typ idealny.

W dalszej części rozważań kreślone są podobieństwa między osobowością autorytarną a skłonnościami do populizmu. Jak zauważają autorzy, chodzi tutaj o skupienie pewnych uniwersalnych tendencji, a nie występowanie poszczególnych uprzedzeń, resentymentów, czy ideologii. Wymienionych zostało kilka kluczowych zjawisk, które zazwyczaj towarzyszą posługiwaniu się uprzedzeniami, jak i zachowaniom antydemokratycznym wespół z mową

<sup>12</sup> Można zauważyć związki między faszystowskim agitatorom a frommowskim *little man*, jednak w książce nie są one ani oczywiste, ani *expressis verbis* wyartykułowane.

nienawiści. Co ciekawe, zauważyć je można nie tylko u osób sprawujących władzę w sposób autorytarny, ale i u osób je popierających (tzw. *Followersów*). Są to następujące tendencje i postawy:

- sztywność i konwencjonalizm zachowań;
- konformizm i bezrefleksyjne przywiązanie do reguł działania, niepokój towarzyszący pojawieniu się jakiegokolwiek społecznej odmienności;
- autorytarna submisyjność, podporządkowanie autorytetom i bezkrytyczne ich idealizowanie, przekonanie, że posłuszeństwo i szacunek to najważniejsze cechy, jakie powinniśmy wpajać dzieciom;
- autorytarna agresywność – tendencja do poszukiwania, potępienia i karanie każdego, kto narusza konformistyczną moralność lub/i łamie autorytarne normy;
- brak wglądu, dystansu, a nade wszystko umiejętności dokonania oceny swoich zachowań, zaprzeczenie podmiotowości, negacja wyobraźni, zimny i zawężony stosunek do emocji, wyrażający się np. przekonaniem, że ludzie zbyt wiele mówią, a za mało robią;
- fascynacja władzą, surowością, hierarchicznością i dychotomizowanie świata według kategorii dominacja-podporządkowanie, silny-słaby (ujawnia się tu porządkowanie świata według kategorii derridiańskich);
- wiara, że przyczyną negatywnych zjawisk są wyłącznie czy głównie spiski i intrygi knute przez innych, ze szczególnym uwzględnieniem polityków;
- skłonności destrukcyjne, cynizm, chęć i gotowość do ujawniania niechęci i wrogości wobec innych;
- myślenie stereotypowe, uproszczenia, niezdolność do dokonania samokrytyki i odczuwania solidarności z innymi ludźmi;
- projektywność – snucie negatywnych przewidywań dotyczących zła i niegodziwości, które rządzą światem, wysyłanie negatywnych sygnałów emocjonalnych, podatność na manipulację i uprzedzenia, narcystyczne wartościowanie;
- fiksacja na sferze seksualnej, przesadne zainteresowanie tą sferą lub jej zupełna negacja (np. lansowanie przekonania, że pożycie seksualne ma/powinno mieć wymiar jedynie prokreacyjny);
- rasistowski etnocentryzm i antysemityzm.

W przytaczanych przez Kellnera badaniach, których celem było budowanie aksjologicznej charakterystyki osób o tendencjach autorytarnych, pierwotnie wykorzystywano narzędzie nazywane F-skala (której autorem jest Adorno, 1947). Pozwalała ona poza tendencjami autorytarnymi wskazywać skłonności do dominacji na tle grupy czy podatności na myślenie w kategoriach teorii spiskowych. Później zamiast F-skali stosowano test preferencji wychowawczych. Badani za pomocą tego narzędzia mieli wskazać jedną z postaw/zachowań w parze, na której wykształceniu bardziej im zależy u dziecka.

Na przykład: wolisz żeby Twoje dziecko było raczej:

- taktowne wobec innych – posłuszne;
- zdystansowane – ciekawe świata;
- niezależne – pełne szacunku;
- dobrze wychowane – otwarte na innych.

Źródłem potencjalnej krytyki wobec tego narzędzia może być fakt, że pary te nie stanowią w rzeczywistości swoich opozycji, w niektórych przypadkach można być takim i takim – i prawdopodobnie lepiej byłoby (ze względu na derridiańskie prawidłowości kategoryzowania, którym ulegamy), gdyby cechy czy zachowania przedstawione do oceny nie były prezentowane w parach, a jako pewna mapa właściwości, w obrębie których należy dokonać wyboru i ewentualnie je zhierarchizować.

Posłuszeństwo, szacunek wobec innych, dystans do otoczenia, kryjąca się za dobrym wychowaniem niezdolność do wyrażania własnego sądu i odczuć są cechami osób obdarzonych osobowością autorytarną. Cechy takie przejawiali zarówno wyborcy Donalda Trumpa w USA, jak i zwolennicy Borisa Johnsona, Erdogana, Orbana, czy Kaczyńskiego w innych częściach Europy. Ta sama retoryka charakteryzowała wyborców Tea Party (ugrupowania republikańskiego w USA), jak i Partii Sprawiedliwości i Rozwoju (Turcja), Partii Niepodległości Zjednoczonego Królestwa (UK), Partii FIDESZ, czy PiS w Polsce.

Politycy autorytarni obrali w swoich programach nie tylko kierunek prawicowy, ale też przyjmowali postawy populistyczne, wykorzystując skrupulatnie zarówno niezadowolenie z panującej sytuacji gospodarczej i społecznej wywołanej neoliberalnym porządkiem, jak i pewne mechanizmy podświadome u swoich wyborców. Zarówno pierwsza, jak i druga cecha były identyczne z czynnikami, które przesądziły o dojściu do władzy faszystów w Niemczech w latach 30. XX wieku, tylko inne było ich nasilenie.

Charles Reitz, autor eseju zatytułowanego *Opposing Authoritarian Populism: The Challenge and Necessity of a New World System*<sup>13</sup>, wyjaśnia, że owe podświadome mechanizmy opierają się na potrzebie autorytetu, szczególnie silnie odczuwanej w sytuacji kryzysu – zarówno dóbr jak i wartości. Ludziom sfrustrowanym codziennymi trudnościami, bezrobociem, pozbawionych możliwości realizacji niektórych potrzeb lub schwytych w kredytowe pułapki, wynikające z ich niezbyt refleksyjnego i szybkiego zaspokajania, a przede wszystkim nierozumiejących sposobu działania wolnego rynku i zasad neoliberalnego ustroju wystarcza pojawienie się opozycyjnego wobec działań rządu przywódcy czy ugrupowania, którzy obiecali, że rozwiążą

<sup>13</sup> Ch. Reitz, *Opposing Authoritarian Populism: The Challenge and Necessity of a New World System* [w:] *Critical Theory*.

te problemy, przywrócić porządek, uwolnią ich od trosk, oferując finansowe wsparcie. Przywódcy tacy pojawiają się jako zastępczy autorytet (lub znana nam z prac Fromma figura autorytarnego i surowego, ale sprawiedliwego ojca), z którym się identyfikują.

Wyborcy w rzeczywistości identyfikują się nie z nim, ale z własnymi tęsknotami do bycia osobą silną, odnoszącą sukcesy, mającą wpływ na swoje życie. Elementem ukrytym w procedurze wyboru jest pewien wzorzec do naśladowania – wzorzec siły, energii, sprawstwa, wyrażony tęsknotą za czasami, kiedy rodzice podejmowali za nas decyzje, a my nie musieliśmy martwić się o jutro, o to co będzie dalej. Nawet jeśli zaniedbaliśmy naukę, czy popełniliśmy błędy, bądź wydaliśmy kieszonkowe, zawsze znajdował się ktoś, kto mówił, że tak nie wolno postępować, ale też rozpinał nad nami parasol ochronny, nawet jeśli był to parasol kontroli i zaostrzonej dyscypliny. Różnica między dziećmi a wyborcami populistów polega na skali popełnianych błędów. I na tym, że kandydat na prezydenta czy założyciel partii tylko udaje ojca (rzadziej matkę).

Rodzice mówili, że jeśli uciekliśmy z kartkówki, to trzeba będzie nadrobić materiał i udać się na poprawę sprawdzianu, czy że nierozsądnie jest wydawać całe kieszonkowe w dwa dni, no i jeśli zjedliśmy całe pudełko lodów, to pewnie będzie nas teraz bolał brzuch czy gardło, ale przeżyjemy te niedogodności. Innego rodzaju konsekwencje nadchodzą wtedy, gdy mamy więcej lat i trzaskamy drzwiami, ponieważ szef zlecił nam dodatkowe prace, czy kiedy nabywamy 150-metrowe mieszkanie, które trzeba spłacać przez 30 najbliższych lat. Rodziców albo już nie ma, albo są emerytami o 2/3 niższych od nas dochodach, a pracę nie zawsze można szybko i bez problemu zmienić. I wtedy pojawia się „ojciec”, który w nieracjonalny sposób obiecuje nam, że nas od tego uwolni. Taki ojciec to właśnie starający się o poparcie lub przejmujący władzę populistą.

Oczywiście, o tym czy ludzie ulegną jego obietnicom decyduje wiele czynników: poziom wykształcenia, sprawstwo (*agency*)<sup>14</sup>, w skali zbiorowej świadomość społeczna (znajomość czynników warunkujących zmianę), motywy emancypacyjne (jaką perspektywę dla mnie i mojej rodziny otwiera zmiana władzy, czy jest to zmiana na lepsze)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Sprawstwo = sprawczość może być rozumiane jako intencjonalność (cecha ta w większości koncepcji socjologicznych odróżnia działanie od zachowania, np. w ujęciach Eriksena czy Znanieckiego). Inaczej ujmuje tę kwestię Foucault, u którego człowiek i jego tożsamość jest pewnym dyskursywnym wytworem władzy – działa więc w granicach przez nią wytyczonych. Z kolei Giddens przyjmuje odwrotne założenie: to człowiek poprzez sprawczość tworzy porządek społeczny, a nie odwrotnie. Jednak rozłożenie zasobów wpływających na sprawstwo (wykształcenie, pełnione role, wiek, płeć) jest nierównomierne. Zatem, struktura społeczna zarówno ogranicza, jak i oferuje wybranym jednostkom możliwości twórczego, sprawczego działania.

<sup>15</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.



Tym co oferują autorytarni populiści nie jest **zmiana**, a jedynie **zamiana** u steru władzy, połączona z iluzją pomocy za cenę podporządkowania interesom i dobru władzy.

Jak wskazują autorzy teorii krytycznych, mimo różnic w społecznych uwarunkowaniach sposoby oddziaływania demagogów i populistów pozostają podobne, choć w zależności od politycznego i kulturowego kontekstu mogą pojawiać się lokalne odmienności.

Wspomniani zawsze odwołują się do jedności, czystości kulturowej, w łagodniejszej wersji do tradycji narodowej czy wspólnych dla wszystkich członków społeczeństwa wartości. Do swoich manipulacji angażują pamięć historyczną, narodowe mity i przeświadczenia, w wyniku czego tworzone są dychotomie i formułowana jest, a następnie umieszczana po drugiej stronie barykady postać „innego”. Stąd podziały na rasę aryjczyków, wybrany naród, prawdziwych Niemców, potomków Ojców Założycieli, opozycjonistów z 1980, a z drugiej „strony” Żydów, emigrantów/uchoźców, Muzułmanów, czy „komuchów” i „lewactwo”.

Za uprzedzeniami zawsze stoi ideologia i wytwarzane w jej obrębie stereotypy, często wspiera ją niewiedza. Nie wiążą się one bezpośrednio z wyznaniem czy kolorem skóry: osoby pochodzenia żydowskiego mogą być antysemitami, kobiety przejawiać zachowania seksistowskie. Uniwersalnym czynnikiem jest tu nie tylko wrażliwość na drugiego człowieka, ale też wiedza, wykształcenie i przepracowanie traumatycznych doświadczeń z przeszłości<sup>16</sup>.

Mechanizm populistycznej manipulacji opiera się na eliminowaniu sprawstwa i odpowiedzialności wyborców/zwolenników – odbywa się to kanałami propagandy; wszelkim niepowodzeniom, kryzysowi, trudnej sytuacji winni są ci, których wymienia się po drugiej stronie. To oni nas okradają, wykorzystują, odbierają miejsca pracy, zasadzając się na naszą suwerenność i burząc wewnętrzny spokój.

Jak zauważa Löwenthal, pod względem psychologicznym populistyczna propaganda, budowanie więzi między reprezentującym neurotyczno-psychotyczne zaburzenia liderem/przywódcą/obrońcą „uciśnionych” a jego wyborcami na pozornej wspólnocie interesów jest zaprzeczeniem psychoanalizy, rozumianej jako dążenie do wyjaśnienia przyczyn trudności, wskazywania zasobów umożliwiających pokonanie problemów w atmosferze troski i wsparcia, jakiej terapeuta udziela pacjentowi.

Populistyczny agitator jest zazwyczaj doskonałym sprzedawcą swoich wizji i charakteryzuje go, podobnie jak też jemu podobnych, sześć dynamicznych właściwości:

<sup>16</sup> Więcej na ten temat piszę w pracy: M. Karkowska, *Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego w perspektywie prowadzenia badań biograficznych*, Studia Edukacyjne, 2018, 50(1).



- metoda działania góruje nad treścią oddziaływań, czyli to „jak” ważniejsze jest od tego „co” się przekazuje innym. Populiści wykorzystują propagandę, powtarzają ograniczony zbiór tematów, dostarczają wystandaryzowanych, wieloznacznych odpowiedzi na społeczne niepokoje, przyczyny niepowodzeń są upraszczane i etniczowane, nierzadko pojawiają się personifikacje – i wówczas „co” zastąpione jest tym „kto”. Personifikacji wroga/obcych towarzyszy ich dehumanizacja, oczernianie i stereotypizowanie, służące temu by nakarmić swoje narcystyczne ego i wyższościowe przekonania o sobie. Innymi zachowaniami w obrębie populistycznych metod są etykietowanie, wykluczanie, wzbudzanie lęku przed innymi /obcymi/ wrogami<sup>17</sup>;

- dążenie do czerpania przyjemności z wykluczania i dyskryminowania innych łączy się z doświadczaniem „kolektywnej projekcji siebie” w osobach zwolenników, która nie tylko daje nad nimi władzę, ale i winduje ego populisty jeszcze wyżej. Oferuje on pozorne bezpieczeństwo, pobudzając najbardziej pierwotne potrzeby wyborców (np. uruchamia programy socjalne, rozdaje pieniądze – ta ostatnia technika nazywana jest *helicopter money* i trwa zazwyczaj do przejęcia władzy; do publicznej wiadomości podawane jest fałszywe źródło pochodzenia tych pieniędzy – nie zewnętrzne fundusze, kredyty, ale podnoszenie i egzekwowanie podatków, uszczelnienie mechanizmu ceł, wygospodarowanie znacznych kwot dzięki umiejętnościom ekonomicznym rządzących);

- demagogii, propagandzie i obietnicom na wyrost towarzyszy dążenie do transgresji norm i zawieszenia racjonalnych oraz moralnych ograniczeń, które legitymizują dotychczasowe zdobycze cywilizacyjne. Zarazem, redukowana jest zdolność do introspekcji i autorefleksji wyborców – co jest częścią przyciągania i ponurego uroku autorytarnej władzy. Chodzi o to, że nawet gdyby wyborca zauważył, że coś jest nie tak, nie może się cofnąć, bo nie ma dokąd. Naśladując swego lidera spalił za sobą mosty, dlatego niechętnie opuszcza krąg wybrańców;

- popisom destrukcji, wulgarności populistów towarzyszy „nadwrażliwość” na krytykę. Wszelkie, nawet poparte dowodami i merytoryczne, argumenty są zbywane albo pomijane, a ich autor obrażany, a nierzadko karany za to co powiedział (oczywiście w taki sposób, aby nie można było jednoznacznie wskazać przyczyn zaistniałej sytuacji, np. nagle zapada na poważną chorobę, która dopiero na OIOM-ie okazuje się zatruciem substancjami, których na pewno świadomie i z własnej woli nie wprowadził do swojego organizmu, albo nagle traci pracę, albo jest przesłuchiwany z powodu popełnionych nieprawidłowości, jego dom i biuro rewidowane, a rodzina zastra-

<sup>17</sup> Porównaj takie pozycje, jak: *Kozioł ofiarny* Rene Girarda, *Czarownice z Salem* Arthura Millera, czy *Malowany ptak* Jerzego Kosińskiego.

szana). Wszelkie wątpliwości, stereotypy, nieścisłości są wykorzystywane do tworzenia czarnego PR-u, resentymentów, budzenia czy wzmacniania uprzedzeń i nienawiści w myśl zasady, że to co wypowiedziane można wyjaśnić, ale to co niewypowiedziane nadal w nas żyje i wpływa na sposób myślenia oraz działania (o kimś i wobec kogoś – takim mechanizmem, a zarazem bronią przeciw mądrzejszym, krytycznie myślącym i odpornym na manipulację jest na przykład plotka, szczególnie oczerniająca);

– autorytarna agitacja i propaganda czerpią swoją skuteczność właśnie z poszukiwania niejasności, insynuowania, plotkowania, oczerniania innych, uruchamiając w ten sposób fantazję i wyobraźnię na poziomie indywidualnym (koziół ofiarny, czarna owca, outsider) lub zbiorowym (teorie spiskowe o różnym zasięgu i problematyce). Agitujący mogą mówić bardzo niejasno, posługując się nowomową o „siłach”, które czyhają na narodowe wartości, szkodzą wspólnemu dobru, naruszają państwowy interes – pozostawiając szeroką skojarzeniową przestrzeń, najczęściej wykorzystywaną projekcyjnie (można tam umieścić w zasadzie każdego, kogo się chce)<sup>18</sup>. Towarzyszy temu karykaturowanie czy ośmieszanie osób stanowiących mniejszość, a nierządkiem przypisywanie im złych i nieprawdziwych intencji;

– hybrydyczność, amalgamat dystansu, wyższości i familiarności, jaki cechuje poczynania populisty przypomina układankę z puzzli – dostosowuje się on do sytuacji i oczekiwań wyborców wchodząc z nimi w interakcję, a oni znajdują dla siebie tę część jego poczyznań, z którą pragną się identyfikować. Nie przeszkadza im wewnętrzna sprzeczność – z jednej strony populistą udaje „supermana”, z drugiej zapewnia swoich zwolenników, że jest taki sam jak oni.

Teodor Adorno przyrównuje populistę do Wielkiego Brata, którego poczynania są projekcją słabego ego. Z kolei Douglas Kellner zauważa, że tak naprawdę nie identyfikujemy się z populistą, ale z lepszą wersją samych siebie – to agitator uosabia tęsknoty za tym (ja)kim mógłbym się stać i co osiągnąć, gdyby nie wszystkie niezależne ode mnie okoliczności i przeszkody, w których pokonaniu on mi pomoże. Idąc krok dalej, populistą posługując się tradycją, elementami etnicznymi i państwowymi buduje kolektywną tożsamość „my” – zwerbalizowaną i taką, którą da się poczuć i pomyśleć, ale którą trudno wyrazić, bowiem brak tu istotnego składnika tożsamości społecznej, jakim są wartości i codzienność, poczucie odrębności – jest tylko płytka identyfikacja z liderem i bycie przeciw komuś albo czemuś.

Brakuje tu odpowiedzialności, celów działania, zbieżnych z nimi kategorii aksjologicznych (są zastąpione hasłami), wspólnotowości. Ale zwolennicy/

<sup>18</sup> Nie jest to nowy zabieg propagandowy. Jeszcze w stanie wojennym gen. Jaruzelski w jednym ze swoich przemówień określał drobnych stolikowych sprzedawców i osoby trudniące się handlem (nielegalnym) towarami sprowadzonymi z zagranicy lub reglamentowanymi jako „rekiny podziemia gospodarczego”.

wyborcy populistów nie biorą tego pod uwagę – istotne jest dobro i interes każdego z osobna, a nie powodzenie innych członków grupy.

Tak można tworzyć zbiorowość (sytuacyjnie), ale nie wspólnotę (trwale).

Przeprowadzone w Austrii, wśród wyborców prawicowej partii FPÖ w latach 90. XX wieku, badania pozwoliły na skonstruowanie modelu działania charakteryzującego prawicowych ekstremistów<sup>19</sup>. Składają się nań: nacisk na trwanie i ważność państwa narodowego, działania wykluczające wobec cudzoziemców, autorytaryzm, negacja równości, etykietowanie, poszukiwanie kozła ofiarnego (*scapegoating*), nacisk na współzawodnictwo, orientacja na tradycję, apoteoza historii i przeszłości narodowej, demagogia połączona z akceptacją przemocy.

Teun van Dijk (2011) skonstruował narzędzie do badania zachowań dykotomizujących, będących podstawą autorytaryzmu, tworzenia stereotypów i wykluczania przedstawicieli pewnych kategorii społecznych. Narzędzie to składa się z czterech operacji włączająco-wykluczających dotyczących kategorii my (swoi) i oni (obcy):

- podkreślenie pozytywnych faktów o nas (wewnątrzgrupowe identyfikacje – my w pozytywnym świetle);
- podkreślenie negatywnych faktów o nich (zewnątrzgrupowe identyfikacje – nie my w negatywnym świetle);
- bagatelizowanie negatywnych faktów o nas;
- bagatelizowanie pozytywnych faktów o nich.

Pierwsza i trzecia kategoria odnoszą się do tożsamości wewnątrzgrupowej. Kategoria druga i czwarta opisują tożsamość zewnątrzgrupową<sup>20</sup>.

Jak pisał dalej autorzy, populizm może przybierać formę prawicową i lewicową. Prawicowy w swoim charakterze jest zarówno populizm w krajach młodej europejskiej demokracji (Węgry, Polska), jak i w państwach o ugruntowanym systemie gospodarki neoliberalnej (USA, UK). Jest to odmiana węższa znaczeniowo, reprezentująca antyelitaryzm, autorytarne i natywistyczne poglądy. Egalitaryzm i demokrację ma tylko na sztandarach, zaś w rzeczywistości chodzi o to, żeby przejąć władzę i zapewnić sobie nieograniczony dostęp do dóbr i środków utrzymania – bo taki jest faktyczny cel prawicowych

<sup>19</sup> M. Reisigl, R. Wodak, *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*, London 2001.

<sup>20</sup> Podobne kategorie można wyróżnić odwołując się do pism Stefana Kunowskiego, który w latach 30. XX wieku stworzył oryginalną koncepcję rozwoju społecznego. W wymiarze jednostkowym chodzi o zmierzanie od egoizmu ku altruizmowi, w grupowym zaś – od nostyzmu ku illizmowi (wspólnotowości). W koncepcji tej nostyzm oznacza nastawienie na interes własnej grupy społecznej, przeciwstawiony interesowi innej grupy. Illizm jest tożsamy z orientacją wspólnotową (nie „my” i „oni”, ale my jako ludzie). Por.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.

populistów. Po drodze należy wyeliminować wszelkie przeszkody i wszelki sprzeciw wobec rozwijającej się sytuacji. Prawicowi populiści nie tylko nie realizują interesów swoich wyborców, ale skoro tylko dojdą do władzy zaczynają działać na ich szkodę.

Populizm lewicowy jest z kolei powiązany z kryzysem demokracji parlamentarnej. Liberalowie poprzez podział władzy (i wyjątkową zdolność do uruchamiania mechanizmów dyfuzji odpowiedzialności za cokolwiek), a także naruszanie mechanizmów równowagi politycznej wpływają na to, czy ktoś może być sprawczy. Wierzą we wspólnotowość ludzi i ponadpaństwowość tak mocno, że zarzuca się im brak troski o suwerenność państwa.

Ta odmiana populizmu jest realizowana nie na scenie politycznej, ale przede wszystkim w sektorze gospodarki (przemysł, transport). Pewne kategorie kulturowe (edukacja, media, praktyki sądownicze, obyczajowość) nabierają charakteru rynkowego – mają nie tylko wartość ekonomiczną, ale wartość ta zależy od stopnia, w jakim jest w nich obecna polityka. Lewicowy charakter objawiają tendencje populistyczne w Ameryce Łacińskiej oraz na Bliskim Wschodzie (tzw. arabska wiosna z roku 2011).

### **Sytuacja w Stanach Zjednoczonych po roku 2008. Donald Trump kandydatem na prezydenta USA**

Po kryzysie z roku 2008 demokraci i socjaldemokraci w Stanach Zjednoczonych Ameryki czuli się świetnie pomimo narastających problemów: nierówności społecznej, biedy, bezrobocia i utraty bezpieczeństwa wśród obywateli. Sytuacja ekonomiczna po krachu giełdowym z roku 2008 przypominała raczej lata 20. i 30. niż 60. Wiosną 2009 roku, kilka miesięcy po wyborze Baracka Obamy na 44. prezydenta USA, na scenie politycznej pojawił się założyciel „Tea Party” – Rick Santelli. Wezwał on Amerykanów do protestów, których celem miało być obniżenie hipotek masowo bankrutującym kredytobiorcom. Agitacyjne działania podgrzewały media, w tym znajdująca się już wówczas na usługach republikanów Fox News. Mimo że populistom nawołującym do protestów nie udało się zapobiec reelekcji Obamy, zyskiwali oni coraz większe poparcie społeczne, przede wszystkim wśród biedniejszej i gorzej wykształconej części społeczeństwa amerykańskiego.

Dlaczego Amerykanie uwierzyli populistom? Bo mówili to, co chcieli usłyszeć.

Dyskurs polityczny republikanów skupionych w szeregach „Tea Party” odpowiada opisanym przez teoretyków szkoły frankfurckiej i ich kontynuatorów neofaszystowskiemu, autorytarnym tendencjom. Odwołuje się do

rasistowskich, nacjonalistycznych i kulturowych mitów, łącząc je z hasłami skierowanymi do niższej klasy średniej (tzw. „niebieskich kołnierzyków”). W podejściu tym można wyróżnić kilka kluczowych cech:

- wysoki stopień koncentracji ekonomicznej i politycznej władzy;
- strach i terror jako wyraz politycznej siły, demonizowanie „obcych” i podżeganie do rasizmu;
- wzbudzanie ideologicznego chaosu, niespójności i nieporozumień wynikających z mieszania stereotypów i opinii z faktami dotyczącymi tak przeszłości, jak i bieżących wydarzeń;
- wyłanianie się autorytarnego lidera;
- konstruowanie propagandowej maszyny<sup>21</sup>.

Prawicowy populizm bardzo często towarzyszy autorytarnym poglądom. Trzecim elementem trójkąta jest pseudokonserwatyzm. Populiści zazwyczaj mianują na stanowisko lidera osobę, której przekonania wpisują się w tę charakterystykę. Taki też był Donald Trump. W każdym wystąpieniu stwarzał słowną iluzję, że wie co zrobić, aby wszystko wróciło na właściwe tory (*how to get things done*), aby Ameryka znów była wielka, a Amerykanie czuli się dumni z tego, że się tutaj urodzili, tu mieszkają i pracują.

Dokonana na potrzeby publikacji frommowska analiza<sup>22</sup> motywów działania Donalda Trumpa wskazuje, że w warstwie **Id** nieświadomionych instynktów kryje się wściekłość, ukryta agresja, narcyzm i skłonności sadystyczne. Wskazują na nie używane sformułowania, mowa ciała, a także sposoby uzasadniania swoich poczynań. Dowodzi tego zarówno jego stosunek do imigrantów (budowa muru na granicy z Meksykiem), jak i wielokrotnie wyrażana pogarda wobec *looserów*, czyli wszystkich tych, którzy zostali wykluczeni, poniżeni, dali się zdegradować, ulegli modnej, neoliberalnej retoryce *winner takes all* (zwycięzca bierze wszystko).

W warstwie świadomej **Ego** na plan pierwszy wysuwa się inteligencja, spryt, odniesione sukcesy biznesowe, bogactwo. Trump uważa się za człowieka nieustraszonego, niepokonanego i takiego, który potrafi rozwiązać każdą, nawet najtrudniejszą sytuację (tzw. *magic helper* – cudotwórca). Wskaźnikiem wysokiej samooceny prezydenta USA jest przekonanie o tym, że napisał i wydał najważniejszą książkę *The Art of the Deal*, która swym przesłaniem dorównuje jedynie Biblii, jakkolwiek kuriozalnie by to nie zabrzmiało. Trump prezentuje siebie jako człowieka powszechnie kochanego i poważanego, co gdy spojrzeć na **Superego** niekoniecznie okazuje się prawdą. Ten ostatni ele-

<sup>21</sup> Strategia ta co najmniej w kilku punktach odpowiada zachowaniom liderów charakterystycznym dla prawicowego nacjonalizmu rozwijającego się w latach 90. XX wieku w Austrii, ale też – szczególnie w drugiej części, po roku 2015 – w Polsce.

<sup>22</sup> E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Poznań 2016.

ment odpowiadający sumieniu, moralności i samowiedzy nastęrcza trudności analityczne, bowiem niełatwo w biografii polityka wskazać wydarzenia czy elementy, które potwierdzałyby jego istnienie, a cóż dopiero prawidłowe funkcjonowanie. Ma on zaledwie kilku przyjaciół, nie ma wśród osób go otaczających takich, którym by w trudnej sytuacji pomógł, uratował. Tylko jedno z dzieci z nim pracuje (córka Ivanka), w przeszłości niszczył nie tylko swoich wrogów, ale również tych, którzy z nim współzawodniczyli (niezależnie od środków i stylu w jakim to czynili), porzucał kobiety, był kilka razy żonaty, a obecna małżonka Melania zapowiedziała starania o rozwód skoro tylko jej małżonek przestanie być urzędnikiem państwowym. Można więc powiedzieć, że samoocena i obraz własnej osoby u prezydenta mają się nijak do tego, co prezentuje w sferze publicznej i co inni mogą zauważyć oraz wyczytać na podstawie dokonywanej przezeń autoprezentacji.

Analiza wpisów na Twitterze autorstwa Donalda Trumpa, wykonanych pomiędzy 13.05.2015 a 15.09.2017 roku, wykazała, że stanowią one mieszaninę demagogicznych haseł i mowy nienawiści, wykluczania rozwijającego się według schematu van Dijka. Użyte sformułowania cechuje duża decyzyjność (tak zwana retoryka sprawstwa budowana poprzez podkreślanie woli i podmiotowości mówiącego: „I am” / „I will”).

Inna analiza, dotycząca znanego przemówienia wygłoszonego w Karolinie Południowej w styczniu 2016 roku i kwietniu tego samego roku, wskazuje na mniej lub bardziej śmiałe obietnice przyszłego prezydenta USA. Deklarował on między innymi, że: skończy z korupcją i zrobi to sam, w pojedynkę, bowiem jest to coś co trzeba zrobić szybko i on jest osobą, która potrafi to zrobić. Zatem, wytrąci z rąk władzę bankierom oraz lobbystom i przywróci społeczne bezpieczeństwo, odbudowując taką Amerykę, gdzie wszyscy będą się wzajemnie chronić i kochać (nie powiedział wprawdzie, jak zamierza doprowadzić do tego stanu).

W przemówieniu tym, starannie skrojonym na potrzeby odbiorców – białych przedstawicieli niższych klas społecznych, zakomunikował zgromadzonym, że za kryzys, kłopoty gospodarcze i upadek wartości w Ameryce odpowiedzialny jest nie konsumpcyjny styl życia ani nie konkretne wydarzenia polityczne, jak twierdzą demokratyczni eksperci, ale (znany z pism Adorno) inny, obcy/wróg, ktoś z zewnątrz, komu przypisuje się złe cechy, ale kogo się wprost nie nazywa. Z czasem dopiero zaczyna on w przemówieniach Trumpa przybierać postać emigranta i uchodźcy.

Ta konkretyzacja miała zresztą wiele wspólnego z ulubioną linią krytyki Baracka Obamy, którego działacze „Tea Party” traktowali jak niepełnoprawnego emigranta i przedstawiciela mniejszości narodowej. Angażując „kompleks uzurpatora”, Trump zaadaptował do krytyki Obamy retorykę



„*schaffend*” i „*raffend*”. Wskazując na Obamę, czarnoskórego inteligenta z dyplomem Uniwersytetu Harvarda, wykonującego wolny zawód, powtarzał, że jemu samemu polityka nie jest potrzebna, ponieważ zarobił w biznesie tyle, że ma z czego żyć i nie musi zostawać politykiem. Obama w przemówieniach agitującego Trumpa prezentowany był jako potomek szamanów, praktykujący czarną i białą magię, o czym miały świadczyć imiona jego córek: Malia Ann i Natasha zwana Sashą<sup>23</sup>, a także fakt, że nie chodził do kościoła katolickiego ani nie ochrzcił dzieci i posyłał je do szkoły prowadzonej przez kwakrów.

Nie mniejsze emocje wzbudzało drugie imię Baracka Obamy, które brzmi Hussein i ma być dowodem na to, iż jest muzułmaninem. Przykłady tego rodzaju „rewelacji” i spiskowych teorii na temat prezydenta USA – jego pochodzenia, wyznania, czy członków rodziny można by jeszcze długo przytaczać, jednak wróćmy do faktów.

Jak się wydaje, najistotniejszą przyczyną rozdźwięku między prezydentami USA były ich poglądy społeczne oraz stosunek do polityki podatkowej państwa (Obama przedstawiał siebie jako demokratę, zwolennika ekonomicznego i społecznego darwinizmu, zaś republikanie z „Tea Party” byli przeciwni podnoszeniu podatków i uznawali, że równość zasad nie może uwzględniać różnic między wielkimi korporacjami i *small businesses* em, rozumiejąc równość jako prawo do „wykańczania” drobnych inicjatyw, nie nadążających za spiralą zobowiązań podatkowych, uruchomioną przez kryzys z 2008 r.).

Obama stanowił dla Trumpa dysonans, ponieważ wymykał się prostej dychotomii – jest czarnoskórym, wykształconym przedstawicielem elity intelektualnej, a o takich nie pisano ani w Biblii, ani w pismach Ojców Założycieli. Pisano natomiast w konstytucji, twierdząc w dodatku, że jest on taki sam jak inni Amerykanie, przynależą mu takie same prawa i taki sam zakres przywilejów – fakt dla faszyzującego populisty trudny do przyjęcia.

Trump obiecywał, że republikanie pozostaną partią ludzi pracujących, a korporacje zostaną ukarane za grupowe zwolnienia i przenoszenie produkcji za granicę<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Malia w mitologii niektórych plemion to imię czarownicy, tłumaczone jednak również jako hawajski odpowiednik Marii. To także nazwa miejscowości na greckiej wyspie, na której Barack i Michelle Obama spędzili wakacje i której symbolikę najlepiej byłoby pozostawić im samym. Z kolei imię drugiej córki Obamów – Sashy często było zniekształcane jako słowo *shash* – obraźliwe określenie oznaczające w slangu śmiecia, kogoś nieprzydatnego, bezużytecznego, w innych wersjach – palone miękkie narkotyki (marihuana, potocznie zioło, trawa).

<sup>24</sup> Rzeczywiście, budowa filii amerykańskich koncernów w krajach Europy Środkowo-Wschodniej postępowała w tym czasie pełną parą, jednak nie można na tej podstawie formułować wniosków, że ktoś odbierał Amerykanom pracę. Po prostu, produkcja zagraniczna była bardziej opłacalna niż utrzymywanie fabryk na miejscu, głównie ze względu na znacznie niższą płacę tubylców.



Wygadywał też inne głupstwa: że zmusi Niemców, Arabów i Japonię do zapłacenia za to, że Amerykanie zapewnią im militarną obronę, że powstrzyma gospodarczą ekspansję Chin i tym podobne.

Uprawiał słowną retorykę i demagogię, odwołując się na zmianę do Biblii i Konstytucji Stanów Zjednoczonych, która powinna być jedynym organem odwoławczym. Nie rozsądek ani lokalne rozwiązania czy zarządzanie kryzysowe, ale konstytucja, nie bacząc na konsekwencje, jakie może spowodować na przykład lekceważenie ograniczających przepisów wprowadzanych w stanie zagrożenia żywiołami. Konstytucja bez względu na wszystko<sup>25</sup>.

Czy należy przede wszystkim chronić „demokrację”, a nie życie i zdrowie obywateli?

Innym wymiarem demagogii w wystąpieniach Trumpa był powrót do doktryny Ojców Założycieli (Founding Fathers). Jedynie ich potomków uznawał za prawowitych Amerykanów. Nie zdołał, czy nie zechciał pojąć, że każdy Amerykanin, nawet najbardziej rdzenny, jest albo potomkiem Indian, albo emigrantów z Europy. Nie zwrócił też uwagi na fakt, że 82% członków „Tea Party” to ludność napływowa z Ameryki Łacińskiej, czyli ci, którym żyje się najgorzej i ostatnią rzeczą jaka im się marzy jest odbudowa białej, silnej „Ameryki dla Amerykanów”, do której ich lider nawołuje. Tym samym, nie tylko zlekceważył, ale i obraził swoich wyborców.

## Możliwości rozwiązania. Ku zmianie myślenia

Pod koniec lat 60. XX wieku Herbert Marcuse ostrzegał swoich czytelników, że dalsze „pompowanie” ekonomicznego balonika, nakręcanie gospodarczej koniunktury przez wzrost produkcji, wymiany towarowej, ale i konsumpcjonizmu doprowadzi do kryzysu podobnego do tego, jaki wybuchł w 1929 roku. Rozkwitowi ekonomicznemu towarzyszą bowiem zjawiska społeczne, które mają negatywny wydźwięk i wymagają przeciwstawienia się im. Wymienia wśród nich: wojny gospodarcze, zbrojenia, prześladowania ludzi, terroryzm. Neoliberalizm i neokonserwatyzm są czynnikami wzmacniającymi je, więc konieczna jest kontrrewolucja, skierowana przeciwko dehumanizującej sile konsumpcji i coraz silniej zakorzenionemu w społecznym kapitale przekonaniu, że więcej dóbr, towarów, usług i ich 24-godzinna do-

---

<sup>25</sup> Niestety, łudząco podobne uzasadnienia można wciąż usłyszeć w prasowych dyskusjach towarzyszących wprowadzaniu w Polsce sanitarnych obostrzeń w związku z epidemią COVID-19. Na łamach gazety.pl znalazłam wiele wypowiedzi, których autorzy konstatowali, że nie będą nosić maseczek w przestrzeni publicznej, a uzasadniając swoje stanowisko, odwoływali się do Konstytucji RP oraz braku regulacji związanych z zagrożeniem zdrowia i życia obywateli na jej kartach.

stępnosc są dla człowieka dobre. Tym co nas pogrąża jest represyjny system społeczny, który prowadzi do konsumpcyjnych kompensacji tego, co powinno zostać załatwione w drodze komunikacji, negocjowania znaczeń i dążenia do konsensusu. Musimy wydostać się z „konsumpcyjnej bańki”, która wraz z nierozwiązanymi konfliktami i narastającą frustracją modyfikuje nasze potrzeby, i zmierzać w kierunku nowych obszarów wrażliwości oraz poziomu równowagi między produkcją a konsumpcją.

Wszyscy cierpimy na chorobę nadmiaru spowodowaną „kulturą klikania”. Destrukcja objawia się zarówno na poziomie społecznym, jak też indywidualnym, prowadząc do załamania etyki pracy i utraty wiary w sens funkcjonowania w społeczeństwie.

Przykładami są tutaj zarówno ludzie młodzi, którzy porzucając intratne posady w korporacjach wyruszają w podróż w nieznane, po drodze z rzadka zarabkując, jak i pozostający w domu, starannie obliczający, gdzie, w jakiej formie i na jak długo trzeba się zatrudnić, aby przez najbliższe 20 lat otrzymywać bez problemu kredyty konsumpcyjne – oczywiście bez zamiaru ich spłacenia w przyszłości, jak również izolujące się od otoczenia nastolatki, które nie pragną kontaktu z nikim w realu, a za substytut więzi społecznych służą im media społecznościowe i telefon.

Potrzebna jest więc radykalna transformacja wartości i potrzeb, szczególnie wśród osób młodych. Jak piszą teoretycy szkoły frankfurckiej, zmiany, które ona przyniesie ze sobą mogą okazać się niezgodne z priorytetami, hierarchią, moralnością i symbolami, jakie wypracował przez ostatnich 200 lat kapitalizm.

Przetrwa system czy człowiek? Czy będziemy potrafili dalej żyć bez sieci codziennych uwikłań, konieczności, zobowiązań i dążenia do tego, aby coraz więcej „mieć”, a w konsekwencji w coraz mniejszym stopniu „być”?

Czym zastąpimy znane ograniczenia?

Nie może być tolerancji wobec mowy nienawiści, której przykładów dostarcza analiza poczynań populistów sprawujących władzę. Eskalacja przemocy, umacnianie wewnętrznych podziałów, wspieranie opresorów wcześniej czy później doprowadzi do konfliktu o globalnej skali. Innymi słowy, wybuchnie kolejna wojna światowa.

Wielu komentatorów dyskursu krytycznego zarzuca filozofom i badaczom społecznym związanym ze szkołą frankfurcką nadużywanie wielkich słów, posługiwanie się językiem pełnym emocji, wzbudzanie strachu. Na pewno w wypowiedziach takich jak powyższa, autorstwa Herberta Marcusego, padają mocne słowa, jednak autor używa ich nie dlatego, że poszukuje sensacji w celu przyciągnięcia uwagi czytelników, a dlatego iż wie, że wyczerpały się inne, łagodniejsze środki perswazji.

Krytyka będąca odkryciem, oryginalnym rysem refleksji frankfurckich, a przede wszystkim metodą analizy dyskursu społecznego ma prowadzić do zmiany myślenia.

Bo jak uzasadniają jej twórcy, bez zmiany w nas, w sposobie naszego myślenia nie jest możliwa zmiana otaczającej nas rzeczywistości.

Zadanie to stanowi punkt wyjścia do uruchomienia krytycznego dyskursu w edukacji. Chodzi o to, aby zamiast przyglądać się z dumą temu co osiągnęliśmy, wydobyć na światło dzienne globalną architekturę, która intensyfikuje nierówności klasowe, gospodarcze, ale także rasowe, czy płciowe. Następnie trzeba odnaleźć wzory dychotomizowania, opresji, które prowadzą do polaryzacji przestrzeni społecznej i przyczyniają się do tworzenia dysharmonii społecznej zarówno w Stanach Zjednoczonych Ameryki, jak i w Europie. Polityczny i społeczny postęp wymagają, byśmy stali się krytyczni, aby zamiast oddawać władzę w ręce tych, którym coraz mniej ufamy, próbować zidentyfikować przeciwko czemu/komu się zwracamy i dlaczego. Potrzebujemy ofensywnej strategii prowadzącej do globalnej zmiany i pobudzenia procesu emancypacji w nas samych i w innych ludziach, wzmacniania nastawień wspólnotowych (illizm), a nie nostycznych. Etapem pośrednim jest spenetrowanie tych elementów myślenia i dialektyki społecznej, których rozpoznanie dostarcza wiedzy o społecznych i ekonomicznych faktach oraz zachowaniach wspierających opresję. Jest to konieczne, abyśmy stali się zdolni do przekraczania granic własnego doświadczenia (transcendencji) po to, by poszerzając swoją społeczną świadomość i wrażliwość, nie reprodukować podziałów ani uprzedzeń.

Tylko wówczas, kiedy przyjmimy krytyczną perspektywę wobec tożsamości ma ona szansę stać się czymś więcej niż cechą przypisywaną w sposób naturalny, na podstawie posiadanych atrybutów, płci, wieku, rasy, pochodzenia i tym podobnych. Krytyczne budowanie tożsamości powinno opierać się na emancypacyjnej świadomości i będącym jej pochodną wyborze między tym co konserwatywne a tym co progresywne w odniesieniu do sfery etnicznej, narodowej, czy religijnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno T., *Osobowość autorytarna*, przekł. M. Pańków, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bruford W.H., *The German Tradition of Self-Cultivation: Bildung from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge University Press, New York - London 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1995.

- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2016.
- Girard R., *Kozioł ofiarny*, przekł. M. Goszczyńska, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1987.
- Karkowska M., *Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego w perspektywie prowadzenia badań biograficznych*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 50(1).
- Kosiński J., *Malowany ptak*, Wydawnictwo Albatros, Warszawa 2016.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Miller A., *Czarownice z Salem*, przekł. A. Bańkowska, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2019.
- Morelock J. (red.), *Critical Theory and Authoritarian Populism*, Westminster University Press, London 2018.
- Reich W., *Psychologia mas wobec faszyzmu*, przekł. E. Drzazgowska, M. Abraham-Diefenbach, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020.
- Reitz Ch., *Opposing Authoritarian Populism: The Challenge and Necessity of a New World System* [w:] *Critical Theory and Authoritarian Populism*, red. J. Morelock, Westminster University Press, London 2018.
- Reisigl M., Wodak R., *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*, Routledge, London 2001.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

**Strona internetowa**

<https://plato.stanford.edu/entries/habermas/>, [dostęp: 10.12.2020].

TOMASZ PRZYBYŁA

ORCID 0000-0002-8309-6559

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## TECHNOLOGICZNE WSPOMAGANIE UCZENIA SIĘ MATEMATYKI

ABSTRACT. Przybyła Tomasz, *Technologiczne wspomaganie uczenia się matematyki* [Technological Support for Learning Mathematics]. Studia Edukacyjne no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 101-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.5

The use of Information and Communication Technology (ICT) in education during a pandemic has become a fact and a must. Before COVID-19 (for decades), the need to use ICT in education was postulated and suggested. Research carried out in this area resulted from the need to understand what technologies are potentially available for use in education, including the teaching and learning of mathematics. One important issue still to be resolved is whether and how to support children in their mathematical education using technology. This publication, referring to selected recent studies conducted worldwide, gives examples and arguments for technological support of mathematics learning.

**Key words:** ICT, children, mathematical education, technology enhanced education

### Wprowadzenie

Uczenie się matematyki może być dla dziecka ciekawym wyzwaniem, przyciąganiem, pokonywaniem trudności, odkrywaniem czegoś nowego, zaspokajaniem swojej poznawczej ciekawości. Dla wielu uczniów jawi się, niestety, jako coś nudnego i odtwórczego<sup>1</sup>, a co gorsza, wielu z nich odczuwa lęk przed matematyką<sup>2</sup>. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się matematyki doświadczają tego lęku niemal dwukrotnie częściej niż ich rówieśni-

---

<sup>1</sup> M. Żytko, *Aktywność matematyczna dzieci – odkrywanie czy odtwarzanie?*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Poznań 2021, s. 13.

<sup>2</sup> U. Osza, *Rola emocji w edukacji matematycznej: lęk przed matematyką a osiągnięcia uczniów*, [w:] *Tamże*, s. 29-44.

cy<sup>3</sup>. I choć nadal pojawiają się głosy sugerujące, że nie ma bezpośredniego związku między lękiem przed matematyką a osiągnięciami matematycznymi małych dzieci<sup>4</sup>, to na przeciwnym biegunie znajdziemy te, w których udowodniono, że lęk ten może zakłócać nie tylko wyniki w nauce matematyki od samego początku szkoły podstawowej, ale także ograniczać przyswajanie nowej wiedzy matematycznej u bardzo małych dzieci, a to może prowadzić do kumulowania się różnic w biegłości matematycznej<sup>5</sup>. Nauczyciele, a zwłaszcza przyszli nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, często traktują matematykę jako przedmiot trudny<sup>6</sup> i sami nie są pewni, jak najlepiej wspierać rozwój kompetencji matematycznych małych dzieci<sup>7</sup>. Jakkolwiek zauważa się piękno matematyki i w matematyce<sup>8</sup>, to jednak wiele dzieci oraz wielu dorosłych nie potrafi go dostrzec. To, że rodzimy się z umiejętnością wykonywania prostych obliczeń<sup>9</sup> nie wystarczy, aby pokochać matematykę i nazywać ją za Carlem Fridrichem Gaussem „królową nauk”.

Potrzebujemy dobrej edukacji matematycznej, aby móc naprawdę zacząć myśleć matematycznie<sup>10</sup> – to nadrzędny cel edukacji matematycznej<sup>11</sup>. Warto więc zwrócić uwagę na badania, w których dostrzega się potencjał stosowa-

<sup>3</sup> E.S. Johnson, A.B. Clohessy, P. Chakravarthy, *A Self-Regulated Learner Framework for Students with Learning Disabilities and Math Anxiety*, *Intervention in School and Clinic* 2021, 56, 3, s. 163-171.

<sup>4</sup> M. Szczygieł, *The relationship between math anxiety and math achievement in young children is mediated through working memory, not by number sense, and it is not direct*, *Contemporary Educational Psychology*, 2021, 65.

<sup>5</sup> C. Tomasetto i in., *Math anxiety interferes with learning novel mathematics contents in early elementary school*, *Journal of Educational Psychology*, 2021, 113, 2, s. 315-329; E.S. Johnson, A.B. Clohessy, P. Chakravarthy, *A Self-Regulated Learner Framework*, s. 163-171.

<sup>6</sup> J.V. Copley, Y. Padrón, *Preparing teachers of young learners: Professional development of early childhood teachers in mathematics and science*, [w:] *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education*, red. G.D. Nelson, American Association for the Advancement of Science, 1998, s. 117-129.

<sup>7</sup> A. MacDonald, S. Murphy, *Mathematics education for children under four years of age: A systematic review of the literature*, *Early Years* 2019, s. 1-18; <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2019.1624507>.

<sup>8</sup> Z. Melosik, *Piękno i estetyka w matematyce*, *Studia Edukacyjne*, 2021, 60, s. 103-112.

<sup>9</sup> J. Christodoulou, A. Lac, D.S. Moore, *Babies and math: A meta-analysis of infants' simple arithmetic competence*, *Developmental Psychology*, 2017, 53, s. 1405-1417; K. Kowalska, M. Kli-chowski, „Interferencje języka”: przegląd doniesień dotyczących pochodzenia i dynamiki związków języka z prakcją i liczbami, [w:] *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne*, red. K. Kuszak, Poznań 2018, s. 25-49; A. Walerzak-Więckowska, M. Lipowska, P. Jurek, *Dyskalkulia rozwojowa – deficyt wiadomości matematycznych czy umiejętności arytmetycznych – od rozważań terminologicznych do praktyki diagnostycznej*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2018, 23, s. 759-782.

<sup>10</sup> O. Houde, N. Tzourio-Mazoyer, *Neural Foundations of Logical and Mathematical Cognition*, *Nature Reviews Neuroscience*, 2003, 4, s. 507-514.

<sup>11</sup> B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Wielowymiarowość kompetencji arytmetycznych – między teorią a praktyką*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie*, s. 53.



nia ICT w uczeniu się matematyki<sup>12</sup>. Wzmacniają one przekonanie, że technologia może także uzupełniać rolę nauczyciela, umożliwiając szerokie i bogate możliwości uczenia się matematyki, a także wspierać go w prowadzeniu zajęć z matematyki w różnych jej obszarach<sup>13</sup>.

### ICT w nauczaniu matematyki

Obecnie, dla dzieci na całym świecie, to nie sala lekcyjna jest głównym miejscem edukacji. „Nowa sala lekcyjna” znajduje się tam, gdzie obecnie są uczniowie i posiadane przez nich urządzenia mobilne. ICT „rozciągają” tradycyjną klasę – przekształcając ją do tego stopnia, że trudno ją rozpoznać. Powstają prace naukowe sprawdzające, czy COVID-19 jest bramą dla cyfrowego nauczania w edukacji matematycznej<sup>14</sup>. Zmienia się pojęcie tego czym jest klasa, ale także tego kto w tym układzie pełni rolę ucznia, a kto nauczyciela<sup>15</sup>. Uczenie nie obejmuje już tylko standardowych przestrzeni, czy znanych nam form kształcenia zdalnego (e-learning, u-learning, m-learning, smart-learning), ale obejmuje także inne, wcześniej nie tak bardzo edukacyjnie postrzegane, przestrzenie, jak na przykład cyberparki – w których uczenie się jest bardzo efektywne<sup>16</sup> – jak również przestrzenie, które zostały zaadaptowane jako nadające się do edukacji w czasie pandemii.

Wielość badań poświęconych ICT wskazuje, że ciągle weryfikujemy różne aspekty ich stosowania (w pierwszym półroczu 2021 roku odnajdziemy ponad 2300 publikacji w recenzowanych czasopismach naukowych)<sup>17</sup>. Pojawiają się, oczywiście, także badania podkreślające pewne kontrowersje – podważa się efektywność zajęć matematycznych, w których wykorzystywane są ICT<sup>18</sup>, czy wskazuje się, że stosowanie ICT na lekcjach matematyki obniża ich efektywność<sup>19</sup>. Sugeruje się, że w części z nich można odnaleźć niedo-

<sup>12</sup> S.F. Griffith i in., *Apps as learning tools: a systematic review*, Pediatrics, 2020, 145(1), s. 2019, 1579; <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2019-1579>.

<sup>13</sup> S. Verbruggen, F. Depaepe, J. Torbeyns, *Effectiveness of educational technology in early mathematics education: A systematic literature review*, International Journal of Child-Computer Interaction, 2020, s. 100-220.

<sup>14</sup> E.M. Mulenga, J.M. Marbán, *Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education?*, Contemporary Educational Technology, 2020, 12(2), ep269; <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>

<sup>15</sup> M.C. Borba i in., *Digital technology in mathematics education: Research over the last decade*, [w:] *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*, Cham 2017, s. 221-233.

<sup>16</sup> M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Poznań 2017.

<sup>17</sup> Ebsco, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/search/basic?vid=13&sid=a01dbeeb-b1d-0-41fb-bd26-9056a6cc441e%40sessionmgr4006>, [dostęp: 10.06.2021].

<sup>18</sup> S. Vanbecelaere i in., *The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes*, Computers & Education, 2020, 143, s. 103-680.

<sup>19</sup> P. Drijvers, *Digital tools in Dutch mathematics education: a dialectic relationship*, [w:] *National Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics*, Cham 2020, s. 177-195; J. Fraillon, i in., *IEA*



ciągnięcia teoretyczne i metodologiczne, przywoływane dane są nieaktualne, skupia się tylko na określonej grupie dzieci lub też, że zrealizowano je w sposób niewyczerpujący podejmowane rozważania<sup>20</sup>. Jednak w większości, przeanalizowanych na potrzeby tego artykułu raportów naukowych, panuje dość powszechna zgoda co do faktu, że ICT mogą skutecznie wspomagać uczenie się, w tym uczenie się matematyki<sup>21</sup>. Dlatego, dalszy wywód podzielono na trzy części. W pierwszej zasygnalizowano, w jakich umiejętnościach matematycznych i u dzieci w jakim wieku wskazuje się na pozytywne stosowanie technologicznego wspomagania uczenia się matematyki. Następnie opisano, jakie znaczenie dla uzyskania dobrych rezultatów ma stosunek nauczycieli do technologicznego wspomagania uczenia się oraz jakiego typu oddziaływanie z użyciem technologii przynoszą lepsze rezultaty. W trzeciej postuluje się świadome wykorzystywanie potencjalnych możliwości wynikających z użycia już najprostszycy i często tanich ICT, w celu polepszenia efektów edukacyjnych w zakresie nabywania kompetencji matematycznych.

### W czym i komu może pomóc ICT?

ICT pozwalają na dokonywanie użytecznych manipulacji<sup>22</sup> i reprezentacji, które mogą być tak samo ważne dla uczniów jak obiekty fizyczne, a dzieci z nich korzystające wykazują znacznie lepsze rezultaty w klasyfikowaniu i logicznym myśleniu, niż dzieci, które wykonywały wyłącznie fizyczne manipulacje<sup>23</sup>.

---

*international computer and information literacy study 2018 assessment framework*, Nature, 2019, s. 74; J Hardman, *Towards a pedagogical model of teaching with ICTs for mathematics attainment in primary school: A review of studies 2008-2018*, Heliyon, 2019, 5(5), s. e01726; P. Lameris, N. Moumoutzis, *Towards the gamification of inquiry-based flipped teaching of mathematics a conceptual analysis and framework*. [w:] 2015 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL), IEEE, s. 343-347.

<sup>20</sup> S. Verbruggen, F. Depaepe, J. Torbeyns, *Effectiveness of educational technology*, s. 100-220.

<sup>21</sup> S. Chauhan, *A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students*, Computers & Education, 2017, 105, s. 14-30; A. Drigas, G. Kokkalia, M.D. Lytras, *ICT and collaborative co-learning in preschool children who face memory difficulties*, Computers in Human Behavior, 2015, 51, s. 645-651; S.F. Griffith i in., *Apps as learning tools*; S. Verbruggen, F. Depaepe, J. Torbeyns, *Effectiveness of educational technology*, s. 100-220; J. Young, *Technology-enhanced mathematics instruction: A second-order meta-analysis of 30 years of research*, Educational Research Review, 2017, 22, s. 19-33.

<sup>22</sup> T. Przybyła i in., *Dziecięca matematyka*, [w:] *Pedagogika dziecka*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2020, s. 119-137; T. Przybyła, M. Klichowski, „Cyfrowe liczby”: *Przykłady narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację praktyki*, [w:] *Psychoedukacyjne problemy młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą*, Poznań 2018, s. 56-64; M. Klichowski, T. Przybyła, *Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017, s. 425-444; T. Przybyła, A. Basińska, M. Klichowski, *Smartphones and children's mathematics*, [w:] *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2014, s. 11-20.

<sup>23</sup> D.H. Clements, J. Sarama, *Myths of early math*. Education Sciences 2018, 8(2), s. 71.

Jednakże, stopień, w jakim technologie pozwalają to osiągnąć i odnieść pozytywny wpływ na wyniki uczniów, zależy jest również od tego, w jaki sposób ICT wykorzystywane są jako narzędzia nauczania/uczenia się<sup>24</sup>. Jednym z przywoływanych elementów, mogących poprawić jakość edukacji matematycznej, jest stosowanie nauczania wspomaganego komputerowo, do czego zalicza się gry dostępne na urządzenia stacjonarne (laptopy, komputery stacjonarne), jak i mobilne (smartfony, tablety)<sup>25</sup>. Sugeruje się, że wykorzystanie ICT na lekcjach matematyki rośnie, jednak wyniki jej stosowania nie są zgodne z ich postrzeganym potencjałem odnoszącym się do podnoszenia doświadczeń edukacyjnych<sup>26</sup>.

W publikacjach naukowych spotykamy wiele badań wspierających przekonanie, że ICT mogą być niewątpliwie skutecznym narzędziem do uczenia matematyki i poprawiania wyników już najmłodszych uczniów<sup>27</sup>. Warto odnotowana jest również to, że wśród tych analiz odnajdziemy dowody na skuteczność wykorzystania ICT w podnoszeniu kompetencji matematycznych nawet dzieci w wieku przedszkolnym<sup>28</sup>. Na podstawie wyników badań realizowanych w Polsce<sup>29</sup>, ale i na świecie<sup>30</sup>, można potwierdzić, że dzieci w wieku

<sup>24</sup> J. Hardman, *Towards a pedagogical model of teaching*.

<sup>25</sup> E. Kurvinen i in., *Long Term Effects on Technology Enhanced Learning: The Use of Weekly Digital Lessons in Mathematics, Informatics in Education*, 2020, 19(1), s. 51-75.

<sup>26</sup> P. Lameris, N. Moumoutzis, *Towards the gamification of inquiry-based flipped teaching*, s. 343-347; G. Oates, *Sustaining integrated technology in undergraduate mathematics*, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2011, 42(6), s. 709-721; <http://dx.doi.org/10.1080/0020739x.2011.575238>.

<sup>27</sup> S.F. Griffith i in., *Apps as learning tools*; S. Chauhan, *A meta-analysis of the impact of technology*, s. 14-30; J. Young, *Technology-enhanced mathematics instruction*, s. 19-33; A. Drigas, G. Kokkalia, M.D. Lytras, *ICT and collaborative co-learning*, s. 645-651; S. Demir, G. Basol, *Effectiveness of Computer-Assisted Mathematics Education (CAME) over Academic Achievement: A Meta-Analysis Study*, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2014, 14(5), s. 2026-2035.

<sup>28</sup> S. Verbruggen, F. Depaepe, J. Torbeyns, *Effectiveness of educational technology*, s. 100-220; K. Larkin, N. Calder, *Mathematics education and mobile technologies*, *Mathematics Education Research Journal*, 2016, 28(1), s. 1-7; H. Crompton, J. Traxler (red.) *Mobile learning and mathematics: foundations, design, and case studies*, Routledge 2015.

<sup>29</sup> B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Nabywanie i doskonalenie matematycznych umiejętności złożonych w klasach I-III*, [w:] *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, red. Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, Kielce 2015, s. 225-244; M. Czajkowska, *Przyczyny niepowodzeń w nauce matematyki. Jak szkoła może wspierać rozwój dziecka w zakresie rozwijania zdolności myślenia i nabywania kompetencji matematycznych*, [w:] *Szkoła w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą*, red. B. Szurowska, Warszawa 2020, s. 85-107; M. Dąbrowski, *(Za)trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, Warszawa 2013; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Na czym polega intensywne wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2009, s. 21-37.

<sup>30</sup> S.B. Piasta, C.Y. Pelatti, H.L. Miller, *Mathematics and science learning opportunities in pre-school classrooms*, *Early Education and Development*, 2014, 25(4), s. 445-468; <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2013.817753>.

przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym najczęściej wykazują ogólne zainteresowanie matematyką i chętnie się jej uczą, a stosowanie ICT na tym etapie jest nie tylko dla nich atrakcyjne, ale skutecznie wspiera rozwój kompetencji matematycznych<sup>31</sup>. Wydaje się to szczególnie istotne, ponieważ nabywane wczesne umiejętności matematyczne są fundamentem ich rozwoju, nie tylko w zakresie kompetencji matematycznych<sup>32</sup>, ale także późniejszych osiągnięć matematycznych, co podkreślają analizy poświęcone skuteczności technologii stosowanych w edukacji na poziomie szkół podstawowych i średnich<sup>33</sup>.

### **Jakie warunki powinny być spełnione, by nauczanie matematyki wspomagane ICT było skuteczne?**

W badaniu Kurvinen, Kaila, Laakso i Salakoski<sup>34</sup>, sprawdzającym jaki wpływ długoterminowy ma na uczniów nauczanie matematyki wspomaganie komputerowo, zauważono, że w grupie eksperymentalnej (stosującej nauczanie wspomagane komputerowo) uzyskano statystycznie istotnie wyższe wyniki w dziedzinie efektywności uczenia się w porównaniu z grupą kontrolną. W zakresie płynności wykonywania działań arytmetycznych zauważono małą różnicę na korzyść grupy eksperymentalnej, jednak nie była ona istotna statystycznie. Badacze zauważyli pozytywny wpływ uczenia wspomaganego technologią na efektywność procesu uczenia się matematyki. Porównując klasy stosujące przez około 2 lata wspomagane komputerowo lekcje matematyki z klasami stosującymi tradycyjne metody (długopis i papier), zauważono, że w klasach eksperymentalnych uzyskano statystycznie znacznie lepsze efekty niż w klasach kontrolnych. Dotyczyło to nie tylko ćwiczeń obliczeniowych, ale także liczby błędów popełnionych przez uczniów z obu grup. Grupa kontrolna popełniła średnio trzy razy więcej błędów niż grupa eksperymentalna. Na podstawie zebranych wyników stwierdzono, że dzięki regularnej, cotygodniowej lekcji wzbogaconej o technologiczne narzędzia edukacyjne można poprawić wyniki uczniów w nauce matematyki. Zasugerowano, że taki rodzaj

<sup>31</sup> D.H. Clements, J. Sarama, *Young children and technology: what does the research say*, Young Children, 2003, 58(6), s. 34-40.

<sup>32</sup> A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwoju myślenia matematycznego*, Warszawa 2010; A. Kalinowska, *Zjawisko ukrytej przemocy wobec najmłodszych uczniów na zajęciach matematycznych*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2019, 15(4), s. 70-84.

<sup>33</sup> J. Young, *Technology-enhanced mathematics instruction*, s. 19-33; A.C. Cheung, R.E. Slavin, *The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis*, Educational Research Review, 2013, 9, s. 88-113; <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>; Q. Li, X. Ma, *A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning*, Educational Psychology Review, 2010, 22(3), s. 215-243; <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8>; G.J. Duncan i in., *School readiness and later achievement*, Developmental Psychology, 2007, 43(6), s. 1428-1446; <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.

<sup>34</sup> E. Kurvinen i in., *Long Term Effects on Technology Enhanced Learning*, s. 51-75.

zajęć może być wykorzystywany jako skuteczne uzupełnienie tradycyjnego nauczania. Badanie to pokazuje, że pozytywny efekt właściwie wdrożonej technologii wspomagającej uczenie się matematyki jest zauważalny nie tylko w wynikach krótko-, ale przede wszystkim długoterminowych. Autorzy opisywanych badań potwierdzają, że jedna lekcja matematyki w tygodniu, zrealizowana z wykorzystaniem nauczania wspomaganego komputerowo, jest zdecydowanie wystarczająca, aby uzyskać korzyści i pozostawić miejsce na bardziej tradycyjne metody nauczania.

Należałoby jednak zauważyć, że ów potencjał stosowania ICT w edukacji jest silnie związany ze stosunkiem samych nauczycieli do narzędzi cyfrowych i ich stosowania w szkole<sup>35</sup>. Fraillon, Ainley, Schulz, Duckworth i Friedman<sup>36</sup> zapytali nauczycieli ósmych klas z dwunastu krajów świata o ich stosunek do narzędzi cyfrowych – z badań dowiadujemy się, że 87% nauczycieli uważa, że ICT pomaga uczniom w pracy na poziomie odpowiadającym ich potrzebom edukacyjnym, a 78% badanych nauczycieli twierdzi, że stosowane przez nich technologie umożliwiają uczniom skuteczniejszą współpracę. Należy również podkreślić fakt, że aż 91% nauczycieli zgadza się ze stwierdzeniem, iż ICT zwiększają uczniowskie zainteresowanie nauką, choć równocześnie 37% stwierdziło, że stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych rozprasza uczniów w nauce. Wnioskować więc można, że z jednej strony nauczyciele zauważają potencjał związany ze stosowaniem ICT na lekcjach, a z drugiej strony potwierdzają, że nieodpowiednio przygotowane zajęcia, w trakcie których wykorzystujemy ICT, mogą doprowadzić do zmian niepożądanych, jak obniżenie poziomu koncentracji uczniów, większe skupienie się na samym urządzeniu niż na przerabianym materiale.

### **Jakimi narzędziami ICT i w jaki sposób wspierać nauczanie matematyki?**

Drijvers<sup>37</sup> w rozważaniach na temat holenderskiej dydaktyki matematyki i stosowania w niej narzędzi cyfrowych wnioskuje, aby uczniowie opracowywali nowe techniki korzystania z narzędzi cyfrowych. Twierdzi, że używanie w matematyce – poza papierem i piórem – cyfrowych narzędzi może prowadzić nie tylko do nowych możliwości, ale i ograniczeń. Zadanie nauczyciela polega na umiejętności dostosowania narzędzi (wykorzystać potencjalne możliwości) cyfrowych do jego dydaktycznych intencji – wówczas stosowane medium może przynieść korzyści edukacyjne. Rozumieć przez to należy, że nie liczy się przecież samo narzędzie cyfrowe, ale sposób, w jaki zostaje ono

<sup>35</sup> D. Hillmayr i in., *The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis*, Computers & Education, 2020, 153, s. 103-897.

<sup>36</sup> J. Fraillon i in., *IEA international computer and information literacy study*, s. 74.

<sup>37</sup> P. Drijvers, *Digital tools in Dutch mathematics education*, s. 177-195.

wykorzystane i stanie się przez to częścią podejścia dydaktycznego. W prezentowanym ujęciu wyzwaniem jest stworzenie narzędzi cyfrowych, które są na tyle elastyczne i możliwe do konfigurowania, by mogły oferować uczniom przestrzeń do eksploracji, a nauczycielowi umożliwiły łatwe dostosowanie do konkretnych celów dydaktycznych. Zauważają to także badacze w Polsce, postulując, aby lekcje poświęcone edukacji matematycznej wychodziły poza szablonowe schematy, a uczniowie mieli sposobność wykorzystania całego swego potencjału przy rozwiązywaniu zadań<sup>38</sup>.

Z kolei Es-Sajjade i Paas<sup>39</sup> twierdzą, iż pomimo faktu, że komputerowe gry edukacyjne są wykorzystywane od dłuższego czasu, to jednak ich prawdziwy potencjał w zakresie polepszenia efektów edukacyjnych i motywacji uczących się z ich wykorzystaniem, są nadal badane i niejednoznaczne. Uważają, że możliwe jest wykorzystanie tego potencjału, jednak aby tak się stało, muszą zostać ulepszone teoretyczne podstawy gier edukacyjnych. W celu przekonania się o tym stworzyli prostą, interaktywną komputerową grę matematyczną (Matherial), w której gracze musieli rozwiązywać (w sposób kreatywny) stawiane im problemy matematyczne. Wyniki ich badań potwierdziły, że uczniowie grający w grę uzyskiwali wyższe osiągnięcia z matematyki niż ich rówieśnicy, którzy tego nie robili. Przybyła i inni sugerują, że w celu uzyskania lepszych wyników w dziedzinie edukacji matematycznej nie trzeba wykorzystywać do tego drogich, komercyjnych gier – proste gry komputerowe, zawierające w sobie problemy matematyczne, także mogą skutkować pozytywnymi efektami w zakresie osiągnięć matematycznych<sup>40</sup>.

## Podsumowanie

Dokonany przegląd literatury ma niewątpliwie pewne ograniczenia w zakresie chociażby analizowanych publikacji, jednak można wyprowadzić z nich pewne wnioski praktyczne, szczególnie w dziedzinie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji matematycznej dzieci. Zauważa się, że technologiczne wspomaganie uczenia się jest nadal

---

<sup>38</sup> E. Juskowiak, *O tym, jak przyszli nauczyciele matematyki (nie)korzystają z nowych technologii w procesie rozwiązywania zadań*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie*, s. 75-90; K. Kolczyńska-Przybycień, H. Przybycień, *Zastosowania prostych narzędzi informatycznych do wspomagania rozwiązywania problemów, również całkiem niebanalnych w procesie kształcenia matematycznego*, [w:] *Tamże*, s. 125-136; T. Przybyła i in., *Zastosowania neurofeedbacku w edukacji matematycznej: eksperyment Speed-Math z udziałem uczniów wyższych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Tamże*, s. 101-123.

<sup>39</sup> A. Es-Sajjade, F. Paas, *Educational theories and computer game design: lessons from an experiment in elementary mathematics education*, *Educational Technology Research and Development*, 2020, 68(5), s. 2685-2703.

<sup>40</sup> T. Przybyła i in., *Zastosowania neurofeedbacku w edukacji matematycznej*, s. 101-123.



silnie testowane i weryfikowane także w kontekście edukacji matematycznej, jednak wśród przeanalizowanych publikacji brakuje niewątpliwie tych bogatych w praktyczne dyrektywy i konkretne wskazania do stosowania określonych narzędzi. Wiele z przeanalizowanych badań wskazuje na potencjał stosowania ICT w edukacji matematycznej i ich możliwe pożądane efekty. Na podstawie tychże publikacji zaobserwowano, że ich autorzy mają często świadomość ograniczeń zrealizowanych przez nich badań – wśród istotnych elementów oddziałujących na otrzymane wyniki wymieniają zaangażowanie nauczycieli (lub jego brak) w stosowanie ICT na lekcjach, co wynika z obaw względem ICT w ogóle, a w edukacji w szczególności.

Być może, pomocne w tej sytuacji byłyby zmiany w przygotowaniu nauczycieli do realizacji zajęć, podczas których poznawano by i stosowano technologiczne wspomaganie uczenia się (w tym matematyki). Zapewne istotnym elementem jest także próba niwelowania lęku przed matematyką i stosowaniem technologii w toku realizowanych zajęć, jednak wymagałoby to zmian w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce, zwiększenia dostępności ICT w placówkach oświatowych, a także realizowania i upowszechniania badań na temat efektów stosowania ICT w edukacji matematycznej dzieci.

## BIBLIOGRAFIA

- Borba M.C., Askar P., Engelbrecht J., Gadanidis G., Llinares S., Aguilar M.S., *Digital technology in mathematics education: Research over the last decade*, [w:] *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*, Springer, Cham 2017.
- Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M., *Nabywanie i doskonalenie matematycznych umiejętności złożonych w klasach I-III*, [w:] *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, red. Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2015.
- Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M., *Wielowymiarowość kompetencji arytmetycznych – między teorią a praktyką*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Chauhan S., *A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students*, *Computers & Education*, 2017, 105.
- Cheung A.C., Slavin R.E. *The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis*, *Educational Research Review*, 2013, 9; <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>.
- Christodoulou J., Lac A., Moore D.S., *Babies and math: A meta-analysis of infants' simple arithmetic competence*, *Developmental Psychology*, 2017, 53.
- Clemens D.H., Sarama J., *Young children and technology: what does the research say*, *Young Children*, 2003, 58(6).
- Clements D.H., Sarama J., *Myths of early math*, *Education Sciences*, 2018, 8(2).
- Copley V., Padrón Y., *Preparing teachers of young learners: Professional development of early childhood teachers in mathematics and science*, [w:] *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education*, red. G.D. Nelson, American Association for the Advancement of Science, 1998.

- Crompton H., Traxler J. (Eds.), *Mobile learning and mathematics: foundations, design, and case studies*, Routledge, New York 2015.
- Czajkowska M., *Przyczyny niepowodzeń w nauce matematyki. Jak szkoła może wspierać rozwój dziecka w zakresie rozwijania zdolności myślenia i nabywania kompetencji matematycznych*, [w:] *Szkoła w sytuacji trudnej. Zdażyć z pomocą*, red. B. Szurowska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2020.
- Dąbrowski M., *(Za)trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Demir S., Basol G., *Effectiveness of Computer-Assisted Mathematics Education (CAME) over Academic Achievement: A Meta-Analysis Study*, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2014, 14(5).
- Drigas A., Kokkalia G., Lytras M.D., *ICT and collaborative co-learning in preschool children who face memory difficulties*, *Computers in Human Behavior* 2015, 51; <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.019>.
- Drijvers P., *Digital tools in Dutch mathematics education: a dialectic relationship*. In *National Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics*, Springer, Cham 2020.
- Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Huston A.C., Klebanov P., ... Sexton H., *School readiness and later achievement*, *Developmental Psychology*, 2007, 43(6); <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
- Ebsco, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/search/basic?vid=13&sid=a01dbeeb-b1d0-41fb-bd26-9056a6cc441e%40sessionmgr4006>, [dostęp: 10.06.2021].
- Es-Sajjade A., Paas, F., *Educational theories and computer game design: lessons from an experiment in elementary mathematics education*, *Educational Technology Research and Development*, 2020, 68(5).
- Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Duckworth D., Friedman T., *IEA international computer and information literacy study 2018 assessment framework*, Springer Nature, 2019.
- Griffith S.F., Hagan M.B., Heymann P., Heflin B.H., Bagner D.M., *Apps as learning tools: a systematic review*, *Pediatrics* 2020, 145(1); <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2019-1579>.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Na czym polega intensywne wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Hardman J., *Pedagogical variation with computers in mathematics classrooms: a Cultural Historical Activity Theory analysis*, *PINS*, 2015, 48.
- Hardman J., *Towards a pedagogical model of teaching with ICTs for mathematics attainment in primary school: A review of studies 2008–2018*, *Heliyon*, 2019, 5(5).
- Hillmayr D., Ziernwald L., Reinhold F., Hofer S.I., Reiss K.M., *The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis*, *Computers & Education*, 2020, 103(897).
- Houde O., Tzourio-Mazoyer N., *Neural Foundations of Logical and Mathematical Cognition*, *Nature Reviews Neuroscience*, 2003, 4.
- Johnson E.S., Clohessy A.B., Chakravarthy P., *A Self-Regulated Learner Framework for Students with Learning Disabilities and Math Anxiety*, *Intervention in School and Clinic*, 2021, 56, 3.
- Juskowiak E., *O tym, jak przyszli nauczyciele matematyki (nie)korzystają z nowych technologii w procesie rozwiązywania zadań*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.



- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwoju myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.
- Kalinowska A., *Zjawisko ukrytej przemocy wobec najmłodszych uczniów na zajęciach matematycznych*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2019, 15(4).
- Klibanoff R.S., Levine S.C., Huttenlocher J., Vasilyeva M., Hedges L.V. *Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk"*, *Developmental Psychology*, 2006, 42(1); <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.59>.
- Klichowski M., *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Klichowski M., Przybyła T., *Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience*, [w:] *Świat mąrego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Kolczyńska-Przybycień K., Przybycień H., *Zastosowania prostych narzędzi informatycznych do wspomaganie rozwiązywania problemów, również całkiem niebanalnych w procesie kształcenia matematycznego*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Kowalska K., Klichowski M., „*Interferencje języka*”: przegląd doniesień dotyczących pochodzenia i dynamiki związków języka z prakcją i liczbami, [w:] *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne*, red. K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kurvinen E., Kaila E., Laakso M.J., Salakoski T., *Long Term Effects on Technology Enhanced Learning: The Use of Weekly Digital Lessons in Mathematics*, *Informatics in Education*, 2020, 19(1).
- Lameris P., Moumoutzis N., *Towards the gamification of inquiry-based flipped teaching of mathematics a conceptual analysis and framework*, [w:] *2015 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL)*, IEEE, 2015.
- Larkin K., Calder N., *Mathematics education and mobile technologies*, *Mathematics Education Research Journal*, 2016, 28(1).
- Li Q., Ma X., *A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning*, *Educational Psychology Review*, 2010, 22(3); <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8>.
- MacDonald A., Murphy S., *Mathematics education for children under four years of age: A systematic review of the literature*, *Early Years*, 2019, 1-18; <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2019.1624507>.
- Melosik Z., *Piękno i estetyka w matematyce*, *Studia Edukacyjne*, 2021, 60.
- Mulenga E.M., Marbán J.M., *Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education?*, *Contemporary Educational Technology*, 2020, 12(2); <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Oates G., *Sustaining integrated technology in undergraduate mathematics*, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2011, 42(6); <http://dx.doi.org/10.1080/0020739x.2011.575238>.
- Oszwa U., *Rola emocji w edukacji matematycznej: lęk przed matematyką a osiągnięcia uczniów*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Piasta S.B., Pelatti C.Y., Miller H.L., *Mathematics and science learning opportunities in preschool classrooms*, *Early Education and Development*, 2014, 25(4); <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2013.817753>.

- Przybyła T., Basińska A., Klichowski M., *Smartphones and children's mathematics*, [w:] *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Przybyła, T., Klichowski M., „Cyfrowe liczby”: Przykłady narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację praktyki, [w:] *Psychoedukacyjne problemy młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą*, Kuratorium Oświaty w Poznaniu, Poznań 2018.
- Przybyła T., Bronikowski M., Bzdęga B., Cichy I., Hofman J., Hrybiuk O., Kaiser I., Koczyńska-Przybycień K., Rokita A., Klichowski M., *Dziecięca matematyka*, [w:] *Pedagogika dziecka*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.
- Przybyła T., Duszczyk M., Kruszwicka A., Rochatka W., Klichowski M., *Zastosowania neurofeedbacku w edukacji matematycznej: eksperyment SpeedMath z udziałem uczniów wyższych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Szczygieł M., *The relationship between math anxiety and math achievement in young children is mediated through working memory, not by number sense, and it is not direct*, *Contemporary Educational Psychology*, 2021, 65.
- Tomasetto C., Morsanyi K., Guardabassi V., O'Connor P.A., *Math anxiety interferes with learning novel mathematics contents in early elementary school*, *Journal of Educational Psychology*, 2021, 113, 2.
- Vanbecelaere S., Van den Berghe K., Cornillie F., Sasanguie D., Reynvoet B., Depaepe F., *The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes*, *Computers & Education*, 2020, 143.
- Verbruggen S., Depaepe F., Torbeyns J., *Effectiveness of educational technology in early mathematics education: A systematic literature review*, *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2020, 100(220).
- Walerzak-Więckowska A., Lipowska M., Jurek P., *Dyskalkulia rozwojowa – deficyt wiadomości matematycznych czy umiejętności arytmetycznych – od rozważań terminologicznych do praktyki diagnostycznej*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2018, 23.
- Young J., *Technology-enhanced mathematics instruction: A second-order meta-analysis of 30 years of research*, *Educational Research Review* 2017, 22; <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev> [dostęp: 2017.07.01].
- Żytko M., *Aktywność matematyczna dzieci – odkrywanie czy odtwarzanie?*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

JAKUB JAKUBOWSKI

0000-0001-9557-1815

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MIĘDZY STARYM A NOWYM: ŹRÓDŁA WIEDZY LICEALISTÓW O POLITYCE W PROCESIE SOCJALIZACJI

**ABSTRACT.** Jakubowski Jakub, *Między starym a nowym: źródła wiedzy licealistów o polityce w procesie socjalizacji* [Between the Old and the New: High School Students' Sources of Knowledge about Politics in the Process of Socialization]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 113-129. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.6

The process of political socialization takes place on many levels and depends on various factors, such as family, peer group or school. The basic catalog of them includes the media as well. The main objective of the article is to diagnose their role in the process of social adjustment in the area of politics of high school youth from the region of Wielkopolska. The surveys conducted among high school students helped examine a number of factors: sources of knowledge about politics, media formats on the Internet as well as the most important actors playing the role of opinion leaders in the process of political socialization of young people. The study proved that young people display features of media use characteristic of "traditional" mass communication tools (such as television), but also a tendency to use new forms of media, characteristic of "generation Z". At the same time, significant differences in this respect were observed on the grounds of gender and the declared approach to the religion by young people from Wielkopolska region.

**Key words:** political socialization, youth, media, social media, internet, political communication

### Wstęp

Socjalizacja polityczna, rozumiana jako podstawa teoretyczna badań nad dostosowaniem społecznym, za podstawowe podmioty tegoż procesu (zwane „wielką czwórką”) uznaje rodzinę, szkołę, grupy rówieśnicze oraz media<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. D. Owen, *Political Socialization in the Twenty-first Century: Recommendations for Researchers, Paper presented for presentation at "The Future of Civic Education in the 21st Century"* conference cosponsored by the Center for Civic Education and the Bundeszentrale für politische

Nie ulega wątpliwości, iż te ostatnie odgrywają rolę kluczową i coraz istotniejszą dla całościowo rozumianego kształtowania jednostki w obszarze wiedzy, poglądów, postaw, ale i aktywności politycznej. Odzwierciedlenie tego trendu można odnaleźć w stałym przyroście wiedzy naukowej – zarówno w Polsce, jak i w literaturze obcej, która koncentruje się na wyjaśnieniu istotnej roli mediów w rzeczonym procesie<sup>2</sup>.

Zmieniają się nawyki i sposoby korzystania z mediów, także przez młodych ludzi, co rzutuje również na to, w jaki sposób przyswajają oni zagadnienia i wątki o charakterze politycznym. 97% dzieci już w klasach 1 do 3 korzysta w Polsce z Internetu<sup>3</sup>. Zakładając, iż jest to równoległe czas wczesnej fazy<sup>4</sup> socjalizacji, w której następują procesy przyswajania i próby zrozumienia podstawowych zjawisk w obszarze polityki, można domniemywać, iż media stanowiąc będą istotny czynnik w budowaniu obrazu świata i kształtowaniu opinii na tematy społeczne. Oprócz czynnika wiekowego, należy dodać inne współczesne trendy w dziedzinie korzystania z mediów przez dzieci, które mogą mieć wpływ na rzeczony proces, takie jak: wydłużanie czasu spędzanego z urządzeniami korzystającymi z Sieci (już ok. 2,5 h ze smartfornem codziennie w wieku 7 - 8 lat)<sup>5</sup>, czy zjawisko *multiscreeningu*. Nie bez znaczenia jest też fakt coraz bardziej intymnej relacji z nośnikami przekazów medial-

---

Bildung, James Madison's Montpelier, September 21-26, 2008, s. 15-16. Jednocześnie, za dynamiczną grupą podmiotów, w znaczeniu przyrostu wiedzy w ich obszarze, należy uznać: instytucje religijne, wojsko, zakłady pracy, zakłady poprawcze, miejsca rozrywki, grupy interesów, organizacje polityczne, kluby społeczne, sportowe i społeczności *online*. Te ostatnie wydają się wyjątkowo istotne z punktu widzenia dyskusji na temat współczesnej roli mediów w procesie socjalizacji politycznej ludzi młodych.

<sup>2</sup> Zob. M. Wawrzak-Chodaczek, *Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku adolescencji*, Chowania, 2012, 2; J. Dobrołowicz, *Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania*, Paedagogia Christiana, 2014, 2(34); E. Kałzińska, *Echa socjalizacji medialnej. Frazemy telepochodne w wypowiedziach dzieci*, Postscriptum Polonistyczne, 2014, 1(13); M. Knopczyński, *Socjalizacja i wychowanie w wirtualnej sieci. Pedagogiczne refleksje wokół kreacji tożsamości współczesnej młodzieży*, Trendy, 2016, 4; S. Sobczak, *Modele socjalizacji stosowane przez wychowawców w placówkach resocjalizacyjnych*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 2017, 3(30); J.M. McLeod, D.V. Shah, *Communication and Political Socialization: Challenges and Opportunities for Research*, Political Communication, 2009, 26; J. Moeller, C. de Vreese, *The differential role of the media as an agent of political socialization in Europe*, European Journal of Communication, 2013, 28(3); J. Östman, *Environmental Communication, The Influence of Media Use on Environmental Engagement: A Political Socialization Approach*, Environmental Communication, 2014, 8(1); S. Genner, D. Süß, *Socialization as media effect*, [w:] *The international encyclopedia of media effects*, red. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. van Zoonen, Chichester 2017; A.M. Díaz-Fernández, C. del Real-Castrillo, *The animated video as a tool for political socialization on the intelligence services*, Communication & Society, 2018, 31(3); D. Romer, K. Hall Jamieson, J. Pasek, *Building Social Capital in Young People: The Role of Mass Media and Life Outlook*, Political Communication, 2009, 26.

<sup>3</sup> *Co piętnaste dziecko z wczesnych klas podstawówki miało kontakt z pornografią w internecie*, <https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/co-pietnaste-dziecko-z-wczesnych-klas-podstawowki-mialo-kontakt-z-pornografia-w-internecie>, [dostęp: 23.05.2019].

<sup>4</sup> J.H. Turner, *Socjologia, podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Poznań 1994.

<sup>5</sup> *Co piętnaste dziecko z wczesnych klas podstawówki*.

nych, podczas gdy jeszcze kilkanaście lat temu korzystanie z mediów miało charakter w znacznej mierze integrujący i społeczny (czego przejawem było np. wspólne oglądanie telewizji). Obecnie relacja ta wydaje się zdecydowanie bardziej zindywidualizowana. Miniaturyzacja urzędzeń i powszechny, mobilny dostęp do Sieci sprawiły, że obecnie kontrola nad treścią absorbowaną przez młodych ludzi staje się coraz bardziej iluzoryczna. Nie ulega więc wątpliwości, iż charakter procesu politycznej socjalizacji w ostatnich latach musiał przejść poważne zmiany na płaszczyźnie korzystania z mediów.

Media pełnią też zróżnicowaną rolę w procesie socjalizacji politycznej. Mogą stanowić źródło wzorców zachowań i opinii, generowanych przez nowe typy podmiotów indywidualnych i zbiorowych, będących dla ludzi młodych ekwiwalentem tradycyjnie pojmowanych autorytetów. Blogerzy, vlogerzy, internetowi celebryci, osoby parające się *patostreamingiem* oraz inne postaci, często wypowiadające się na temat polityki, istotnie poszerzają katalog podmiotów, które mogą pełnić rolę przywódców opinii w wieloetapowym procesie kształtowania poglądów osób znajdujących się na końcu łańcucha przekazywania treści. Dotyczy to nierzadko (a może przede wszystkim) młodych ludzi, w większym stopniu poszukujących opinii niż informacji. Prócz tego nie należy zapominać o podmiotach instytucjonalnych czy stronach internetowych będących tożsamymi dla środowiska Sieci, które również mogą pełnić rolę pośredniczącą. Mowa tu między innymi o generatorach memów, *fake (junk) news sites*, stronach w mediach społecznościowych o politycznym charakterze i innych.

Podobne podmioty pełnić mogą także rolę narzędzi mobilizacji politycznej. Jest to funkcja szczególnie istotna, jeśli wziąć pod uwagę większe możliwości bezpośredniego kontaktu między obywatelami a podmiotami politycznymi. W ich interesie leży bowiem takowa mobilizacja, co dotyczy również grup wpływu, fundacji, stowarzyszeń, a nawet organizacji terrorystycznych, dla których ominięcie kanałów głównego, tradycyjnego nurtu stanowić może istotny pożytek na drodze do rozpowszechnienia komunikatu i skłonienie odpowiednich grup do działania.

Co najważniejsze zaś, w procesie socjalizacji politycznej media stanowią źródło wiedzy o polityce. Jest to proces szczególnie istotny w okresie edukacji zinstytucjonalizowanej, w ramach której młody człowiek w sposób najbardziej kompleksowy i wielopodmiotowy poddany zostaje procesom, efektem których jest kształtowanie politycznych poglądów czy postawy obywatelskiej. Warto pamiętać, że dzieje się to nie tylko w sposób systematyczny, oparty na podstawach programowych przedmiotów nauczania w szkołach, takich jak WOS, język polski (m.in. poprzez kanon lektur), religia i etyka (kształtowanie hierarchii wartości politycznych), czy historia (postawy patriotyczne poprzez odwołania do sukcesów militarnych czy wydarzeń martyrologicznych), ale i biologia (kreacjonizm *versus* teoria ewolucji), czy geografia (europocentryzm

w postrzeganiu świata). Co więcej, jest to także czas wzmożonej aktywności w grupach rówieśniczych, jako emanacji potrzeb z obszaru przynależności zbiorowej. Media stanowią więc w tym okresie nie tylko kolejny podmiot socjalizacyjny, ale też integralną część wyżej wymienionych, chociażby jako źródło, materiałów edukacyjnych niezbędnych w nauce, czy przedmiot dyskusji koleżeńskich.

Stąd, uznając prymat Internetu nad innymi kanałami komunikacji za niepodważalny w grupie wiekowej młodzieży szkolnej, uznano, iż należy zbadać nie tyle pozycję Sieci jako źródła wiedzy o polityce, ale bardziej szczegółowe praktyki komunikacyjne młodych ludzi w jej obrębie. Założono, iż w dużej mierze istotne dla nich będą te postaci, formy i gatunki medialne, które nie tylko są charakterystyczne dla kultury Internetu, ale mają charakter ludyczny i formatują tematykę polityczną jako lekką, rozrywkową, niewymagającą głębszej analizy.

## Metodologia

Badania nad procesem socjalizacji politycznej oraz edukacji młodzieży i młodych dorosłych<sup>6</sup>, a także ich emocjonalnego nastawienia do polityki i polityków<sup>7</sup>, stanowią istotne źródło wiedzy na temat udziału tej grupy wiekowej w życiu politycznym i jej roli w procesach demokratycznych. Prezentowane wyniki przeprowadzonych analiz, mające uzupełnić tę wiedzę, były częścią projektu badawczego „Młodzież i polityka”, realizowanego na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzony był on w 2018 roku, zaś sama procedura badawcza została przeprowadzona we wrześniu. Przebadana populacja obejmowała uczniów klas licealnych, którzy ukończyli bądź byli w trakcie odbywania lekcji z przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*<sup>8</sup>. Wybrane szkoły znajdowały się

---

<sup>6</sup> P. Pawelczyk, B. Jankowiak, K. Churska-Nowak, *Zachowania wyborcze młodych dorosłych w wyborach parlamentarnych i prezydenckich. Ocena wpływu podmiotów socjalizacji politycznej – na podstawie badań własnych*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 21; A. Zielińska, *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*, Warszawa 2008; *Socjalizacja polityczna młodego pokolenia Polaków. Raport z badań kompetencji politycznych, mentalności i postaw politycznych warszawskich licealistów*, red. W. Jakubowski, E. Marciniak, P. Załęski, Warszawa 2008; K. Dziurzyński, *Postawy polityczne młodzieży a edukacja obywatelska*, Józefów 2012.

<sup>7</sup> P. Pawelczyk, B. Jankowiak, *Cechy wizerunku politycznego a emocje w głosowaniu na Bronisława Komorowskiego i Jarosława Kaczyńskiego w wyborach prezydenckich w 2010 roku. Raport z badań postaw politycznych studentów*, *Przegląd Politologiczny*, 2013, 2.

<sup>8</sup> Badano nie tylko źródła wiedzy, ale i sam poziom opanowania zagadnień z obszaru systemu politycznego i bieżącej wiedzy na temat polityki.



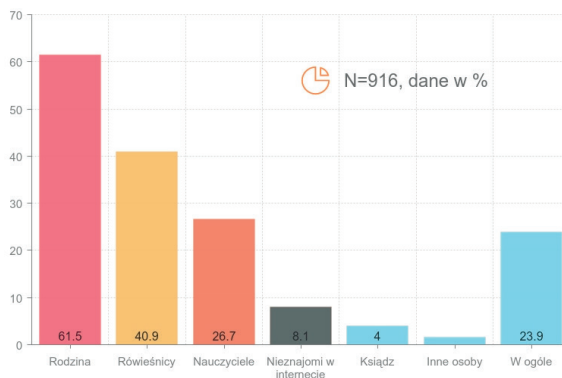
w Wielkopolsce, a próba została podzielona na trzy kategorie miast ze względu na ich wielkość: miasta powiatowe, powiaty grodzkie oraz miasto wojewódzkie (tu: Poznań). Nadrzędnym celem badania było zdiagnozowanie determinantów socjalizacji politycznej na obszarze Wielkopolski. Wielkość przebadanej próby wyniosła  $N = 916$ .

Jako narzędzie badawcze wybrano ankietę audytoryjną, a samo badanie realizowane było przez nauczycieli podczas lekcji z uczniami. Zostali oni wcześniej poinstruowani przez zespół badawczy o pasywnej roli w procesie realizacji ankiety, to jest ograniczenia się do rozdania ankiety, nadzorowania samodzielności odpowiedzi na pytania, zebrania i odesłania arkuszy, powstrzymywania się od podpowiedzi i tym podobnych. Pozyskane w ten sposób dane zostały zakodowane przez grupę przeszkolonych koderów, zaś otrzymana baza danych stanowiła podstawę do uzyskania wyników i sformułowania na ich podstawie uogólnionych wniosków.

Kwestionariusz ankietowy składał się z 19 pytań, z czego 12 pytań, dotyczących wiedzy i źródeł pozyskiwania informacji o polityce, umieszczono w części głównej, a 7 – w metryczce. Na jej podstawie powstała charakterystyka respondentów, którą można znaleźć w Aneksie.

## Wyniki badania

Przedmiotem zainteresowania realizowanego projektu były między innymi osoby, z którymi respondenci rozmawiają na tematy związane z polityką (np. bieżąca sytuacja w kraju i za granicą, zmiany w prawie itp.). Uzyskane odpowiedzi zaprezentowano na rycinie 1.



Ryc. 1. Osoby, z którymi młodzież rozmawia o polityce  
(źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych)



Jednocześnie, udało się zaobserwować kilka korelacji istotnych na poziomie  $p < 0,05$  (wskaźnik korelacji Pearsona) w stosunku do danych metryczkowych zebranych z wykorzystaniem ankiety. Najchętniej z rodziną o polityce młodzi ludzie dyskutują w gospodarstwach domowych o bardzo złej sytuacji materialnej (0,718) oraz bardzo dobrej (0,667), najrzadziej zaś przy przeciętnym poziomie dochodów (0,530 dla  $p = 0,043$ ). Podobnie prezentowało się to w sytuacji rozmów z rówieśnikami (najczęściej: bardzo zła sytuacja materialna: 0,541; bardzo dobra: 0,439; najrzadziej: przeciętna: 0,349 dla  $p = 0,013$ ). Warto też zauważyć, iż w przypadku rozmów z nieznanymi w Internecie najczęściej robią to osoby niewierzące (0,157; niezdeterminowane: 0,084, wierzące: 0,053, dla  $p = 0$ ) oraz nieuczestniczące w praktykach religijnych (0,145 dla  $p = 0,012$ ). Płeć miała istotne znaczenie w przypadku rozmów młodych ludzi z kilkoma podmiotami politycznej socjalizacji, co zobrazowane zostało w tabeli 1.

Tabela 1  
Korelacja wybranych podmiotów socjalizacji i płci respondentów

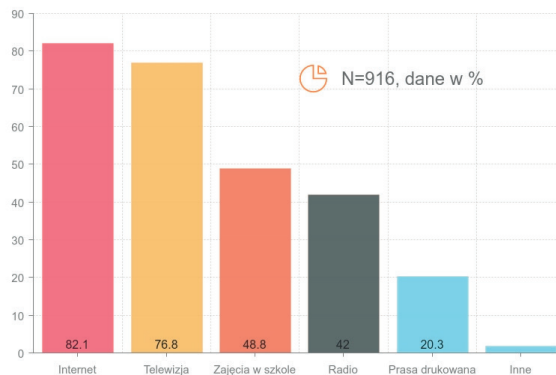
Płeć/podmiot socjalizacji	Rówieśnicy	Nauczyciele	Księża	Nieznajomi w Sieci
Kobiety	0,346**	0,292*	0,027**	0,06**
Mężczyźni	0,528**	0,220*	0,065**	0,12**

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie);

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zapytano też młodzież licealną, skąd jeszcze, prócz rozmów z innymi osobami, zdobywają informacje na tematy związane z polityką. Rozkład procentowy udzielonych odpowiedzi na to pytanie umieszczono na rycinie 2.



Ryc. 2. Źródła, z których młodzież czerpie wiedzę na temat polityki  
(źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych)

Z telewizji jako źródła wiedzy o polityce chętniej korzystają kobiety (0,810) niż mężczyźni (0,689;  $p = 0$ ). Podobnie jest w przypadku wiedzy czerpanej z zajęć szkolnych (kobiety: 0,529; mężczyźni: 0,411 dla  $p = 0,001$ ). Ciekawe wyniki ukazuje zestawienie źródeł pozyskiwania wiedzy o polityce przez młodzież z deklarowaną wiarą, co prezentuje tabela 2.

Tabela 2  
Korelacja deklaracji wiary i źródeł pozyskiwania wiedzy o polityce

Wiara/ źródła wiedzy	Telewizja	Radio	Zajęcia w szkole
Wierzący	0,821**	0,289**	0,500*
Niezdecydowani	0,788**	0,377**	0,525*
Niewierzący	0,596**	0,292**	0,404*

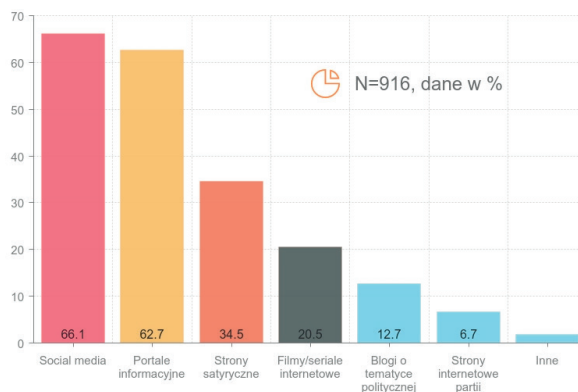
\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie);

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Warto dodać, iż osoby niewierzące chętniej korzystają również z tych form komunikacji sieciowej, które możemy określić terminem *infotainment*. Są to między innymi strony parodiujące życie polityczne (osoby niewierzące: 0,412, niezdecydowane: 0,426, wierzące: 0,278 dla  $p = 0$ ), a także filmy i seriale internetowe (odpowiednio: 0,258; 0,247; 0,164 dla  $p = 0,012$ ).

Osoby, które wskazały Internet jako jedno ze źródeł wiedzy na temat polityki zapytano też, z czego korzystają w ramach Sieci, aby zdobyć takie informacje. Wyniki przedstawione zostały na rycinie 3.



Ryc. 3. Źródła internetowe, z których młodzież czerpie wiedzę na temat polityki  
(źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych)

Warto odnotować, iż istotność statystyczną w tym punkcie zanotowano w przypadku płci respondentów, przy czym tylko w jednym elemencie grupą dominującą były młode kobiety (portale informacyjne).

Tabela 3  
Korelacja wybranych kanałów komunikacji sieciowej i płci respondentów

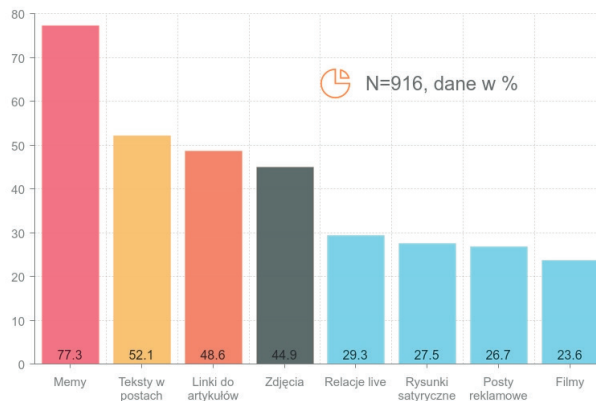
Płeć/kanały komunikacji	<i>Social media</i>	Portale informacyjne	Blogi	Strony parodiujące politykę
Kobiety	0,632*	0,660**	0,095**	0,315**
Mężczyźni	0,715*	0,566**	0,188**	0,401**

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie);

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zapytano ponadto, z jakimi formami prezentowania informacji o charakterze politycznym uczniowie liceów spotkali się w mediach społecznościowych w ostatnich miesiącach. Procentowy rozkład odpowiedzi na to pytanie w poszczególnych kategoriach zaprezentowano na rycinie 4.



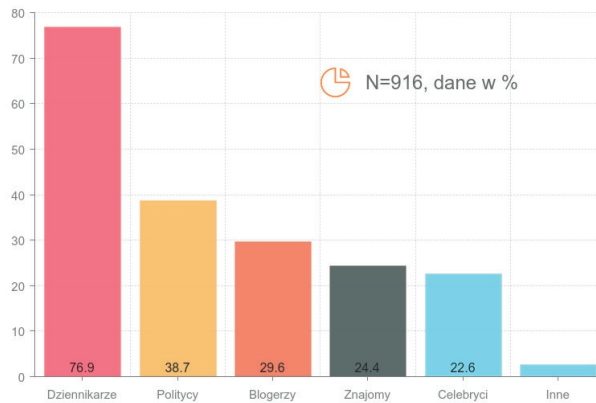
Ryc. 4. Formy prezentowania treści politycznych w *social mediach*, z którymi spotyka się młodzież

(źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych)

Podczas udzielania odpowiedzi na to pytanie, pojawiły się również dwie kategorie statystyczne (płeć, deklaracja wiary), korelujące z odpowiedziami

respondentów w dziedzinie form internetowej komunikacji, przy czym mężczyźni i osoby niewierzące stanowiły te kategorie, które korelują pozytywnie z deklaracją wykorzystywania niektórych z powyższych form<sup>9</sup>.

Ostatnie pytanie ankietowe w sekcji „źródła wiedzy o polityce” dotyczyło kwestii twórców treści o charakterze politycznym, z którymi respondenci zetknęli się w mediach społecznościowych w ostatnich miesiącach. Ich odpowiedzi zaprezentowano na rycinie 5.



Ryc. 5. Twórcy treści w *social mediach*, których najczęściej napotyka w Internecie polska młodzież  
(źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych)

Podobnie jak przy okazji poprzednich kategorii, także i tutaj kwestie wieku oraz wiary okazały się istotne statystycznie w kontekście indywidualnych podmiotów politycznych jako twórców treści w *social mediach*, z wyższym odsetkiem deklaracji mężczyzn wskazujących polityków jako twórców treści (0,490; kobiety: 0,333;  $p = 0$ ) oraz osób niewierzących wskazujących celebrytów (0,281; niezdecydowani: 0,263, wierzący: 0,189;  $p = 0,027$ ), jak i swoich znajomych (0,326; niezdecydowani: 0,280; wierzący: 0,195;  $p = 0,002$ ).

<sup>9</sup> Częściej z linkami jako formami prezentowania treści politycznych spotykają się osoby niewierzące (0,599; niezdecydowane: 0,496; wierzące: 0,442, przy  $p = 0,008$ ). Podobnie jest z memami (niewierzący: 0,847; niezdecydowani: 0,797; wierzący: 0,732;  $p = 0,025$ ). Mężczyźni zaś częściej spotykają się z formami prezentacji w postaci filmów (0,32; kobiety: 0,191,  $p = 0$ ) i rysunkami satyrycznymi (0,337; kobiety: 0,243;  $p = 0,003$ ).

Warto dodać, że bardzo specyficzną i aktywną grupą respondentów okazały się osoby korzystające z Twittera. Wyniki badania z ich udziałem zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4

Korzystanie z Twittera  
a aktywność młodzieży w obszarze komunikacji politycznej w Sieci

	Korzystający z Twittera	Niekorzystający z Twittera
Rozmowa o polityce z nieznanymi w Sieci	0,167**	0,059**
Czerpanie wiedzy o polityce z zajęć szkolnych	0,559**	0,467**
Czerpanie wiedzy o polityce z blogów o charakterze politycznym	0,211**	0,108**
Czerpanie wiedzy o polityce z oficjalnych stron partii	0,114**	0,057**
Czerpanie wiedzy o polityce z filmów i seriali internetowych	0,265*	0,188*
Odnajdowanie tekstów w postach o polityce w <i>social mediach</i>	0,603	0,499
Odnajdowanie linków do tekstów politycznych w <i>social mediach</i>	0,582*	0,461*
Odnajdowanie zdjęć obrazujących tematykę polityczną w <i>social mediach</i>	0,543*	0,424*
Odnajdowanie zdjęć obrazujących tematykę polityczną w <i>social mediach</i>	0,321**	0,215**
Odnajdowanie politycznych postów reklamowych w <i>social mediach</i>	0,332*	0,252*
Styczność z treściami politycznymi publikowanymi przez polityków	0,505**	0,355**
Styczność z treściami politycznymi publikowanymi przez blogerów	0,360*	0,280*
Styczność z treściami politycznymi publikowanymi przez celebrytów	0,323**	0,201**

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$  (dwustronnie);

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$  (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

## Wnioski

Rodzina stanowi wciąż najistotniejszy podstawowy podmiot socjalizacji dla młodych ludzi. Wydaje się, że jest to wynik oczekiwany, zważywszy na czynniki kulturowe związane z większościamiow prawicowym światopoglądem Polaków, opartym na roli tradycji, jak też „podstawowej społecznej komórki”, ale i badaniami kulturowymi wskazującymi na duży współczynnik dystansu do władzy (także rodzicielskiej opartej na wysokim poziomie hierarchiczności społeczeństwa), indywidualizm (duża rola interesu osobistego i najbliższej rodziny) oraz zakwalifikowanie do kultur „męskich” (tożsamych w większym stopniu dla społeczeństw nastawionych konserwatywnie<sup>10</sup>). Dużą rolę, naturalną dla okresu pobierania nauk w szkole, odgrywają także rówieśnicy (40,9%) i nauczyciele (26,7%), a marginalną przedstawiciele Kościoła (4%), choć większość respondentów deklaruowała się jako osoby wierzące (53,4%). Jakkolwiek rozmowy z nieznanymi osobami na forach o polityce zadeklarowała stosunkowo niewielka grupa badanych (8,1%), to wydaje się to ciekawy, „nowy” obszar współczesnej agory, który warto będzie obserwować w najbliższych latach. Jednocześnie warto zauważyć, że około ¼ młodzieży w ogóle o polityce z nikim nie rozmawia, ani się nią nie interesuje (dokładnie ten sam odsetek odpowiedzi na poziomie 23,9%).

Warte przyjrzenia się są też wyniki dotyczące kwestii korzystania z mediów w celu zdobycia informacji na temat polityki. Choć prymat Internetu nie jest tu zaskakujący, to już ciekawe wydaje się zestawienie tego wyniku z deklaracjami dotyczącymi telewizji, które tylko w niewielkim stopniu odbiegają od Sieci jako kanału dominującego w tym obszarze. Potwierdza to dość powszechne przekonanie badaczy mediów, iż mimo istotnych mian w korzystaniu z nich w ostatnich kilkunastu latach Polska na tle innych krajów europejskich pozostaje wciąż krajem dość „telewizyjnym”, ze stosunkowo dużym odsetkiem osób oglądających TV i relatywnie długim czasem spędzonym z tym medium każdego dnia<sup>11</sup>. Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, iż może dotyczyć to także młodzieży szkolnej, której wiedza na temat polityki uzależniona jest od dwóch nurtów informacji i opinii pozyskiwanej zarówno z Sieci, jak i mediów tradycyjnych reprezentowanych przez kanały telewizyjne.

Jednocześnie okazuje się, iż z tradycyjnych mediów częściej korzystają kobiety, a także osoby deklarujące się jako wierzące oraz praktykujące. Wyni-

<sup>10</sup> Hofstede Insights. Poland, <https://www.hofstede-insights.com/country/poland/>, [dostęp: 24.05.2019].

<sup>11</sup> Polska jest pod tym względem 6. najchętniej oglądającym telewizję krajem w Unii Europejskiej, z 259 minutami spędzonymi średnio przed TV każdego dnia. Zob *Average time spent watching television daily in European countries in 2016 and 2017 (in minutes)*, <https://www.statista.com/statistics/422719/tv-daily-viewing-time-europe/> [dostęp: 24.05.2019].



ki badania można interpretować jako wymiennosc tradycyjnych ról społecznych z tradycyjnym sposobem korzystania z mediów i spędzania wolnego czasu. Nowe media idą zaś w parze z laicyzacją, co w obliczu uzyskanych wyników nie jest tak oczywiste, zważywszy na licznie powtarzające się hipotezy o dominacji w Sieci dyskursu prawicowego i konserwatywnego. Ciekawą jest natomiast wątek dotyczący niskiego odsetka deklaracji młodych kobiet o korzystaniu z Sieci jako źródła wiedzy o polityce, w szczególności, iż wiele obszarów jest tu przez nie statystycznie zdominowanych (np. blogosfera, w której, jak podają dane z 2016 r., 84% twórczyni stanowią właśnie kobiety)<sup>12</sup> (*Raport*).

Podobne rezultaty przynosi analiza źródeł pozyskiwania wiedzy o polityce w ramach Internetu *per se*. Okazuje się bowiem, iż główne źródło, odbiegające wyraźnie pod względem ilościowym od innych kanałów, to tandem mediów społecznościowych (66,1% wskazań) i portali informacyjnych (62,7%), tworzących wspólnie zapewne silnie zintegrowane i przenikające się wzajemnie źródło danych o polityce dla młodzieży. Można domniemywać, iż wynika to z architektury samej komunikacji sieciowej, gdzie *social media* stanowią nie tylko rolę generatora treści, ale i pośrednika w jej rozprzestrzenianiu. Obserwujemy też sytuację przeciwną, gdzie to treści z mediów społecznościowych (komentarze ekspertów, polityków, użytkowników) stają się częścią materiałów prasowych prezentowanych w ramach portali informacyjnych. Symbioza ta pozwala określić obszar portali z satelicką rolą *SoMe* (bądź w przeciwnej konfiguracji), jako zintegrowane środowisko informacyjne najbliższe młodzieży pod względem zdobywania wiedzy na temat polityki. Co ciekawe, również w tym przypadku młode kobiety korzystają z mediów w sposób bardziej „tradycyjny”, deklarując częstsze czerpanie wiedzy z portali informacyjnych, podczas gdy młodzi mężczyźni preferują w większym stopniu *social media*, blogi, czy polityczne kanały satyryczne.

Warta uwagi deklaracja młodzieży dotyczy także stron internetowych parodiujących politykę i tematy polityczne, wykorzystujących memy, gify, demotywatory, rysunki satyryczne, karykatury i tym podobne. Ponad jedna trzecia tego typu odpowiedzi pozwala na postawienie hipotezy o amerykанизacji źródeł pozyskiwania wiedzy o polityce w tym sensie, iż od lat na szeroko rozumianym Zachodzie (w tym w obszarze najbardziej symptomatycznych pod tym względem Stanów Zjednoczonych) obserwuje się zdecydowaną dominację wiedzy na temat polityki pozyskiwanej ze źródeł w obszarze *infotainment* (np. programy rozrywkowe poświęcone polityce)<sup>13</sup>. Twierdzenie takie

<sup>12</sup> *Badanie Polska Blogosfera 2016*, <http://zblogowani.pl/raport/2016/blogosfera2016.pdf>, [dostęp: 24.05.2019].

<sup>13</sup> *Public Knowledge of Current Affairs Little Changed by News and Information Revolutions*, <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/4/legacy-pdf/319.pdf>, [dostęp:

należy uprawdopodobnić w obliczu odpowiedzi na kolejne pytanie, gdzie zdecydowanie najczęściej występującą formą prezentacji treści politycznych okazały się memy.

Można więc domniemywać, że jeżeli chodzi o źródła, to należy mówić o ich różnorodności, zarówno jeśli chodzi o typy mediów (Internet i telewizja), jak i tożsame wyłącznie dla Sieci (*social media* i portale informacyjne). Jeśli zaś chodzi o formę, to na plan pierwszy wysuwa się ta, która ma, po pierwsze, charakter „genetycznie” internetowy, ale i oparty na formach prezentacji szczególnie intensywnie poszukiwanych w Sieci, takich jak: rozrywka, humor, ironia i tym podobnych. Z punktu widzenia samych podmiotów politycznych może to sugerować wysoką atrakcyjność tego formatu w stosunku do innych, ze względu na ponadprzeciętną popularność wśród przedstawicieli badanej grupy wiekowej. Z drugiej strony, charakterystyka owej formy (skrótowość, ironia, obrazowość itd.) może sugerować niską użyteczność w znaczeniu potencjału informacyjnego i zasobności w wartościową wiedzę, rozumianą jako istotny komponent rozwoju społecznego i instytucji demokratycznych.

Ciekawie prezentuje się kwestia memów jako źródeł, gdy zestawić je chociażby z rysunkami satyrycznymi, z którymi spotkała się niemal trzykrotnie mniejsza grupa przebadanych osób (27,5%), a które również obecne są w przestrzeni sieciowej, pełniąc podobne role co inne formaty rozrywkowe. Wydaje się jednak, iż „cyfrowi nomadzi” (*digital natives*) zdecydowanie lepiej absorbują te formy prezentacji, które są tożsame jedynie dla Sieci i bardziej pasują do „języka internetu” z jego powszechnie znanymi cechami charakterystycznymi. Co więcej, wyższość memów może objawiać się także w ich stopniowej uniwersalizacji jako gatunku medialnego. Podczas gdy jeszcze kilka lat temu trudno było je odnaleźć poza stronami poświęconymi tylko i wyłącznie im, obecnie wydają się być gatunkiem medialnym głównego nurtu, nie tylko powszechnie obecnym w *social mediach* czy portalach internetowych (w działach „społeczność Internetu skomentowała wydarzenie xyz”), ale też jako integralna część formatów telewizyjnych w dziedzinie komentarzy do bieżących wydarzeń politycznych.

Warto dostrzec wciąż istotną rolę dziennikarzy w procesie politycznej socjalizacji w dziedzinie kształtowania opinii i zdobywania wiedzy o polityce przez młodych ludzi. W ramach mediów społecznościowych, deklarowanych przez młodych ludzi jako główne źródło wiedzy o polityce w Sieci, ich przedstawiciele stanowią najczęściej wymienianą grupę twórców treści (76,9%). W przeciwieństwie więc do wpływu w obszarze treści komercyjnych, gdzie blogerzy stali się w ostatnich latach jednymi z głównych podmiotów wpływu społecznego w ramach wielostopniowego modelu przepływu informacji

(*multi-step flow theory*), dziennikarzom – jak się wydaje – udaje się zachowywać swoją pozycję, wielokrotnie przez badaczy mediów nazywaną omnipotencją, co miało wiele wspólnego z pozycją telewizji w drugiej połowie XX wieku. Współcześnie, co pokazują także niniejsze badania (patrz ryc. 5), nie jest to rola bynajmniej jednoznaczna, wciąż jednak wykazująca znaczącą przewagę nad innymi podmiotami mogącymi pełnić rolę przywódców opinii w procesie socjalizacji politycznej młodych ludzi.

Na koniec zaś, nie sposób pominąć ogólnie częstsze deklaracje młodych mężczyzn i osób niewierzących w obszarze licznych źródeł/form pozyskiwania wiedzy, przy czym szczególnie zależność tę można było dostrzec w dziedzinie szeroko pojętego *infotainment*. Oznacza to, iż właśnie te kategorie osób mogą być uważane za bardziej aktywne i lepiej zorientowane w świecie polityki, a jednocześnie bardziej wartościowe z punktu widzenia systemu demokratycznego, a przez to – lepiej zsocjalizowane, zważywszy na wartości przyświecające aktywności obywatelskiej w demokracji liberalnej. Paradoksalnie jednak, źródła/formy wiedzy przez nich wykorzystywane, spełniające w mniejszym stopniu funkcję informacyjną co rozrywkową, mogą być przyczyną zależności odwrotnie proporcjonalnej – gdzie można mówić o osobach aktywnie poszukujących, ale o wiedzy powierzchownej.

## Rekomendacje

W dobie dynamicznych zmian w dziedzinie korzystania z mediów, obserwacja zachowań młodzieży należy do jednego z podstawowych pól badawczych komunikologów. Jest ono o tyle istotne, iż młodzi ludzie stanowią tę kategorię społeczną, która z mediów (w szczególności Internetu) korzysta szczególnie intensywnie. Jednocześnie, czas edukacji ponadpodstawowej stanowi moment wchodzenia w dorosłość, a więc okres intensywnego kształtowania opinii i postaw o niekwestionowanym wpływie na budowanie tożsamości i formowanie światopoglądu. Stąd, konieczność intensywnej obserwacji i diagnozy nawyków młodzieży, aby proces dostosowania społecznego wynikający z teorii socjalizacji móc kontrolować, a efekty owej diagnozy zestawiać z instrumentami, mechanizmami i programami, którymi posługują się podmioty socjalizacji w procesach edukacji i wychowania.

Należy jednocześnie mieć na uwadze istotne znaczenie niniejszej wiedzy dla tworzenia socjotechnicznych narzędzi kontroli i zmiany społecznej charakterystycznej dla tworzenia relacji demokratycznych. W interesie systemu leży bowiem kształtowanie postaw obywatelskich utrwalających jego funkcjonowanie oparte na czynnikach kulturowych i ideologicznych, które skutkują pożądanymi wzorcami zachowań i postaw. Przykładem może być

koncepcja społeczeństwa obywatelskiego, zakładająca budowanie wspólnoty opartej na modelu aktywnego i dobrze poinformowanego obywatela.

Stąd, istnieje konieczność socjalizacji o charakterze instytucjonalnym, która uwzględniałaby wagę źródeł wiedzy o polityce jako jakościowego wyznacznika kształtowania postaw obywatelskich. Notorycznie powtarzające się motywy w rozmowach z młodzieżą o programach (np. informatyki) niedostosowanych do współczesnych realiów medialnych i niewystarczającej wiedzy nauczycieli w obszarze wykorzystania mobilnego środowiska komunikacyjnego opartej na *social mediach* mogą prowadzić do wniosku o konieczności zmian w tej dziedzinie. Zaprezentowane badania mogą bowiem dowodzić, iż socjalizowana politycznie młodzież w oparciu o memy internetowe może mieć w dorosłym życiu poważne problemy w odnalezieniu się w realiach współczesnej demokracji, czego efektem będą (a może już są?) takie zjawiska, jak: podatność na manipulację, ekstremizmy, czy nieumiejętność interpretacji coraz bardziej skomplikowanej, także politycznej, rzeczywistości.

## BIBLIOGRAFIA

- Average time spent watching television daily in European countries in 2016 and 2017 (in minutes)*, <https://www.statista.com/statistics/422719/tv-daily-viewing-time-europe/>
- Badanie Polska Blogosfera 2016*, <http://zblogowani.pl/raport/2016/blogosfera2016.pdf>
- Co piętnaste dziecko z wczesnych klas podstawówki miało kontakt z pornografią w internecie*, <https://www.wirtualnemedial.pl/artukul/co-pietnaste-dziecko-z-wczesnych-klas-podstawowki-mialo-kontakt-z-pornografia-w-internecie>, [dostęp: 23.05.2019].
- Díaz-Fernández A.M., del Real-Castrillo C., *The animated video as a tool for political socialization on the intelligence services*, *Communication & Society*, 2018, 31(3).
- Dobrołowicz J., *Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania*, *Paedagogia Christiana*, 2014, 2(34).
- Dziurzyński K., *Postawy polityczne młodzieży a edukacja obywatelska*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2012.
- Genner S., Süss D., *Socialization as media effect*, [w:] *The international encyclopedia of media effects*, red. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. van Zoonen, Wiley, Chichester 2017.
- Hofstede Insights. Poland*, <https://www.hofstede-insights.com/country/poland/>, [dostęp: 24.05.2019].
- Kalzińska E., *Echa socjalizacji medialnej. Frazemy telepochodne w wypowiedziach dzieci*, *Postscriptum Polonistyczne*, 2014, 1(13).
- Knopczyński M., *Socjalizacja i wychowanie wirtualnej sieci. Pedagogiczne refleksje wokół kreacji tożsamości współczesnej młodzieży*, *Trendy*, 2016, 4.
- McLeod J.M., Shah D.V., *Communication and Political Socialization: Challenges and Opportunities for Research*, *Political Communication*, 2009, 26.
- Moeller J., de Vreese C., *The differential role of the media as an agent of political socialization in Europe*, *European Journal of Communication*, 2013, 28(3).
- Östman J., *Environmental Communication, The Influence of Media Use on Environmental Engagement: A Political Socialization Approach*, *Environmental Communication*, 2014, 8(1).
- Owen D., *Political Socialization in the Twenty-first Century: Recommendations for Researchers*, Paper presented for presentation at "The Future of Civic Education in the 21st Century" con-

- ference cosponsored by the Center for Civic Education and the Bundeszentrale für politische Bildung, James Madison's Montpelier, September 21-26, 2008.
- Pawełczyk P., Jankowiak B., Churska-Nowak K., *Zachowania wyborcze młodych dorosłych w wyborach parlamentarnych i prezydenckich. Ocena wpływu podmiotów socjalizacji politycznej – na podstawie badań własnych*, Studia Edukacyjne, 2012, 21.
- Pawełczyk P., Jankowiak B., *Cechy wizerunku politycznego a emocje w głosowaniu na Bronisława Komorowskiego i Jarosława Kaczyńskiego w wyborach prezydenckich w 2010 roku. Raport z badań postaw politycznych studentów*, Przegląd Politologiczny, 2013, 2.
- Public Knowledge of Current Affairs Little Changed by News and Information Revolutions*, <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/4/legacy-pdf/319.pdf>, [dostęp: 24.05.2019].
- Romer D., Hall Jamieson K., Pasek J., *Building Social Capital in Young People: The Role of Mass Media and Life Outlook*, Political Communication, 2009, 26.
- Sobczak S., *Modele socjalizacji stosowane przez wychowawców w placówkach resocjalizacyjnych*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 2017, 3(30).
- Socjalizacja polityczna młodego pokolenia Polaków. Raport z badań kompetencji politycznych, mentalności i postaw politycznych warszawskich licealistów*, red. W. Jakubowski, E. Marciniak, P. Załęski, Aspra-Jr, Warszawa 2008.
- Turner J.H., *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku adolescencji*, Chowanna, 2012, 2.
- Zielińska A., *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

## ANEKS

### Część 1

#### Charakterystyka respondentów

Zmienna		Odsetek respondentów (N = 916)
Płeć	kobieta	64,0
	mężczyzna	33,7
	brak danych	2,3
Miejsce zamieszkania	wieś	39,1
	miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	15,4
	miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	28,6
	miasto powyżej 100 tys. do 500 tys.	4,6
	miasto powyżej 500 tys.	9,2
	brak danych	3,2

Sytuacja materialna	bardzo zła	9,3
	zła	21,5
	przeciętna	20,3
	dobra	33,1
	bardzo dobra	12,4
	brak danych	3,4
Deklaracja w zakresie wiary	osoba wierząca	52,1
	osoba niezdecydowana	25,9
	osoba niewierząca	19,4
	brak danych	2,6
Udział w praktykach religijnych	kilka razy w tygodniu	8,1
	raz w tygodniu	28,4
	przeciętnie jeden, dwa razy w miesiącu	12,6
	kilka razy w roku	26,7
	w ogóle nie uczestniczę	21,8
	brak danych	2,4
Użytkownik mediów społecznościowych	Facebook	95,7
	Instagram	75,3
	Twitter	20,3
	Pinterest	21,8
	Snapchat	77,8
	YouTube	2,6
Przeciętna liczba godz. spędzanych w Internecie	od 1 do 3 godz.	40,7
	od 4 do 6 godz.	36,9
	od 7 do 9 godz.	9,5
	powyżej 9 godz.	9,7
	brak danych	2,1
Przeciętna liczba godz. spędzanych w mediach społecznościowych	od 1 do 3 godz.	53,4
	od 4 do 6 godz.	28,4
	od 7 do 9 godz.	7,0
	powyżej 9 godz.	7,2
	brak danych	2,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.





MAŁGORZATA M. PTAK

ORCID 0000-0003-2619-3149

MIROŚLAW J. ŚMIAŁEK

ORCID 0000-0002-3131-4163

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## (NIE)ROZUMIENIE ZJAWISKA PRZYWÓDZTWA W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

ABSTRACT. Ptak Małgorzata M., Śmiałek Mirosław J., *(Nie)rozumienie zjawiska przywództwa w przestrzeni edukacyjnej* [(Not)Understanding Leadership in Educational Space]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 131-143. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.7

In the contemporary and dynamic educational reality, also known as socialization, a young person (or is it just a young one [sic!]) in a process of gaining experience, instead of understanding the environment better with time, gets lost, has problems with self-determination, struggles between the important and the irrelevant, the desired and the redundant, good and harmful. The wisdom and educational experience, the educational process and recognized educational influences should become helpful. The pragmatism of the theory of cognition often allows for conclusions and reflections on every process of scientific cognition. In the area of axiology, it may constitute a "pillar of pedagogical initiation". In view of the holistic format of the majority of educational phenomena, the subject as a balanced dialogue and consistent in the autonomy of leadership (especially educational!) fits perfectly well the latest theories and trends of modern pedagogical, psychological and social knowledge as well as theories of inter-/intrapersonal management.

The above indications are the basis for a wise leadership in education and an upbringing in leadership. Knowledge of leadership issues, understood as the process of socialization, may wisely support and strengthen educational influences. Otherwise, by unwise influences, from the pedagogical point of view, something can be irretrievably lost and wasted.

To understand the phenomenon of leadership, you must first thoroughly analyze the issue of leadership in groups, trying to show relationships with other people in the process. This is vital due to the frequent confusion of the concepts of leadership and management, or leadership and command. Leadership is often recognized via its chief attribute by e.g. persistence of community, debates, personalization of tasks and actions, bonds of belonging, dynamisms of interpersonal relations (atmosphere and culture in task situations) and roles as an axiom of task decision-making

**Key words:** educational space, wisdom, leadership, upbringing process, upbringing influences, interpersonal relations, pragmatism, values

Przestrzeń – w XX wieku pojmowana fizycznie, architektonicznie i w atrybutach matematycznych – dopiero w początkach wieku XXI stała się także paradygmatem ontologicznym, jako system konsolidacji wiedzy z wielu perspektyw życia społecznego, synergii wiedzy teoretycznej i pragmatyzmu naukowo-badawczego. Jednakże, to Internet stał się czynnikiem najpełniej kategoryzującym, hierarchizującym i popularyzującym znaczenie „przestrzeni” w pryzmacie socjologicznym, hermeneutycznym oraz deontycznym. Kategoryzacja zdefiniowała przestrzeń w paradygmat określonych segmentów podmiotowych i przedmiotowych, a hierarchizacja nadała jej gradację strukturalną. Przestrzeń stała się też segmentem określonych koncepcji/konceptualizacji pojęć, idei, teorii, aksjologii i semantyki informacji oraz wiedzy. Oczywiście stały się więc humanistyczne „próby” jej naukowej destynacji, egzegezy podmiotowości wykluczające jej przedmiotowość architektonicznej *non est*. Zatem, pragmatyzm teorii poznania i poznawania istoty i fenomenu przestrzeni przyczynił się do popularyzacji zainteresowania się dysocjacją przestrzeni oraz jej proksemiką. Współcześnie, do najważniejszych paradygmatów przestrzeni włączane są także pojęcia: przestrzeń jako hybrydowy system podmiotowej i przedmiotowej synergii w wielu współzależnościach społecznych, politycznych i między innymi edukacyjnych.

Przestrzeń edukacyjna, szczególnie w roku 2020 (światowa pandemia COVID-19), uzyskała także status ontologii nauk: pedagogicznych, psychologicznych, antropologii i filozofii. Dlaczego przestrzeń edukacyjna współcześnie staje się pulsatorem konceptualizacji teorii i pragmatyzmu międzypokoleniowych fluktuacji?

Przestrzeń edukacyjną najbardziej czytelnie zdefiniował W. Pasterniak, według którego jest to

semantyczna rzeczywistość myślowa składająca się z sądów dyrektywnych i normatywnych wskazujących na wartości<sup>1</sup>.

Różne czynniki wpływają na przestrzeń edukacyjną i jest ona od nich uzależniona. W. Pasterniak proponuje jednak, aby była to przestrzeń widziana przez pryzmat wartości, była wartościami nasycona. W związku z tym warto zastanowić, na ile i dlaczego tak różne czynniki formują, projektują i zarządzają wertykalnym obszarem owej przestrzeni. Jako przestrzeń działań podmiotów, relacji podmiotów, fundamentalnie jest uzależniona od istotnych czynników kulturowych. Ich sens „redaguje” istotę bytu przestrzeni, formatuje realizację jej celów, konstruuje „hermeneutyczne pomosty” między strukturą wewnętrzną i zewnętrzną, aksjologią a pragmatyzmem, teorią a co-

<sup>1</sup> W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Kraków – Zielona Góra 1995, s. 18.

dziennością, pytaniami i odpowiedziami, władzą i autokreacją, procesów i jej istnienia.

Według J. Gniteckiego, najistotniejszym czynnikiem integrującym osobę ludzką w jej stawaniu się są „samoistne” wartości dobra, piękna i prawdy. Wartości samoistne nadają sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, pełnią w wychowaniu funkcję edukacyjną (wypełniają przestrzeń edukacyjną), edukują „osobowe Ja”. Jak podkreśla,

w tym ujęciu szeroko rozumiane wychowanie jest rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem i respektowaniem wartości samoistnych (Prawdy, Dobra i Piękna) „pierwotnego Ja” w „osobowym Ja”, zarówno struktury fizycznej jak i psychicznej człowieka<sup>2</sup>.

J. Gnitecki konstruuje paradygmat, iż

człowiek przez swoje „osobowe Ja” może je rozpoznawać, rozumieć, akceptować i respektować w życiu – ale nie może ich tworzyć<sup>3</sup>.

Dalej Autor ten wskazuje na wartości niesamoistne, tworzone przez człowieka w toku wychowania, które wypełniają przestrzeń edukowaną, bowiem w fizycznej i psychicznej strukturze człowieka wychowawczo pełnią właśnie funkcję edukowaną.

Z powyższych rozważań jasno wynika, że w przestrzeni edukacyjnej trudno rozpatrywać rozłącznie kulturę i wychowanie, a raczej wskazane jest wyraźne odwoływanie się do założeń pedagogiki kultury, a szczególnie do założenia, że kultura tworzy człowieka i człowiek tworzy kulturę. K. Ferenz pisze, że

zarówno (...) wartości jak i sposoby ich realizacji, afirmacji, czyli ogólnie spełniania wytwarzane są przez grupę tworząc jednostkę społeczną i człowieka z poczuciem indywidualności<sup>4</sup>.

Słusznie dalej przyjmuje założenie, że

to grupa wytwarza najważniejsze przestrzenie edukacyjne. Człowiek nie żyje poza grupą. Tylko wśród innych ludzi może rozwinąć swoje człowieczeństwo, odczuć autonomię własnej osoby i docenić ją. Odczucie takie nie jest tylko wynikiem immanentnej cechy człowieka jako biograficznego gatunku, lecz przede wszystkim przetworzonego doświadczenia pokoleń żyjących przed nim i jemu współczesnych (...) Jest to też zwrócenie uwagi na aspekt czasowy, na konkretny czas historyczny funkcjonowania, stawania się człowieka w określonej grupie społecznej, w określonym kręgu kultu-

<sup>2</sup> J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wielkopolski 1999, s. 90.

<sup>3</sup> Tamże, s. 91.

<sup>4</sup> K. Ferenz w: *Przemiana, myśl i poznanie*, red. T. Frąckowiak, Poznań 2003, s. 224.

rowym, na nabywanie przez niego doświadczeń. Jest to o tyle ważne, że przestrzeń edukacyjna jest też definiowana w teorii jako czasoprzestrzeń. Istotne jest wobec tego widzenie stawania się, wrastania w człowieczeństwo, w perspektywie przestrzenno-czasowej. Przestrzeń, wyznaczająca i określająca sens prymatu budowania prywatnego i publicznego „ego”, definiuje także jego symbolikę jako podmiotowości edukacyjnej, jego horyzonty etyczno-pragmatyczne wyrażane w semantyce pojęć, logice, procesach poznawczych ale przede wszystkim w sferze (nie)świadomości metanarracji pedagogicznej „materializmu” i „idealizmu” współczesnych nauk pedagogicznych<sup>5</sup>.

We współczesnej, dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej, zwanej też socjalizacyjną, w procesie nabywania doświadczeń młody człowiek (czy tylko młody [sic!]) zamiast z czasem coraz lepszego rozumienia otoczenia, gubi się, ma problemy z samookreśleniem, miota się pomiędzy tym co ważne a nieistotne, pożądane a zbędne, dobre a szkodliwe. Pomocne powinny stawać się mądrość i doświadczenie wychowawcze, proces wychowania i uznane oddziaływania wychowawcze. Jak słusznie podkreśla K. Ferenz,

społeczeństwo poprzez swoje grupy kierujące wybiera i selekcionuje wartości pożądane obecnie i w wyobraźalnej przyszłości, uwzględniając istniejące i zmieniające się warunki. Ukazuje w tym procesie w sposób jawny, co ceni, do czego dąży. Deklaracje przyjętych, to jest uznanych wartości są podstawą tworzenia programów działań mających na celu uświadomienie ich znaczenia jednostkom młodym, (...) pożądana jest z tego punktu widzenia internalizacja owych wartości, czyli przyswojenie ich jako własnych do tego stopnia, iż staną się elementem wewnętrznego ja – super ego, czyli sumienia<sup>6</sup>.

Pragmatyzm poznawczy teorii poznania przyzwala często na dydaktyzm konkluzji i refleksji nad każdym procesem poznania naukowego, który otwiera się dla przestrzeni w pryzmacie aksjologii i stanowić może „filar inicjacji pedagogicznej”, wobec holistycznego kształtowania najważniejszych zjawisk edukacyjnych, ujmując jego naczelną podmiot w dialogu zrównoważonym, uspołnionym, kształtującym jego autonomię w sferze partnerstwa, przywództwa (szczególnie edukacyjnego!), doskonale wpisujących się w najnowsze teorie oraz nurty nowoczesnej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i społecznej, jak też teorie zarządzania inter-/intrapersonalnego.

Powyższe wskazania stanowią podstawę do mądrego przywództwa w edukacji i wychowania w przywództwie. Każda grupa społeczna, podobnie jak formacja społeczna, o czym pisze K. Ferenz, fascynuje się jakimiś wartościami, z których wyprowadza idee normatywne. One, jako normatywne *sacrum*, są najważniejsze wśród innych wartości i niekoniecznie muszą być

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże, s. 225.

z nimi związane, ale w określonym czasie uważane są dla członków grupy za oczywiste i obowiązujące. Wszystkie inne bywają do nich sprowadzane.

W perspektywach rozwoju pewne stany do osiągnięcia są cenione bardziej od innych, a sposoby zdobywania cenionych dóbr mniej lub bardziej akceptowane, wybierane, uznawane. Rozwój społeczny dużych i małych grup nie jest zupełnie przypadkowy i bezładny, jest uwarunkowany przyjętymi kryteriami słuszności, interesu grup, umowami społecznymi porządkującymi kontakty i układy między jednostkami i grupami. Uwarunkowany jest kulturą<sup>7</sup>.

Mądre oddziaływanie wychowawcze na takie grupy, szczególnie w przestrzeni edukacyjnej, nie jest oczywiste i coraz częściej będzie prymatem dla wyjątkowych kompetencji regulacyjno-zarządczych w zakresie podmiotowości, często warunkowanej dualistycznie, werbalnie, a nawet regulacyjnie. Bowiem, zgodność idei i teorii podmiotowości (nie tylko w sferze przywództwa) z doświadczeniem są naczelnymi filarami paradygmatu zarządzania i przewodzenia w sferze przestrzeni edukacyjnej.

Każdej grupie społecznej przewodzi jej lider/autorytet/, bądź zostaje postawiony, wyniesiony formalnie lub nieformalnie, jako jej przywódca, i warto na to zjawisko spojrzeć też w perspektywie czasowej. Znajomość zagadnień przywództwa, rozumianych jako proces socjalizacji, może inaczej oddziaływanie wychowawcze mądrze wspierać, a także wzmacniać. W przeciwnym razie przez niemądre, z pedagogicznego punktu widzenia, oddziaływania można coś bezpowrotnie utracić, zaprzepaścić.

Aby zrozumieć zjawisko przywództwa, należy najpierw dokładnie przeanalizować zagadnienie kierowania w grupach, spróbować pokazać relacje z innymi osobami w tym procesie. Jest to ważne ze względu na zbyt częste mylenie pojęć przywództwa z zarządzaniem, kierowaniem, a nawet z dowodzeniem, które także za naczelne jego atrybuty uznają między innymi trwałość (wspólnotowa, debat, personalizacja odpowiedzialności zadaniowej i działań), więzy przynależności, dynamizmy relacji interpersonalnych (atmosfera i kultura w sytuacjach zadaniowych) oraz role, jako aksjomat decyzyjności zadaniowej.

Jak podaje J. Maxwell<sup>8</sup>, przewodzenie to wywieranie wpływu, zdolność zjednywania, pozyskiwania sobie ludzi. Jest więc ono istotną częścią działalności lidera, polegającą na pracy z innymi i przez innych dla osiągnięcia celów grupy. Jest on (lub ona) osobą wyznaczoną oficjalnie do kierowania. Ponosi odpowiedzialność za całokształt spraw związanych z wykonywaniem postawionych zadań. Zakres jego (jej) czynności i obowiązki określają

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Za: A. McGinnis, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1992, s. 14; A. Apanowicz: *Dowodzenie*, Warszawa 1961, s. 48.

regulaminy i instrukcje. Aby jednak grupa funkcjonowała sprawnie, powinna w swoje struktury organizacyjne zaprojektować, opisać i realizować (nawet w tzw. przymacie panoptikonu) kapitał intelektualny (umiejętności poznawcze, zdolność uczenia się oraz wiedzę i umiejętności już nabyte), emocjonalny (uczciwość, wytrwałość, poczucie pewności siebie, zdolność oceny własnych możliwości) i społeczny (kontakty interpersonalne, towarzyskie, prywatne i zawodowe).

Liderzy w celu pozyskania autorytetu u osób w zarządzanych grupach i zwiększenia swojej skuteczności posługują się jednak czymś więcej niż tylko oficjalnym, formalnym autorytetem wynikającym z posiadanej władzy. Polega to na angażowaniu się w proces kierowania swojej wiedzy, doświadczenia i może nawet uzdolnień przywódczych. Niezmiernie ważnym zagadnieniem w pracy grupowej jest zdolność nawiązywania bezpośredniego kontaktu z innymi osobami i umiejętność formułowania oraz przekazywania im swego zamiaru w sposób prosty i zrozumiały. Im jaśniej wyrażana będzie ta myśl, tym większa pewność, że zostanie zrozumiana i właściwie wykonana. Zatem, skuteczność lidera zależy w znacznym stopniu od jego umiejętności przywódczych. Zasadne staje się więc pytanie, jakie walory powinien mieć przywódca. Na tak postawione pytanie większość odpowiada, że powinien mieć niespotykane u innych cechy osobowościowe lub własności, które umożliwiają mu sprawne i efektywne kierowanie. Mogą to być: stanowczość, determinacja, umiejętność przewidywania i przekonywania. Prowadzone w świecie badania nad osobowościami wybitnych przywódców wykazały, że nie można wymienić cech lub właściwości charakteru, które w sposób powtarzalny wiązałyby się z nimi i kreowały ich na przywódców. Badania te pokazały również, że istnieją trzy sposoby pojmowania przywództwa. Pierwszy traktuje przywództwo jako wynik cech osobowych, drugi identyfikuje przywództwo z osobistymi zachowaniami, trzeci pogląd zakłada, że sytuacja, w której realizowane jest zadanie, determinuje zachowanie człowieka i często wynosi go do rangi przywódcy.

W rozwoju cywilizacji zagadnienie przywództwa zajmowało, zarówno w praktyce, jak i teorii nauk społecznych, jedno z ważniejszych miejsc. Pytanie, jaki rodzaj osób okazuje się najlepszymi przywódcami intryguje psychologów, historyków, a nawet polityków od wielu wieków. Coraz częściej badaniem cech przywódczych zajmują się także psychologia i pedagogika. Bezsportny jest bowiem fakt, iż na każdym szczeblu kierowania, w relacjach między ludźmi w różnych grupach, wymagane są umiejętności przewodzenia, prowadzenia grupy.

Jak słusznie podkreślają znawcy procesu, zjawisko przywództwa jest tak szerokie, iż istnieje wiele różnorodnych definicji tego pojęcia. Funkcjonuje ich nieomal tyle, ile osób próbowało zdefiniować to zjawisko. Badania cech i za-



chowań wykazały, że przywództwo zależy od dużej liczby takich zmiennych, jak: osobowość i doświadczenie, oczekiwania i zachowania członków grupy, rodzaj wykonywanego zadania, kultura i zasady postępowania.

Ważne jest jednak twierdzenie, że przywództwo to proces wzajemnego wpływu, zachodzący między co najmniej dwiema osobami, które są od siebie zależne ze względu na dążenie do wspólnych celów. Aby lepiej zrozumieć istotę przywództwa, należy zwrócić uwagę, chociażby za autorami powyżej przywołanej literatury w zakresie przywództwa, na następujące czynniki:

- w każdym panelu przywódczym występują co najmniej dwie osoby;-
- osoby te z jakiegoś powodu są od siebie wzajemnie zależne, znajdują się w sytuacji transakcji interpersonalnej;
- sytuacja transakcji implikuje wymianę między osobami, bowiem osoby te zarówno coś „dają”, jak i coś „biorą”;
- sytuacja transakcji stwarza także pewne nadzieje i oczekiwania, tak co do aktualnego układu, jak i na przyszłość;
- w układzie tym osoby wywierają na siebie określony wpływ, jednak siły tego wpływu nie są zrównoważone;
- pomimo braku równowagi siły wpływów układ utrzymuje się dzięki celom, do których dążą obie strony, i z tego względu godzą się, do pewnych granic, na ponoszenie nierównych kosztów;
- obie strony układu oceniają go w sposób satysfakcjonujący, co oznacza, że „dający” i „biorcy” uzupełniają się w zakresie interesujących ich potrzeb i dążeń;
- relacja ta implikuje pewną niezrównoważoną zależność jednej osoby od drugiej, jednak dzieje się tak na ogół za zgodą obu stron, zwłaszcza w sytuacjach przywództwa naturalnego.

W wyniku studiów literatury można dowiedzieć się również, kto to jest przywódca w grupie i jak zostaje się przywódcą. Przywódcą staje się członek grupy społecznej, który dzięki splotowi specyficznych czynników: cech osobowości, odpowiednich umiejętności, sytuacji zadaniowej potrafi w określonym momencie narzucić innym członkom grupy swój sposób rozwiązania problemu, swoje poglądy i przekonania. Warunkiem koniecznym do uzyskania przywileju bycia przywódcą jest uzyskanie korzystnego rezultatu końcowego, który przyniesie zaspokojenie dążenia grupowego. Lider to członek grupy, który dzięki swojej inicjatywie, większej wiedzy, czy odwadze potrafi zaimponować pozostałym osobom, potrafi zespolic działalność grupy. Przywódca taki działa z reguły bez żadnych formalnych i oficjalnych uprawnień, często też u podstaw jego działania nie leży celowy zamysł, aby zdobyć przywództwo. Jego działanie jest jedynie „uprawomocnione” wolą i zgodą pozostałych członków grupy i to oni obwołują go często swoim przywódcą.



Zgłębiając dalej literaturę dotyczącą przywództwa, dowiadujemy się, że do uzyskania przywództwa mogą prowadzić różne drogi. Przywódcą można zostać poprzez spontaniczny wybór. Jest to sytuacja, kiedy członkowie grupy dobrowolnie przekazują komuś inicjatywę, bowiem uznają jego autorytet, wiedzę, „naturalną” przewagę i siłę, której z jakichś przyczyn brakuje innym członkom grupy. Jednakże, trwałość takiego przywództwa, w perspektywie czasowej, na ogół jest niewielka. Przywódcą można stać się dzięki celowej i wyraźnej tendencji do dominowania, autorytatywności i przejmowania inicjatywy w sytuacji rywalizacji z innymi członkami grupy. Działaniu temu towarzyszy niekiedy wzbudzanie lęku, zagrożenie karą, wykorzystywanie bierności i nieumiejętności podejmowania inicjatywy przez innych członków grupy. Także w tym przypadku trwałość przywództwa jest mała, a dążenia, aspiracje przywódcze jednego członka grupy wywołują atmosferę zagrożenia i niepewności wśród innych członków grupy. Istnieje również możliwość zostania przywódcą na drodze formalnie zajmowanej pozycji w grupie. Dzieje się tak we wszystkich zorganizowanych i sformalizowanych strukturach społecznych.

W dotychczasowej historii naukowych badań przywództwa można wyróżnić trzy teorie opisujące i analizujące jego istotę oraz mechanizmy działania. Są to w kolejności historycznej: teoria cech, teoria sytuacyjna, teoria ewolucyjna (transformacyjna). Przywództwo jako wynik kombinacji cech osobowości opiera się na trzech założeniach, które bardzo wzmocniły niemal magiczne spojrzenie na istotę przywództwa i mimo postępu badań oraz oczywistych już faktów zmieniających moc owych założeń są żywe do dzisiaj.

Ludzie dość łatwo akceptują tezę, iż istnieją osoby o predyspozycjach przywódczych, które w ich ocenie są z natury odważniejsze, agresywniejsze, skłonniejsze do podejmowania decyzji. K. Obłój przedstawił cztery zestawy cech przywódcy, dotyczące: wyglądu, cech osobowości, umiejętności interpersonalnych oraz umiejętności zarządzania. Według tej teorii, prawdziwy przywódca powinien (bez względu na płeć):

- być wysoki, przystojny, energiczny;
- być inteligentny, agresywny, pewny siebie, ambitny, odważny, odporny na stres i umieć dostosować się do sytuacji;
- posiadać dar publicznego przemawiania i głębokiego poruszania emocji słuchaczy oraz umiejętność słuchania;
- mieć także cechy, które czynią z niego sprawnego organizatora, a więc inicjatywę, innowacyjność, umiejętność planowania, stawiania i egzekwowania zadań<sup>9</sup>.

D. Zimbardo i F. Ruch cechy te podzielili na pięć grup:

<sup>9</sup> K. Obłój, *Mikroszkółka zarządzania*, Warszawa 1994, s. 117 i n.

- 1) zdolności: inteligencja, refleks, zdolności werbalne, oryginalność, zdolność oceny;
- 2) osiągnięcia: erudycja, wiedza, dokonania;
- 3) odpowiedzialność: spolegliwość, inicjatywa, wytrwałość, agresywność, pewność siebie, pragnienie przewyższania innych (dominacja);
- 4) uczestnictwo: aktywność, towarzyskość, umiejętność współpracy i przystosowania się, humor;
- 5) status: pozycja społeczno-ekonomiczna, miejsce w hierarchii społecznej danej organizacji, popularność<sup>10</sup>.

Istnieje zbyt wiele dowodów na to, że w każdej nowej sytuacji użyteczne są nieco inne cechy, stąd poszukiwania typowego zbioru cech charakteryzujących przywódców są bezowocne, a koncentrowanie badań jedynie na założeniach teorii cech przywódczych jest błędem. Przywódcą nie trzeba się urodzić, można się nim stać dzięki poznaniu pewnych umiejętności i zachowań oraz ich odpowiedniemu stosowaniu. Nie można jednak negować, iż niektórzy ludzie dysponują wrodzonymi predyspozycjami ułatwiającymi przewodzenie, jednak aby je utrzymać, muszą je rozwijać i doskonalić. J. Maxwell wyodrębnił cztery kategorie ludzi o silnych aspiracjach przywódczych:

- przywódcy naturalni, dysponujący wrodzonymi predyspozycjami przywódczymi, postrzegający wzory przywództwa przez całe życie, doskonalący umiejętności przywódcze świadomie, cechujący się samodyscypliną;
- przywódcy ukształtowani, postrzegający wzory przywódcze przez większą część życia, doskonalący swe umiejętności przywódcze świadomie, posiadający samodyscyplinę;
- przywódcy kształtujący się, którzy niedawno zetknęli się ze wzorami przywództwa, uczący się umiejętności przywódczych, mający samodyscyplinę potrzebną dobrym przywódcom;
- przywódcy potencjalni, którzy nie zetknęli się ze wzorami przywództwa lub stykali się z nimi w niewielkim zakresie, nie uczący się umiejętności przywódczych lub czyniący to w ograniczonym zakresie, chcący stać się przywódcami<sup>11</sup>.

D.G. Bowers i S.E. Seashore klasyfikują zachowania przywódcze według czterech czynników, jak:

- wspieranie, czyli wzmacnianie czyjś poczucia osobistej wartości i osobistego znaczenia;
- ułatwianie (facylitacja) interakcji, czyli zachęcanie członków grupy do nawiązywania bliskich kontaktów;

<sup>10</sup> P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1998, s. 565-566.

<sup>11</sup> J.C. Maxwell, *Być liderem*, Warszawa 1994, s. 11-12.

- nacisk na cele, czyli pobudzanie entuzjazmu związanego z osiągnięciem celów grupy i doskonałym wykonywaniem zadań;
- ułatwianie pracy, czyli pomoc w osiągnięciu celów, jak na przykład ustalanie harmonogramów realizacji zadań, koordynacja, planowanie, organizowanie zajęć, czyli powiększanie intelektualnych zasobów członków grupy<sup>12</sup>.

Autorzy tej koncepcji w takich wymiarach zachowań dopatrują się istoty przywództwa. Można sądzić, iż skutecznym przywódcą może być osoba, która potrafi łączyć wiele funkcji i zadań.

Poszukiwania badawcze optymalnej koncepcji przywództwa w ostatnich latach wskazują, iż istnieje jeszcze wiele możliwości w tej dziedzinie. Na przykład, teoria społecznego uczenia się, inaczej modyfikacji zachowań, skupia uwagę na sposobach wpływania przez przywódców na zachowania innych członków grupy przez dawanie nagród, udzielanie kar oraz powodowanie sytuacji prowadzących do pożądanых lub niepożądanych działań.

Przedstawione różne sposoby podejścia do przywództwa mają jedną cechę wspólną – dążność do znalezienia najwyższej skuteczności w relacjach z podległymi osobami. Doprowadziło to do stworzenia modelu osobowego przywódcy, który zawiera trzy główne wymiary: wiedzę, umiejętności, osobowość. Efektywność przywódcy można ocenić na podstawie sprawności i skuteczności jego działania. Sprawność oznacza robienie rzeczy we właściwy sposób, a skuteczność – robienie właściwych rzeczy.

Z powyższych analiz jasno wynika, że przywództwo jest relacją wpływu między przywódcami a ich zwolennikami, co wyraźnie potwierdza B. Kożusznik, analizując wyniki swoich badań<sup>13</sup>. Podkreśla, że w relacjach wyraźnie widać odzwierciedlenie konieczności zmiany, a wynika to z przyjęcia wspólnych celów. Według tej Autorki, ludzie pragną za kimś podążać, lubią, kiedy ktoś za nich pomyśli, coś obmyśli i podejmie decyzję, pragną, aby nimi przewodzić. Zatem, trudno znaleźć grupę, formalną lub nieformalną, która nie miałaby swojego przywódcy<sup>14</sup>.

Przywództwo edukacyjne opiera się na interdyscyplinarnej wiedzy, wyznaczającej kompetencje podmiotów, i pedagogicznej mądrości (wykształceniu w mądrości i do mądrości), wrażliwości na zagrożenia, niejasności dróg życiowego rozwoju oraz na umiejętnościach konsolidowania środowisk wychowawczych. Proponujemy rozumieć przywództwo edukacyjne jako układ relacji podmiotów w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, czyli wektorów relacji pionowych, z góry na dół (nauczyciel, administracja – uczeń), i z dołu

<sup>12</sup> Za: W.E. Scott, L.L. Cummings (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, Warszawa 1983, s. 74-80.

<sup>13</sup> B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2007, s. 147.

<sup>14</sup> Tamże.

do góry (uczeń – nauczyciel, administracja) oraz w poziomie (nauczyciel – nauczyciel, administracja i uczeń – uczeń). Właśnie struktura przestrzeni edukacyjnych, organizacja placówek oświatowych i społeczności edukacyjnych w nich pracujących najpełniej pozwala zanalizować, moderować i modyfikować teorię, wiedzę oraz doświadczenie w zakresie przewodnictwa edukacyjnego i przywództwa intelektualno-kulturowego. Relacje w przestrzeni edukowanej, zwłaszcza w dobrowolnych grupach uczniowskich w pełni nieformalnych, postawy i sytuacje nieintencjonalne w przestrzeni edukacyjnej są w mniejszym lub większym stopniu skorelowane z przestrzenią edukacyjną. Przywódca w przestrzeni edukowanej, nieformalny przywódca w grupie uczniowskiej, nie powinien być postrzegany w przestrzeni edukacyjnej jako Inny w relacjach z nauczycielem, z wychowawcą, a zbyt często tak się dzieje we współczesnej rzeczywistości szkolnej. To nauczyciel najbardziej potrzebuje relacji, dzięki którym będzie bardziej stawać się pedagogiem, wychowawcą, rozumieć swoje miejsce wśród innych, młodych, ludzi, rozumieć siebie, bardziej określać swoją tożsamość. Poprzez poznanie i zrozumienie zjawiska przywództwa w edukacji ten Inny w przestrzeni edukowanej może zacząć stawać się Ty i oba podmioty, edukacyjny (edukujący) i edukowany, mają większe szanse we wzajemnym stawianiu się, w dialogicznym rozwoju w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Także w przestrzeni edukowanej nauczyciel, wychowawca, postrzegany jako Inny ma również szansę na zbliżanie się do Ty, w relacjach uczeń – nauczyciel. M. Buber podpowiada, że kiedy doświadcza się drugiego człowieka, wówczas wydobywa się z ludzi potrzebę pomagania pod każdym względem<sup>15</sup>. Warto dodać, że na pewno trudno w ten sposób nauczać, jeszcze trudniej wychowywać.

Odpowiedzi na powyższe dylematy, tak ważne dla każdego nauczyciela postrzegającego swoją rangę i prestiż w sferze przywództwa, można jak R.J. Sternberg ująć w definicję tak zwanej mądrości, rozumianej jako:

zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska, oraz wyborem nowego środowiska<sup>16</sup>.

Mądre działanie dydaktyczne, mądre decyzje wychowawcze, adaptacyjność najnowszych teorii i idei oraz nurtów pedagogicznych to właśnie atrybuty wagowe dla równoważni podmiotowości nauczycielskiej i uczniowskiej. Teoria mądrości przywódczej, będąc fundamentem i destynacją przywódc-

<sup>15</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

<sup>16</sup> A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, przekł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007, s. 133.

twą edukacyjną, umiejętnie uspołniana myśleniem refleksyjnym, dialogicznym i dialektycznym (dot. rozumienia ewolucji idei i poznania) to najbardziej podmiotowy format lidera edukacyjnego, który swoją przestrzeń edukacyjną formatuje w symbolice przywództwa transformacyjnego i dobrostanu w zespole/grupie, którą zarządza, organizuje, realizuje wyznaczone wizje wychowawcze, cele dydaktyczne i pragmatyzm społeczny.

## BIBLIOGRAFIA

- Adair J., *Być liderem*, przekł. G. Waluga, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998.
- Adair J., *Anatomia biznesu. Budowanie zespołu*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2001.
- Adams K., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Apanowicz A., *Dowodzenie*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 1961.
- Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992.
- Buckingham M., Coffman C., *Po pierwsze: złam wszelkie zasady. Co najwięksi menedżerowie robią inaczej*, 3 wyd., Wydawnictwo MT-Biznes, London 1998.
- Carnegie D., *I ty możesz być liderem*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 1993.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Covey S.R., *Zasady działania skutecznego przywódcy*, Wydawnictwo Medium, Czarnów 1991.
- Frąckowiak T. (red.), *Przemiana, myśl i poznanie*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2003.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Goleman D., Boyatzis R., McKee A., *Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*, Jacek Santorski – Wydawnictwa Biznesowe, Wrocław – Warszawa 2002.
- Gnitecki J., *Wstęp do metod w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 1999.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo RODN „WOM”, Gorzów Wielkopolski 1999.
- Katzenbach J.R., Smith D.K., *Siła zespołów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- Kouzes J.M., Posner B.Z., *Wzmocnić ducha*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2003.
- Kouzes J.M., Posner B.Z., *Przywództwo i jego wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2007.
- Krames J., *Jacka Welcha leksykon przywództwa*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2003.
- Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Maxwell J.C., *Być liderem, czyli jak przewodzić innym*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1999.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- McGinnis A., *Sztuka motywacji*, Wydawnictwo VOCATIO, Warszawa 1992.
- Menkes J., *Inteligencja przywódcza*, przekł. E. Czerwińska, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2007.
- Michalak J.M. (red.), *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

- Oblój K., *Mikroszkółka zarządzania*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1994.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków – Zielona Góra 1995.
- Reznitskaya A., Sternberg R.J., *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, przekł. A. Jaworska-Surma (red. nauk. wyd. polskiego J. Czapiński), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Scott W.E., Cummings L.L. (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Welch S., *Winning znaczy zwyciężać*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2005.
- von Schoenebeck H., *Jaka może być szkoła?*, przekł. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.





MICHAŁ BORDA

ORCID 0000-0002-6284-6445

*Institut Teologiczny Księża Misjonarzy w Krakowie*

MICHAŁ KNAPIK

ORCID 0000-0003-4608-4302

*Akademia WSD w Dąbrowie Górniczej*

## NABYWANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH JAKO NIEZBĘDNY ELEMENT ROZWOJU CZŁOWIEKA W OKRESIE DZIECIŃSTWA I ADOLESCENCJI

**ABSTRACT.** Borda Michał, Knapik Michał, *Nabywanie kompetencji komunikacyjnych jako niezbędny element rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji* [Gaining Communication Competencies as a Necessary Element of Human Development During the Time of Childhood and Adolescence]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 145-158. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.8

Gaining communication competencies is a very important part of the development of young people. Such skills like emotional intelligence, empathy and assertiveness are in the scope of interest of catechists and catechetics. First, the authors of the article try to define communication competence. Then they point at emotional intelligence, empathy and assertiveness as essential elements in the process of education and upbringing of children and youth. Defining and elaborating on these skills showed their importance in the process of education. Numerous practical hints contained in the article may become an inspiration for parents and teachers to search new ways of educational activity.

**Key words:** assertiveness, empathy, emotional intelligence, communication competencies

Młodość jest etapem kluczowym w historii życia człowieka. Umiejętności i wykształcenie zdobyte w tym okresie procentują na dalsze lata życia. Głównym skojarzeniem przychodzącym na myśl podczas wypowiedziania słowa „wykształcenie” jest zdobywanie wiedzy i praktycznych umiejętności związanych z wykonywaniem określonego zawodu. Jednakże, poza wiedzą i umiejętnościami zawodowymi istnieje jeszcze specyficzny zakres kompetencji, których posiadanie bądź brak determinuje jakość międzyludzkich relacji niemal w każ-

dej sferze życia. Doświadczenie życiowe pokazuje nader wymownie, jak rozdzźwięk między poziomem posiadanej wiedzy a zdolnościami interpersonalnego komunikowania może skutecznie zniweczyć wysiłek zawodowy. Autorzy artykułu wychodząc od zdefiniowania czym są kompetencje komunikacyjne, wskazują na inteligencję emocjonalną, empatię i asertywność jako niezbędne elementy rozwoju człowieka. Zdefiniowanie oraz omówienie wskazanych kompetencji w dalszej części pozwoli wyakcentować ich znaczenie w wychowaniu dzieci i młodzieży. Szereg praktycznych wskazówek zamieszczonych w artykule może stać się inspiracją dla wychowawców i rodziców do poszukiwania nowych dróg wychowawczego zaangażowania.

*Słownik języka polskiego* definiuje kompetencje jako

zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi, np. zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności<sup>1</sup>.

W niniejszym artykule termin ten analizowany jest w zakresie węższym, dotyczącym wiedzy, umiejętności i zdolności. W tym ujęciu kompetencje można rozpatrywać w znaczeniu dyspozycyjnym (zdolności i wiedza), aktualizacyjnym (umiejętność wykorzystywania przynależnych sprawności), kompetencji własnej (subiektywne przeświadczenie człowieka o swoich kompetencjach), kompetencji nadanej – wyrażonej poprzez język opisu funkcjonowania i właściwości człowieka wraz z oceną poziomu przystosowania do społecznych oczekiwań<sup>2</sup>. W ujęciu pedagogicznym słowo to oznacza

zdolność do osobistej samorealizacji oraz podstawowy warunek wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się<sup>3</sup>.

Kompetencje komunikacyjne stanowią konstrukt będący składową dynamicznego zjawiska, w budowę którego wchodzi wiele elementów składających się na proces komunikowania międzyludzkiego<sup>4</sup>. Temat kompetencji komunikacyjnych jest przedmiotem zainteresowania psychologii, logopedii, socjolingwistyki, psycholingwistyki oraz innych dyscyplin społecznych. Sformułowanie to zostało po raz pierwszy użyte przez D. Hymesa w latach 70. dwudziestego wieku i oznaczało wiedzę jednostki posługującej się danym językiem stosownie do okoliczności i odbiorcy<sup>5</sup>. Syntetyczne ujęcie kompetencji komunikacyjnych podaje J. Malinowska, która określa je jako

<sup>1</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1998, s. 997.

<sup>2</sup> M. Stasiakiewicz, *Twórczość i edukacja*, Poznań 1999, s. 147-148.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 129.

<sup>4</sup> A. Wojnarska, *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Lublin 2013, s. 13-15.

<sup>5</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 15.

zdolności, które oparte są na wewnętrznych przekonaniach o ich wartości, umożliwiające w różnych sytuacjach wykorzystanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w nawiązywaniu i podtrzymywaniu udanych relacji międzyludzkich<sup>6</sup>.

Kompetencje komunikacyjne dominują nad językowymi i znacząco wpływają na wartość oraz jakość interakcji międzyosobowej<sup>7</sup>.

W latach 50. dwudziestego wieku R. Merton określał liczbę definicji tego terminu na około 160, przy czym można domniemywać obecnie liczbę kilkakrotnie większą. Tak wiele ujęć komunikacji wynika z akcentowania rozmaitych aspektów tego zjawiska przez poszczególnych badaczy<sup>8</sup>. Interdyscyplinarność pojęcia jest powodem trudności w jednoznacznym i wyczerpującym zdefiniowaniu tego zagadnienia<sup>9</sup>. Jednakże, podejmując próbę zawężenia pojęcia komunikacji do interakcji międzyludzkiej, można stwierdzić za W. Głodowskim, iż jest to proces

przekazywania i odbierania informacji między dwiema osobami lub pomiędzy małą grupą osób wywołujący określone skutki i rodzaje sprzężeń zwrotnych<sup>10</sup>.

Dopełnieniem tej syntetycznej definicji jest ujęcie A. Wiszniewskiego, który określa czynność komunikowania jako

wzajemne przekazywanie informacji, umiejętności, pojęć, idei, uczuć itp. za pomocą symboli stworzonych przez słowa, dźwięki, obrazy czy dotyk<sup>11</sup>.

Jakość komunikacji międzyludzkiej wpływa nieuchronnie na człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym. Sposób, w jaki ludzie się porozumiewają determinuje związki rodzinne, wspólnotowe, zawodowe i społeczne. Zjawisko to jest tym bardziej istotne w kontekście dynamicznych zmian rozwojowych młodego człowieka, dla którego nawiązanie i podtrzymywanie dobrych relacji, między innymi z rówieśnikami, jest sprawą kluczową, decydującą o poczuciu osobistej satysfakcji i poziomie samooceny, która jest w tym okresie życia silnie związana z odbiorem społecznym. Jednym z podstawowych wyzwań stojących przed dzieckiem w wieku szkolnym jest wejście w grupę rówieśniczą i odnalezienie się w niej. Ta potrzeba socjalizacji w środowisku koleżanek i kolegów rzutuje na cały szereg zachowań ucznia.

Pierwszą kompetencją komunikacyjną i jednocześnie pożądaną cechą dorastającego człowieka, na którą warto zwrócić uwagę w procesie wychowaw-

<sup>6</sup> J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław 2008, s. 33.

<sup>7</sup> I. Kurcz, *Psychologia*, s. 146.

<sup>8</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 1999, s. 12-13.

<sup>9</sup> Tamże, s. 52.

<sup>10</sup> W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 1994, s. 5.

<sup>11</sup> A. Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa – Wrocław 1994, s. 12.

czym, jest tak zwana inteligencja emocjonalna. Precyzyjne zrozumienie tego pojęcia wymaga przywołania definicji samego pojęcia emocji, czyli

procesów psychicznych, które poznaniu i czynnościom osoby nadają jakość oraz określają znaczenie, jakie mają dla niej będące źródłem emocji przedmioty, zjawiska, inni ludzie, a także własna osoba<sup>12</sup>.

Źródłem emocji jest obiektywny stan rzeczywistości, do której człowiek się ustosunkowuje poprzez radość, miłość, cierpienie, smutek i tym podobne. Emocje są więc przeżyciem w odniesieniu do otoczenia bądź siebie samego<sup>13</sup>. Obok emocji psychologia rozróżnia pojęcie uczuć, czyli wszystkich świadomych przeżyć emocjonalnych, które stanowią relatywnie stałe nastawienie do osób, sytuacji, czy przedmiotów<sup>14</sup>.

Współcześnie popularne pojęcie inteligencji emocjonalnej – mające swoje miejsce w wielu pozycjach pretendujących do poradników sukcesu – pojawiło się w literaturze w latach 60. dwudziestego stulecia. Sformułował je wówczas niemiecki psychiatra i psychoanalityk H. Leuner. Zagadnienie to nie cieszyło się znaczącym zainteresowaniem aż do 1995 roku, kiedy to D. Goleman opisał w swojej książce specyficzną cechę ludzi, którzy odnoszą sukcesy na wielu płaszczyznach życia. Tę cechę określił mianem *inteligencji emocjonalnej*<sup>15</sup>. Odtąd pojęcie to zyskało dużą popularność na całym świecie, a prestiżowe amerykańskie czasopismo „Harvard Business Review” określiło inteligencję emocjonalną jako najbardziej wpływową koncepcję lat 90. dwudziestego wieku<sup>16</sup>.

Różne definicje inteligencji emocjonalnej można podzielić na dwie grupy. W pierwszym ujęciu (*ability model*) byłyby to

zdolność do rozumienia własnych i cudzych uczuć oraz do wykorzystania emocji w myśleniu i działaniu<sup>17</sup>.

Człowiek inteligentny emocjonalnie trafnie rozpoznaje emocje, asymiluje je, czerpiąc z nich wiedzę, rozumie je i zna sekwencje ich następowania oraz potrafi nimi zarządzać, regulując reakcje swoje i innych ludzi. Niezbędna we wzajemnym współżyciu umiejętność regulacji emocji bazuje na stałym ich monitorowaniu i akceptowaniu (bez próby ich wypierania ani zakłamywania), celem pokierowania nimi w pożądanym kierunku.

<sup>12</sup> J. Madalińska-Michalak, R. Góralaska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 52-53.

<sup>13</sup> K. Szorc, *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Kraków 2013, s. 37.

<sup>14</sup> Tamże, s. 39-40.

<sup>15</sup> M. Śmieja, J. Orzechowski, *Wprowadzenie*, [w:] *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, red. M. Śmieja, J. Orzechowski, Warszawa 2008, s. 11-12.

<sup>16</sup> M. Koper, *Inteligencja emocjonalna w zarządzaniu*, [w:] Tamże, s. 233.

<sup>17</sup> M. Śmieja, J. Orzechowski, *Wprowadzenie*, s. 20.

Z kolei, w drugiej grupie definicji, w nurcie teoretycznym (D. Goleman), inteligencja emocjonalna to zestaw następujących cech:

zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się nastrojom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość<sup>18</sup>.

W obydwu powyższych określeniach inteligencji emocjonalnej odnajdziemy zespół postaw, których wykształcenie w swoich podopiecznych jest bez wątpienia celem wielu rodziców, wychowawców i pedagogów. Przeróżne problemy i wyzwania w wychowaniu młodego pokolenia mają często swoje źródło w braku bądź niskim poziomie umiejętności zarządzania własnymi emocjami i uczuciami. Czynnikiem pomnażającym wspomniane trudności jest labilność emocjonalna młodych ludzi, mająca swoje podłoże somatyczne związane z rozwojem organizmu. Wystarczy wspomnieć, iż poziom hormonów (testosteronu i estrogenu) w okresie adolescencji wzrasta (od czasu dzieciństwa) dwudziestokrotnie u chłopców i sześciokrotnie u dziewcząt<sup>19</sup>.

Burzliwy okres dorastania nie może być jednak powodem do rezygnacji z wychowania młodego człowieka do umiejętnego zarządzania swoimi emocjami i kształtowania w nim inteligencji emocjonalnej. Kluczowy jest przykład rodzica i wychowawcy, który w konkretnych sytuacjach pokaże inteligentny emocjonalnie sposób reagowania. Niezbędne jest otwarte mówienie o przeżywanych emocjach, aby w atmosferze szczerości i zaufania uniknąć niebezpiecznego zjawiska wypierania bądź tłumienia swoich przeżyć na tej płaszczyźnie. Badania potwierdzają zależność między poziomem inteligencji emocjonalnej rodziców a ich dorosłych wychowanków. Brak umiejętności dostrzegania i promowania u dziecka postaw emocjonalnie inteligentnych oraz niezdolność do ograniczania zachowań destrukcyjnych prowadzi do wielu porażek wychowawczych, naznaczonych wzburzeniem uczuciowym wychowanków<sup>20</sup>.

Kolejną istotną kompetencją konieczną do nabycia już od dzieciństwa jest empatia, będąca

zaangażowaniem procesów psychicznych sprawiających, że dana osoba odczuwa emocje, które bardziej pasują do sytuacji innej osoby niż do jej własnej<sup>21</sup>.

Postawa empatyczna umożliwi spojrzenie na świat i konkretną sytuację z perspektywy innej osoby, co pozwala lepiej zrozumieć jej sposób myślenia

<sup>18</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 67.

<sup>19</sup> L. Nielsen, *Adolescence: a contemporary view*, Fort Worth 1996, s. 27.

<sup>20</sup> K. Knopp, *Inteligencja emocjonalna a temperament studentów oraz postawy rodzicielskie ich matek i ojców*, *Roczniki Psychologiczne*, 2007, X, s. 113-133.

<sup>21</sup> M.L. Hoffmann, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s. 38.

i działania. Umiejętność ta jest również niezwykle pomocna w rozwiązywaniu konfliktów i poszukiwaniu optymalnych sposobów pojednania. Co ciekawe, zachowania nacechowane empatią są związane z odczuwaniem konkretnych emocji, które z kolei stanowią motyw działania. Pomoc potrzebującemu człowiekowi daje poczucie satysfakcji i spełnienia, a nieudzielenie jej może prowadzić do frustracji i niezadowolenia z siebie<sup>22</sup>.

Dziecko czy nastolatek, który rozwija w sobie postawę empatyczną nie tylko zwiększa własne umiejętności komunikacji ze swoimi rówieśnikami, ale też uczy się precyzyjnie nazywać emocje przeżywane przez siebie. Wchodząc w „niepowtarzalny świat rozmówcy”, odkrywa jednocześnie siebie i może wpisać swoje przeżycia w ogólnoludzkie doświadczenia, angażujące czasem skrajne odczucia (zauroczenie, nienawiść, rozczarowanie, żal itp.)<sup>23</sup>. Kształtowanie postaw empatycznych pomaga również akceptować przeżywane przez siebie bądź innych emocje, których istnienie jest faktem nawet przy całej swej nielogiczności. Rozwój empatii dokonuje się już od wczesnego dzieciństwa i jeśli zostanie właściwie ujęty w całościowym procesie wychowania, prowadzi do wykształcenia postaw prospołecznych<sup>24</sup>.

Potrzeba rozeznania środowiska rodzinnego swoich uczniów i dostosowania odpowiednich działań została poparta badaniami naukowymi, które wykazały wpływ środowiska rodzinnego i relacji z rodzicami na ogólne zachowanie człowieka oraz poziom jego wrażliwości społecznej. Wysoki poziom empatii jest konsekwencją zdrowych więzi rodzinnych i poczucia bezpieczeństwa wyniesionego ze środowiska własnej rodziny. Generalnie, dzieci otoczone troską i miłością rodziców są bardziej skłonne do pozytywnego reagowania na potrzeby drugiego człowieka. Wykazano również, że ich zdolność do współodczuwania z rówieśnikami stanowi efekt poczucia bezpieczeństwa zakorzenionego w głębokiej więzi z rodzicami<sup>25</sup>. Świadomość osamotnienia, wynikająca z braku właściwego kontaktu emocjonalnego w rodzinie, jest często źródłem zachowań agresywnych, autodestrukcyjnych i defensywnych<sup>26</sup>. W sytuacji ucznia sprawiającego problemy wychowawcze należy więc wziąć pod uwagę jego środowisko rodzinne. Wiedza na temat historii rodziny danej osoby może uchronić wychowawcę przed pochopnym i niesprawiedliwym osądzaniem podopiecznego<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> W. Gulin, *Empatia dzieci i młodzieży*, Lublin 1994, s. 63.

<sup>23</sup> M. Dziewiecki, *Sztuka rozmawiania. Słowo jako nośnik miłości*, Szczecinek 2012, s. 40.

<sup>24</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 301.

<sup>25</sup> M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk 1999, s. 86-87.

<sup>26</sup> R. Stachowski, *Wizerunek współczesnego ucznia*, [w:] *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Poznań 2000, s. 47.

<sup>27</sup> E. Wójcik, *Potrzeby psychiczne dziecka*, [w:] *Jak sobie z tym poradzić? Dla rodziców, nauczycieli, katechetów, wychowawców*, red. W. Szewczyk, Tarnów 1994, s. 77-80.



Również wyniki badań przeprowadzonych przez W. Gulina ukazały, iż środowisko rodzinne ma kluczowe znaczenie w zdolności do empatii. Badani pochodzący z rodzin funkcjonujących prawidłowo wykazywali większą skłonność do altruizmu, w przeciwieństwie do osób wychowywanych w domach, gdzie relacje z rodzicami były dysfunkcyjne. Również nasilenie emocji w procesie empatyzowania było większe u dzieci pochodzących z rodzin właściwie funkcjonujących aniżeli patologicznych. Ponadto, zaobserwowano więcej podejścia empatycznego w omawianym badaniu u dziewczyn niż u chłopców<sup>28</sup>.

Przeprowadzone badania potwierdziły tezę, iż stosowanie w wychowaniu stylu dyscypliny indukcyjnej (podkreślanie negatywnego wpływu, jaki dane zachowanie ma na innych) skutkuje większą wrażliwością empatyczną dziecka w przyszłości, aniżeli takie działania, jak: używanie siły względem wychowanka, zaprzestanie okazywania mu miłości lub bezpośrednio zapobieganie określonemu postępowaniu. Badania wykazały ponadto, iż rodzicielskie perswadowanie dzieciom, aby zmieniły swoje zachowanie poprzez akcentowanie bólu i cierpienia tych, których ono dotknęło powoduje skłonność do naprawienia szkody, współodczuwania i pomocy. Nie zanotowano takich reakcji i prób zadośćuczynienia wyrządzonej krzywdy po fizycznym ukaraniu jej nieletnich sprawców<sup>29</sup>. Stosowanie indukcji w wychowaniu dziecka akcentuje jego rolę sprawcą, przez co wzbudza empatyczne cierpienie, połączone z poczuciem winy, które prowadzi do braku zadowolenia z siebie z racji wyrządzenia komuś niesłusznej krzywdy<sup>30</sup>.

Diagnostując sytuację środowiska rodzinnego oraz etap rozwoju empatii u wychowanka, można z powodzeniem zastosować tak zwany trening empatii poprzez rozmaite warsztaty, ćwiczenia, kursy, z zastosowaniem różnych środków dydaktycznych (jak np. film, broszura, książka, scenki dramatyczne itp.).

Trzecią fundamentalną kompetencję komunikacyjną stanowi asertywność, która w ujęciu M. Dziewieckiego jest

zdolnością człowieka do szczerego, zrównoważonego i precyzyjnego wyrażania własnych myśli, przekonań, przeżyć i pragnień, w sposób akceptowany społecznie, przynajmniej jednocześnie innym ludziom prawo do czynienia tego samego<sup>31</sup>.

W skomplikowanym nieraz świecie relacji młodych ludzi łatwo dochodzi do dwóch destrukcyjnych typów postaw: uległości i agresji. Pierwsza może prowadzić do poddania się złemu wpływowi osób nieprzystosowanych społecznie na nieasertywne jednostki, natomiast druga jest powodem

<sup>28</sup> W. Gulin, *Empatia dzieci*, s. 153-160.

<sup>29</sup> M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności*, s. 90-99.

<sup>30</sup> M.L. Hoffmann, *Empatia*, s. 136-142.

<sup>31</sup> M. Dziewiecki, *Sztuka rozmawiania*, s. 69.



wymuszania na innych swojego zdania bez względu na opinię bądź odczucia rozmówcy. Zasadniczo, asertywność nie jest cechą wrodzoną, stąd potrzeba kształtowania odpowiednich postaw i nawyków, które – bez uległości ani agresji – będą stanowić podstawę budowania zdrowych i konstruktywnych relacji w ciągu życia człowieka.

T. Gillen wskazuje na cztery typy zachowań funkcjonujących między ludźmi: bierny (unikanie konfrontacji jako priorytet działania, brak pewności siebie, postawa defensywna), agresywny (priorytet własnej korzyści, natarczywość, apodyktyczność, posługiwanie się szyderstwem i sarkazmem, podnoszenie głosu), bierny/agresywny (połączenie powyższych postaw, unikanie ryzyka, potajemna obmowa w ramach zemsty, zgryźliwość), asertywny (obrona własnych praw bez odmawiania ich innym, łagodny ton głosu, orientacja na szukanie rozwiązań, stanowczość)<sup>32</sup>.

Postawa agresywna prezentowana przez człowieka wynika z naturalnego instynktu służącego obronie i przetrwaniu. Sytuacja zagrożenia bądź ataku wyzwała w ludzkim ciele szereg reakcji fizjologicznych, między innymi: przyspieszone tętno, potliwość, płytki oddech. Agresja jest konieczna w wyjątkowych sytuacjach (np. ratowania życia), jednak generalnie prezentowanie takiej postawy jest szkodliwe dla relacji międzyludzkich. Uparte dążenie do postawienia na swoim, bez względu na odczucia i potrzeby innych ludzi, nie zjednuje sympatii, a utrudnia bądź uniemożliwia zawiązanie wartościowych relacji międzyludzkich. Taka postawa bywa też niekiedy próbą zamaskowania osobistych lęków, niepokoju, braku pewności siebie i niskiej samooceny. Agresja werbalna może być okazywana nie tylko przez podniesiony głos, ale także poprzez sarkazm czy kpiarstwo, nawet zawoalowane w formę żartu, celem poniżenia współrozmówcy. Osoba agresywna jest przekonana o wyższości własnych praw, potrzeb i poglądów nad innymi. Z takiej postawy wynika chęć zdominowania otoczenia kosztem innych ludzi. Konsekwencją działań osoby prezentującej postawę agresywną jest szkoda wyrządzona innym osobom bezpośrednio lub pośrednio, psychicznie lub fizycznie<sup>33</sup>.

Agresja wśród dzieci i młodzieży jest poważną bolączką wychowawców i nauczycieli. Ta destrukcyjna postawa występuje w szkole, domu, na podwórku i w rzeczywistości wirtualnej, w postaci tak zwanego hejtu. Skutki agresywnych działań w życiu ofiar tego zachowania są nieraz opłakane, a ich naprawienie wymaga skoordynowanej współpracy rodziców, pedagogów i opiekunów. Dlatego, warto temu zapobiegać, kształtując od dzieciństwa postawę asertywną, która nie uznaje żadnej formy agresji. Dotyczy to również

<sup>32</sup> T. Gillen, *Asertywność*, Warszawa 2005, s. 15-16.

<sup>33</sup> T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Lublin 2015, s. 20.

tych ataków, które w brutalny sposób dotykają ludzi w mediach społecznościowych i szeroko pojętym Internecie.

Asertywność umożliwia takie odnalezienie się w środowisku rówieśników, które nie powoduje niczyjej krzywdy. Człowiek asertywny nie obawia się wyrazić swojego sprzeciwu wobec łamania jego podstawowych praw oraz stanowczo reaguje, kiedy ktoś próbuje na nim coś wymusić. Jednocześnie, asertywność zawiera w sobie umiejętność proszenia o pomoc, wyrażania swoich uczuć, stawania po stronie prawdy. W obliczu wielu zagrożeń wychowawczych, stających przed dziećmi i młodzieżą, kształtowanie postaw asertywnych stanowi niezbędny element, warunkujący integralne wychowanie dorastającego człowieka na etapie jego dzieciństwa i adolescencji.

Drugą skrajnością nieasertywnej postawy jest bierność, której kwintesencja polega na stawianiu na pierwszym miejscu zadowolenia innych kosztem siebie. Działając w ten sposób, osoba pasywna sama odbiera sobie prawo do wyrażania swoich pragnień, uczuć i myśli. Takie zachowanie czasem jest konieczne celem ochrony siebie i nabrania dystansu do problemów, lecz stosowane jako permanentny nawyk ogranicza zdolność skutecznego komunikowania z powodu lęku przed wyimaginowanymi negatywnymi konsekwencjami. Usilne dążenie do zyskania aprobaty innych wyraża się poprzez unikanie wszelkiego konfliktu według iluzorycznego założenia: „Inni ludzie będą dla mnie mili, ponieważ ja jestem miły dla nich”<sup>34</sup>.

Dziecko, które ukształtowało w sobie pasywny sposób działania jest bardzo podatne na manipulację, wykorzystanie, nadużycie i szeroko pojętą niesprawiedliwość. Prowadzi to do destrukcji pozytywnego obrazu siebie, spowodowanej nieskutecznością funkcjonowania kosztem swoich praw i potrzeb. Czasem u podstaw takiego biernego sposobu myślenia i działania leży pragnienie bycia grzecznym, celem zyskania pochwał, co z kolei wynika z szeregu błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców.

Podobnie człowiek dorastający, dla którego samoocena i obraz siebie są silnie związane z jakością relacji z otoczeniem, może ulec pokusie przyjęcia postawy biernej celem zyskania akceptacji. Młody człowiek nie przechodzi obojętnie obok odrzucenia, którego doświadcza ze strony wychowawców i rówieśników. Pasywny sposób funkcjonowania może mu się wtedy jawić jako jedyne sensowne rozwiązanie jego bolączek.

Osoba prezentująca postawę bierną przyjmuje taką postawę ciała, która w sposób niewerbalny odsłania sposób jej myślenia (unikanie kontaktu wzrokowego, pochylona sylwetka, ramiona splecione w geście obronnym). Werbalizacja potrzeb przez takiego człowieka jest pozbawiona bezpośredniości, pełna przerywników i aluzji, czasem uzupełniona niepotrzebnym prze-

<sup>34</sup> M. Hartley, *Asertywność. Sztuka umiejętnej stanowczości*, Łódź 2012, s. 46.

prasaniem za samą ich ekspresję. Efektem stosowania stylu pasywnego jest złudne utrzymanie spokoju oraz troska ze strony innych, którzy mogą postrzegać taką osobę za bardzo zgodną. Cena przyjęcia postawy biernej jest jednak bardzo wysoka: niska samoocena, brak szacunku do siebie, tłumienie w sobie gniewu, żalu, poczucia upokorzenia, co może prowadzić do wybuchów emocjonalnych bądź nawet w pewnych przypadkach chorób psychosomatycznych. Dodatkową społeczną konsekwencją jest frustracja otoczenia z powodu niezdolności osoby uległej do podjęcia decyzji<sup>35</sup>.

Podłożem zachowania biernego jest zaniżona samoocena, wynikająca z przekonania o podrzędnej wartości siebie, swoich praw i poglądów. Wiąże się to również z przeżywaniem lęku społecznego. Osoba uległa jest łatwym obiektem manipulacji, co prowadzi zwrótnie do instrumentalnego traktowania przez innych ludzi. Rodzi to w człowieku nieuniknione poczucie niesprawiedliwości, krzywdy, żalu i poniżenia<sup>36</sup>.

Przyjęcie postawy biernej związane jest z negatywnym oddziaływaniem socjalizacyjnym i wychowawczym dokonującym się od dzieciństwa<sup>37</sup>. Zachęcanie wychowanków do tłumienia swoich emocji, ukazywanie postawy uległości i zależności jako najwłaściwszej oraz apoteoza nadmiernej skromności kształtuje w dzieciach przekonanie, iż najwięcej osiągną osoby podporządkowane. W ten sposób dziecko może nabrać przeświadczenia, iż otwarte wyrażanie siebie i obrona swoich praw jest szkodliwa. Ważnym czynnikiem zachowania uległego jest wtedy lęk przed utratą czyjejs sympatii. W ten sposób utrwała się postawę uległą z lęku przed konsekwencjami okazania przejawów asertywności. Ludzie doświadczający w dzieciństwie poniżenia i krzywdy za obronę swoich praw tłumią w sobie pewność siebie, ich samoocena jest niska, co prowadzi z kolei do nieskutecznych wysiłków na wielu płaszczyznach życia, a to ponownie potwierdza negatywny obraz własnej osoby, tworząc zamknięte koło samospełniającej się przepowiedni<sup>38</sup>.

Postawa asertywna jest najbardziej konstruktywna z wcześniej wymienionych, gdyż jej podstawę stanowi samoakceptacja i poczucie własnej wartości. Człowiek asertywny komunikuje się, mając na uwadze swoją godność i tożsamość, także uwzględniając prawa i potrzeby innych ludzi. Język asertywny zawiera jasne sformułowania, wyrażone w sposób pozytywny i akcentujący równość między partnerami dialogu. Przykładem zachowania asertywnego jest umiejętność odmawiania bez poczucia winy, szukanie rozwiązania zamiast dążenia do osobistego zwycięstwa, przyjmowanie uzasad-

<sup>35</sup> Tamże, s. 44-48.

<sup>36</sup> T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, *Asertywność nauczycieli*, s. 20.

<sup>37</sup> M. Szpringer, *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie*, [w:] *Oblicza dojrzałości emocjonalnej*, red. K. Franczak, M. Szpringer, Warszawa 2009, s. 162-163.

<sup>38</sup> T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, *Asertywność nauczycieli*, s. 25-26.

nionej krytyki, odmowy i odrzucenia bez poczucia osobistej urazy, obrona swojej prywatności i niezgadzanie się na naruszanie własnych praw przez innych. Schematy postępowania asertywnego nie są wrodzone, podobnie jak szkodliwe zachowania agresywne, bierne, czy manipulacyjne, dlatego można je wykształcić i zintegrować poprzez praktykę w konkretnych reakcjach<sup>39</sup>.

Zaletą zachowania asertywnego jest też poczucie pełnej odpowiedzialności za swoje życie, co przekłada się na jakość komunikacji. Otwarte komunikowanie swoich potrzeb chroni przed nieporozumieniami i pozwala na szczerość względem samego siebie. Aktywne słuchanie prowadzi z kolei do skutecznego rozwiązywania problemów, a umiejętne wyrażanie swoich uczuć i myśli rozładowuje napięcie, broniąc przed eksplozją długo tłumionych emocji. Asertywna postawa wyraża się również w dojrzałym przyjmowaniu krytyki, co pozwala budować produktywne relacje międzyludzkie. Wiąże się to także ze skutecznym okazywaniem szczerzej, bezpośredniej aprobaty i przyjmowaniem jej od innych<sup>40</sup>.

Doświadczenie życiowe pokazuje, że młodzi ludzie mają nieraz problem z wyrażaniem emocji i przeżyć. Może to skutkować izolacją i nieskutecznymi próbami oddziaływań wychowawczych przez rodziców lub pedagogów, którzy wyrażają szczerą chęć pomocy. Wychowanek mający podstawowe umiejętności przekazywania i ekspresji własnych emocji oraz potrzeb potrafi odkryć niepowtarzalny świat swoich trudności i wyzwań przed wychowawcą. Istotne jest, aby młody człowiek wiedział, iż będzie akceptowany w całej prawdzie swoich przeżyć, które – choć mogą wydawać się nielogiczne – są faktem jego aktualnej egzystencji.

Ważnym elementem kształtowania w sobie i wychowankach postawy asertywnej jest znajomość siebie, swoich schematów myślowych i sposobów emocjonalnego przeżywania. Subiektywne, iluzoryczne założenia na temat samego siebie, innego człowieka, bądź sytuacji często prowadzą do gorzkich rozczarowań. Każdy człowiek ma pewne ograniczenia świadomości w zakresie określonych sposobów myślenia o własnej osobie i swoim postępowaniu<sup>41</sup>. Dlatego, tak ważna jest umiejętność przyjmowania konstruktywnej krytyki, która może uświadomić wady i błędy określonego sposobu myślenia oraz postępowania. Niezbędna do tego jest jednak postawa asertywna, w której nie ma miejsca na agresywne przekonania o słuszności swojego zachowania. Zatem, asertywność pomaga w rozwoju człowieka na płaszczyźnie budowania relacji międzyludzkich i chroni przed izolacją spowodowaną brakiem umiejętności przyjmowania słusznych uwag innych ludzi.

<sup>39</sup> M. Hartley, *Asertywność. Sztuka*, s. 49-58.

<sup>40</sup> Tamże, s. 23-25.

<sup>41</sup> M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000, s. 103-104.

M. Hartley wskazuje na niebezpieczeństwo wielu błędnych założeń w postrzeganiu siebie i otoczenia, które utrudniają asertywne postępowanie, między innymi: negatywne myśli i uprzedzenia, przesądzanie o przyszłości, odrzucanie tego co pozytywne<sup>42</sup>. Znajomość własnych uczuć i stanów emocjonalnych oraz ich akceptowanie stanowi zatem niezbędny warunek asertywnego myślenia i wynikającego z niego zachowania<sup>43</sup>.

Równie ważnym warunkiem asertywnej komunikacji jest atmosfera życzliwości i zaufania pomimo różnicy poglądów. W sytuacji strachu przed reakcją partnera rozmowy trudno o szczerość i bezpośredniość. W takiej sytuacji zaleca się ostrożność w ujawnianiu siebie drugiemu człowiekowi, który może nie uszanować otwartości swojego rozmówcy. Dlatego, niezbędną postawą w dialogu międzypersonalnym jest tak zwane aktywne słuchanie, polegające na życzliwym informowaniu rozmówcy o zainteresowaniu jego wypowiedzią, parafrazowanie jej oraz unikanie osądzania, dyskredytowania i gaszenia<sup>44</sup>.

Gotowość do asertywności stanowi

funkcję interakcji dyspozycji osobowościowych i konkretnej sytuacji życiowej, w jakiej akurat znalazł się człowiek<sup>45</sup>.

Bazuje ona na głęboko utrwalonych wewnętrznych przekonaniach, które objawiają się w reakcji na daną sytuację. Asertywność jest więc warunkiem efektywnej ekspresji oraz satysfakcjonujących kontaktów międzyludzkich. Co więcej, postawa asertywna pozwala zarządzać stresem oraz stanowi akcelerator rozwoju osobistego<sup>46</sup>. W procesie wychowawczym niezbędne jest kształtowanie u podopiecznych postawy asertywnej, która chroni od destrukcyjnych zachowań, agresji lub bierności.

Przyjęcie postawy asertywnej w konkretnej sytuacji powinno być uwarunkowane okolicznościami, kontekstem, stopniem zażyłości z partnerem interakcji, statusem i płcią osoby, systemem wartości, normami społecznymi. Subiektywna percepcja postawy asertywnej może być odebrana czasem na niekorzyść osoby. Badania wykazały, iż asertywność w zachowaniu kobiet nie pokrywa się z idealną wizją kobiecości jeśli chodzi o męskie preferencje. Z drugiej strony, asertywna postawa mężczyzn jest często odbierana przez kobiety jako agresywna<sup>47</sup>. Pokazuje to, iż reakcja na słuszne zachowanie asertywne nie zawsze spotyka się z przychylnością. Kształtując postawy asertywne, trzeba zatem wziąć to pod uwagę.

<sup>42</sup> M. Hartley, *Asertywność. Sztuka*, s. 13-16.

<sup>43</sup> Tamże, s. 59-61.

<sup>44</sup> M. Dziewiecki, *Psychologia*, s. 103-104.

<sup>45</sup> T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, *Asertywność nauczycieli*, s. 19.

<sup>46</sup> Tamże, s. 19.

<sup>47</sup> Tamże, s. 27-28.

Nabywanie kompetencji komunikacyjnych jest niezbędnym elementem rozwoju młodego człowieka. Inteligencja emocjonalna, empatia i asertywność są również przedmiotami zainteresowania katechetów oraz szkolnego nauczania religii. Wpisuje się ono bowiem w wychowanie dzieci i młodzieży, wspierając w tym szkołę, a w szerszym kontekście państwo polskie. Nauczanie religii w naszej przestrzeni oświatowej stanowi ważny element integralnego rozwoju człowieka. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na konieczność współdziałania wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie, w tym przede wszystkim rodziny, szkoły oraz wspólnot zrzeszających dzieci i młodzież. Religia jako przedmiot szkolny służy dobru człowieka i społeczeństwa, kształtując również kompetencje komunikacyjne. Należy żywić nadzieję, że zatwierdzona przez Konferencję Episkopatu Polski 8 czerwca 2018 roku nowa *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* wspomże szkołę w realizacji dzieła wychowania młodego pokolenia, pomagając w nabywaniu przez uczniów kompetencji komunikacyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk 1999.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 1999.
- Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000.
- Dziewiecki M., *Sztuka rozmawiania. Słowo jako nośnik miłości*, Szczecinek 2012.
- Gillen T., *Asertywność*, Warszawa 2005.
- Głodowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 1994.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Gulin W., *Empatia dzieci i młodzieży*, Lublin 1994.
- Hartley M., *Asertywność. Sztuka umiejętnej stanowczości*, Łódź 2012.
- Hoffmann M.L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.
- Knopp K., *Inteligencja emocjonalna a temperament studentów oraz postawy rodzicielskie ich matek i ojców*, *Roczniki Psychologiczne*, 2007, X.
- Koper M., *Inteligencja emocjonalna w zarządzaniu*, [w:] *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, red. M. Śmieja, J. Orzechowski, Warszawa 2008.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000.
- Madalińska-Michalak J., Górska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.
- Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław 2008.
- Nielsen L., *Adolescence: a contemporary view*, College Publishers, Fort Worth 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
- Stachowski R., *Wizerunek współczesnego ucznia*, [w:] *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Poznań 2000.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i edukacja*, Poznań 1999.
- Szorc K., *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Kraków 2013.
- Szpringer M., Horecka-Lewitowicz A., Laurman-Jarząbek E., Mazur E., *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie*, [w:] *Oblicza dojrzałości emocjonalnej*, red. K. Franczak, M. Szpringer, Warszawa 2009.



Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1998.

Śmieja M., Orzechowski J., *Wprowadzenie*, [w:] *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, red. M. Śmieja, J. Orzechowski, Warszawa 2008.

Wiszniewski A., *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa – Wrocław 1994.

Wojnarska A., *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Lublin 2013.

Wójcik E., *Potrzeby psychiczne dziecka*, [w:] *Jak sobie z tym poradzić? Dla rodziców, nauczycieli, katechetów, wychowawców*, red. W. Szewczyk, Tarnów 1994.

Zubrzycka-Maciąg T., Kirenko J., *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Lublin 2015.



MAGDALENA CIECHOWSKA

ORCID 0000-0001-6811-482X

*Akademia Ignatianum w Krakowie*

JUSTYNA KUSZTAL

ORCID 0000-0001-9493-7504

*Uniwersytet Jagielloński*

## PROBLEMY PRAWNE I DYLEMATY ETYCZNE W BADANIACH AUTOETNOGRAFICZNYCH W PEDAGOGICE RESOCJALIZACYJNEJ

**ABSTRACT.** Ciechowska Magdalena, Kusztal Justyna, *Problemy prawne i dylematy etyczne w badaniach autoetnograficznych w pedagogice resocjalizacyjnej* [Legal Problems and Ethical Dilemmas in Autoethnographic Research in Resocialization Pedagogy]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 159-180. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.9

The aim of this article is to present and analyze the legal problems and ethical dilemmas of researchers studying difficult ways of life. There are a lot of questions about the ethical, acceptable and legal ways of research and in relation to the participants of the research. The practical aim of this article is to answer the question what we should do when we face different ethical dilemmas in our studies.

A special difficult situation occurs to the researcher – pedagogue of social rehabilitation, because by conducting research on the phenomena of social exclusion or social pathology they describe and analyze situations related to crime, para-criminal behaviors, addictions, and provide profound diagnosis of disorders or therapy. During scientific research, the scholar penetrates the difficult situations, faces ethical dilemmas and encounters legal problems. Legal awareness and ethical responsibility are the guarantees of the pedagogue's safety but above all the safety of the respondents.

Although the article is not a complete and comprehensive study, it responds to the needs of researchers who themselves have to answer many questions about legal issues and solve many ethical dilemmas in the process of collecting and developing data.

**Key words:** autoethnography, social rehabilitation, law, ethical problems, criminal code, researcher's code of ethics

### Wprowadzenie

Inspirację do napisania artykułu stanowiły rozważania Renaty Szczepanik i Andrzeja Śliwerskiego *Obietnice bez pokrycia. Etyczne i prawne granice*

(nie)ujawniania informacji o przestępstwie w badaniach naukowych i psychoterapii (2017), jednakże my chcielibyśmy przenieść się na grunt badań autoetnograficznych. Autoetnografia jako metoda badawcza jest szczególnie wrażliwa na pojawianie się dylematów etycznych czy światopoglądowych, choćby ze względu na jej wciąż dyskutowany status metodologiczny i tworzone dopiero standardy badań autoetnograficznych. Artykuł jest więc poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: jakie są granice odpowiedzialności prawnej autoetnografa w obszarze zainteresowań naukowych pedagogiki resocjalizacyjnej i możliwości rozwiązania dylematów etycznych, które mogą się pojawić w procesie badawczym.

Mając na uwadze „klasyczną” już, uniwersalną definicję pedagogiki resocjalizacyjnej L. Pytki, pedagog resocjalizacji w badaniach empirycznych analizuje zagadnienia opieki, wychowania i terapii<sup>1</sup> osób niedostosowanych społecznie oraz ponosi odpowiedzialność za proces badawczy i jego skutki dla przyszłości swojej, jak też badanych. Pedagog resocjalizacji, w odróżnieniu do pedagogów specjalnych, pedagogów – opiekunów, pedagogów szkolnych i innych eksploruje środowiska trudne, konfliktowe, nierzadko przestępcze, zbiera materiał badawczy w instytucjach totalnych, „na ulicy”, w przestrzeniach socjalnie zaniedbanych, czy środowiskach osób wykluczonych społecznie.

Badacz jakościowy w naukach społecznych w procesie przygotowywania badań i gromadzenia materiału badawczego jest narażony na potencjalne sytuacje trudne, kiedy rozważa między innymi kwestie ochrony zebranego materiału badawczego i kwestie jakości swoich badań. Autoetnograf zaś musi być szczególnie odpowiedzialny i wrażliwy, bo sam jest podmiotem/przedmiotem w procesie badawczym, ponadto opisuje siebie i równocześnie inne osoby – współuczestników badanych sytuacji. W procesie badawczym badacz-autoetnograf definiuje swoją tożsamość w różnych kontekstach, determinowanych przede wszystkim postawionym celem i przedmiotem badań. Naszym zdaniem, autoetnograf w swoich badaniach jest „szczególnie zależny” od terenu badań, po którym porusza się zbierając dane jakościowe.

## **Badacz i jego konflikty tożsamości**

Studia nad tożsamością jakościowego badacza pedagogiki wynikają z natury tejże nauki:

jest ona nie tylko nauką pozytywną (pozytywistyczną), lecz także moralną, co dla badacza wiąże się z koniecznością nieustannego uwzględniania wartości kulturowych

---

<sup>1</sup> L. Pytka (red.), *Służyć ludziom. Księga jubileuszowa w 80-lecie urodzin Profesora Stanisława Jedlewskiego*, Warszawa 1990, s. 8-9.

istotnych dla badanych i postrzeganych jako ważne w środowisku, w którym przeprowadza się badania, choćby nawet dla samego badacza były obojętne – a zwłaszcza gdyby pozostawały w sprzeczności z jego własną skalą wartości i preferowanym wzorem kultury. Przeprowadzanie w takim kontekście badań pedagogicznych, których efekty mogłyby stanowić czynnik zmiany społecznej (jednak nie tyle rewolucji co stopniowej ewolucji), jest zawsze obciążone niebezpieczeństwem uwikłania się w międzykulturowe napięcia i konflikty, co jest istotne w przypadku problemów badawczych, interpretacji badań i prezentowania ich wyników<sup>2</sup>.

Jakiego rodzaju dylematów tożsamościowych może doświadczyć badacz w procesie badań jakościowych? Z pewnością będą to dylematy związane z tożsamością zawodową (pedagog wobec zachowań nieakceptowalnych, narażających młode pokolenie na zło). Kolejny wymiar dylematu tożsamościowego będzie dotyczył tożsamości kulturowej badacza i badanych, którzy zazwyczaj wywodzą się z diametralnie różnych kultur. Idąc dalej, badacz i badani mogą mieć zupełnie odmienne tożsamości światopoglądowe i tym samym zupełnie odmienne spojrzenie na rozumienie fundamentalnych kwestii dotyczących natury ludzkiej.

„Sytuacja tożsamościowa” autoetnografa jest jeszcze bardziej skomplikowana z dwóch powodów. Pierwszym są bezpośrednie kontakty z innymi osobami – autoetnograf opisuje i bada to, co jest jego doświadczeniem, ale do rzadkości należą sytuacje, aby w nich nie uczestniczyli inni ludzie. Drugi powód dotyczy sytuacji, kiedy teren badań jest w jakiś sposób nietypowy, szczególnie, niedostępny dla wszystkich, na przykład związany ze środowiskami izolowanymi społecznie (zakłady karne, placówki terapeutyczne itp.). Taki teren stanowią instytucje zamknięte, opisywane w klasycznych badaniach społecznych przez Ervinga Goffmana jako instytucje totalne<sup>3</sup>. Podobnie jest w sytuacji, kiedy badani, osoby lub grupy osób, są w jakiś sposób „oryginalni”, to znaczy wywodzą się ze środowisk dewiacyjnych czy przestępczych, choć funkcjonują na

<sup>2</sup> J.M. Van der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris – Bruxelles 1999, s. 213-215, za: P.P. Grzybowski, *Od tożsamości osobowej po zawodową. Etyczne dylematy badaczy zróżnicowania kulturowego*, [w:] *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Cieszyn – Toruń 2016, s. 127-141.

<sup>3</sup> Takie, jak instytucje pomocowe dla osób, które nie potrafią samodzielnie żyć i dbać o siebie (współcześnie to na przykład domy pomocy społecznej, hospicja); instytucje izolujące od społeczeństwa osoby, które stanowią dla innych zagrożenie ze względu na stan zdrowia fizycznego lub psychicznego (szpitale psychiatryczne i oddziały zakaźne w szpitalach); instytucje izolujące osoby będące w konflikcie z prawem (zakłady karne, zakłady poprawcze); instytucje związane z wykonywaną pracą, nauką (współcześnie warto odnieść ten typ do szkół z internatem); instytucje będące miejscem ucieczki od świata, służące jako ośrodki praktykowania ćwiczeń duchowych czy religijnych (klasztery, seminaria). Por. E. Goffman, *Instytucje totalne*, Warszawa 2011. Warto zaznaczyć, że obecnie instytucje te mogą mieć status zarówno placówki państwowej, jak i prywatnej.

co dzień w środowisku otwartym<sup>4</sup>. Tak więc, osoba badanego i teren badań (np. uczestnikiem badań jest psychoterapeuta – pracownik szpitala psychiatrycznego czy funkcjonariusz służby więziennej) mogą w czasie procesu badawczego, szczególnie podczas zbierania danych, przekazać bezpośrednio lub pośrednio informację o zachowaniu prawnie relewantnym: przestępstwie, czynie karalnym nieletniego, usiłowaniu dokonania przestępstwa czy pomocnictwa do samobójstwa. Mamy więc do czynienia z dwoma sytuacjami: pedagog resocjalizacji – autoetnograf znajduje się w sytuacji ryzyka ujawnienia informacji o swoich zachowaniach prawnie relewantnych i równocześnie w sytuacji ujawnienia informacji o takich zachowaniach innych badanych. Sytuacje te są różnie kwalifikowane prawnie w zależności od wielu czynników, które należy wziąć pod uwagę, choćby w zależności od konkretnego opisywanego rodzaju zachowania nieobojętnego prawnie (np. przestępstwa czy czynu karalnego nieletniego), czy w zależności od upływu czasu od opisywanego zdarzenia. Przepisy dotyczące zachowania się badacza, który spotyka się z informacjami relewantnymi prawnie, regulują tylko niektóre wymienione w ustawie zachowania, nie obejmują wszystkich możliwych sytuacji. W dalszej części artykułu przedstawimy obowiązujące regulacje prawne oraz zakreślmy mapę trudności prawnych i etycznych w procesie badawczym.

## Autoetnografia na mapie badań jakościowych

Kryzys reprezentacji i towarzysząca mu utrata zaufania do wiedzy jako formy odzwierciedlania otaczającej rzeczywistości dały przestrzeń dla uznania autoetnografii za metodę naukową. Zanim jednak na dobre zagościła ona na arenie naukowej, prym wiodły badania oparte na biografiami innych – badania retrospektywne.

Badania retrospektywne stanowią szczególną formę badań, których istotą jest przywołanie zdarzeń przeszłych. Najczęściej materiałem badawczym są narracje pisemne zdobyte w trakcie konkretnych technik zbierania danych (o tym więcej w kolejnej części). Ugruntowaną już pozycję zdobyły badania biograficzne, w których badacz zbiera narracje będące *świadectwem przeszłości* od swoich badanych i poddaje je analizie. Badacz może analizować również własną autobiografię, będącą według F. Lejeune

retrospektywną opowieścią prozą, gdzie rzeczywista osoba przedstawia swoje życie, akcentując swoje jednostkowe losy, a zwłaszcza dzieje swojej osobowości<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Por. na przykład bohaterowie bloga i książki: P. Matysiak, *Na marginesie życia. Zapiski kuratora sądowego*, Poznań 2014.

<sup>5</sup> F. Lejeune, *Pakt autobiograficzny*, [w:] *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001, s. 22.

Jakie są różnice pomiędzy autobiografią i autoetnografią? Dla jednych nieznaczące, dla innych, bardziej dociekliwych – konstytutywne. Badania autobiograficzne, czyli takie, w których badacz bada tylko własną biografię, nie doczekały się stosownych umocowań w kwestii statusu metodologicznego. Z kolei badania auto/biograficzne prowadzone są na podstawie biografii innych (czasem również autobiografii badanych) oraz autobiografii badacza. Narracje te traktowane są na równi i łącznie analizowane przez badacza<sup>6</sup>. Istota badania autoetnograficznego tkwi w jego nazwie, która wskazuje na fuzję biografii i etnografii. Takie połączenie daje gwarancję, że uzyskane wyniki nie stanowią tylko analizy własnej opowieści badacza, lecz ukazują ją w szerszym świetle społecznym. Jako stosunkowo młoda metoda badawcza, autoetnografia doczekała się jednak stosownych opracowań meta-metodologicznych<sup>7</sup> oraz niezwykle emocjonalnych opracowań empirycznych na niej opartych.

Odnosząc autoetnografię do biografii i odpowiadając na pytanie: *dlaczego autoetnografia w badaniu trudnej drogi życiowej?*, warto wskazać na istotną kwestię etyczną traktującą o rozumieniu badanego. Argumenty te dotyczą zapisu oraz interpretacji narracji. Autorzy wnoszą, że nawet jej dokładna transkrypcja nie oddaje tego, co rozmówca chciał przekazać<sup>8</sup>, a każda interpretacja jest nadużyciem, ponieważ nie jest tym, czego oczekuje od nas narrator<sup>9</sup>. Inni z kolei wskazują, że obiektywna interpretacja to ułuda oddzielająca nas od cudzego cierpienia. W końcu podnoszony jest aspekt moralnego zaangażowania po stronie badanych, które często ogranicza się do jego wysłuchania przez badacza<sup>10</sup>. W przypadku autoetnografii powyższe kwestie nie mają miejsca – pozwala ona na ujednoclenie podmiotu poznawanego i poznającego. Jeszcze nigdy badacz nie był tak blisko rzeczywistości poznawanej, jak w badaniu autoetnograficznym. To zdecydowało o jego licznych pozytywach, ale też stało się główną przyczyną dyskusji o wadach i trudnościach takiego badania.

<sup>6</sup> L. Jakubowska-Malicka, *Trajektoria autobiografii badacza*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2010, 52(4), s. 77-84.

<sup>7</sup> S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis (red.), *Handbook of autoethnography*, London – New York 2013; E. Campbell, *Exploring autoethnography as a method in legal education research*, Asian Journal of Legal Education, 2015, 243, s. 95-105; A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2014, 3, s. 33-74; M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, red. M. Ciechowska, M. Szymańska, wyd. II, Kraków 2018.

<sup>8</sup> C. Riessman, *Narrative analysis*, Newbury Park 1993.

<sup>9</sup> K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, Przegląd Socjologiczny, 2004, 53(1), s. 71-96.

<sup>10</sup> Choć to już samo w sobie jest przyczynkiem do realizacji przez badania biograficzne funkcji terapeutycznej, por. P. Bednarz-Łuczewska, M. Łuczewski, *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe*, t. 2 – *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012.

Pomimo że pierwsze użycie terminu *autoetnografia* miało miejsce w 1975 roku<sup>11</sup>, to współczesne znaczenie zawdzięczamy przede wszystkim Carollyn Ellis, która jej metodologiczne podstawy opisała w publikacji o znaczącym tytule: *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*<sup>12</sup>. Badanie oznaczające etnografię samego siebie ma na celu zrozumienie zjawisk występujących w rzeczywistości, która nas otacza, którą najlepiej znamy.

Z uwagi na objętość niniejszego opracowania, prezentujemy najważniejsze informacje, konieczne dla dalszych rozważań. Dlatego też wszystkich czytelników, którzy chcą odczuć moc oddziaływania badania autoetnograficznego dającego możliwość zrozumienia i wyjaśnienia zjawiska doświadczonego i analizowanego przez jedną osobę, a istotnego w szerszej kulturze, odsyłamy do konkretnej lektury – artykułu<sup>13</sup> Carol Rambo Ronai: *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account* (opublikowanego w 1994 r.), który w roku 1993 zdobył nagrodę Międzynarodowego Towarzystwa Interakcjonizmu Symbolicznego im. Herberta Blumberla. Warto w tym kontekście wspomnieć także polskie publikacje: *Kato-tata – Nie-pamiętnik* Halszki Opfer (2016) i jego kontynuację pod tytułem *Monidło. Życie po Kato-tacie* (2017)<sup>14</sup>. Pomimo swego wstrząsającego przekazu, pozycje te są jednak bliższe autoetnografii ewokatywnej – przedstawiają brutalne wspomnienia autorki (występującej pod pseudonimem) w literackiej formie pamiętnika. Brak jednak głębszej analizy i odniesień do teorii naukowych objaśniających otaczającą rzeczywistość, obiektywizujących tym samym całość przekazu.

Wśród najczęściej stosowanych form autoetnograficznych (wskazując na sposób prezentacji wyników) – ewokatywnej, performatywnej i wizualnej – do typu, który może zostać zaakceptowany przez *twarde* (żeby nie powiedzieć – *skostniałe*) wytyczne dla powstających tekstów naukowych, należy z pewnością autoetnografia analityczna<sup>15</sup>. Wyróżnia się ona analizą doświadczeń autora, a na etapie interpretacji – sięgnięciem do teorii naukowych objaśniających analizowane przeżycia, emocje. Właśnie autoetnografii analitycznej zostanie poświęcona dalsza uwaga jako tej formie, której walory badawcze mogą być porównywane z innymi metodami badań naukowych.

<sup>11</sup> K. Heider, *What do people do? Dani auto-ethnography*, *Journal of Anthropological Research*, 1975, 1, s. 3.

<sup>12</sup> C. Ellis, *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek 2004.

<sup>13</sup> C. Rambo Ronai, *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, *Journal of Contemporary Ethnography*, 1995, 23(4), s. 395-426 [https://www.researchgate.net/publication/238276722\\_Multiple\\_reflections\\_of\\_child\\_sex\\_abuse\\_An\\_argument\\_for\\_a\\_layered\\_account](https://www.researchgate.net/publication/238276722_Multiple_reflections_of_child_sex_abuse_An_argument_for_a_layered_account) [dostęp; 25.12.2019].

<sup>14</sup> H. Opfer, *Kato-tata. Nie-pamiętnik*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016; także, *Monidło. Życie po Kato-tacie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2017.

<sup>15</sup> Zaprezentowane tu podziały autoetnografii za: M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*.



Badania autoetnograficzne mogą być prowadzone przez jednego (autoetnografia indywidualna)<sup>16</sup>, dwóch (duoetnografia)<sup>17</sup> lub kilku badaczy, których łączy to samo doświadczenie (autoetnografia wspólnotowa)<sup>18</sup>. Mogą oni włączyć również do badania osoby, z którymi bezpośrednio jest związane ich doświadczenie poddawane badaniu (autoetnografia kolaboratywna)<sup>19</sup>. Badacz może wziąć pod uwagę te aspekty swojego życia, które miały miejsce w przeszłości (autoetnografia retrospektywna), dzieją się teraz (autoetnografia aktualna) lub do powyższych dodaje również swoje plany na przyszłość, marzenia (autoetnografia transczasowa)<sup>20</sup>. Rozumienie autoetnografii jest szerokie i obejmuje znaczenia na kontinuum – od paradygmatu badawczego, przez metody i techniki<sup>21</sup>. Przyjmując, że autoetnografia jest metodą badawczą, to do najczęściej stosowanych jej odmian należy autowwiad oraz wywiad z innymi osobami (tzw. wywiad refleksyjny)<sup>22</sup>, autoobserwacja, czy esej autoetnograficzny<sup>23</sup>.

### Autoetnografia w badaniach trudnej drogi życiowej

Świat poznawany i poznany do czasu zwrotu postmodernistycznego zamykał się w ramach osób badających i badanych. Refleksja nad istotnością tych poszukiwań dała podwaliny dla autoetnografii – rzadko jeszcze opisywanej metody poznania, która łączy obydwie światy i podmioty badań w integralny, holistyczny obraz rzeczywistości. Przez doświadczenie badacza, ukazane nam z pierwszej ręki, możemy zobaczyć świat poznawany z dwóch perspektyw – insidera (autoetnograf) i outsidera (przywoływane teorie i perspektywa czytelnika). Insider jest zanurzony w opisywane doświadczenia oraz przekazuje ich obraz niczym nie zniekształcony, widziany i przeżywany w pierwszej osobie. Z kolei, perspektywa outsidera polega na takim opisie, aby wszystko było czytelne i zrozumiałe dla czytelnika oraz na przywołaniu konkretnych teorii, dzięki którym interpretuje on to, co przekazane zostało poprzez perspektywę insidera. Takie połączenie perspektyw daje możliwość

<sup>16</sup> H. Chang, *Individual and collaborative autoethnography as method*, [w:] *Handbook of autoethnography*.

<sup>17</sup> J. Norris, R.D. Sawyer, D. Lund (red.), *Duoethnography. Dialogic method for social, health and educational research*, London 2016.

<sup>18</sup> S. Toyosaki i in., *Community autoethnography: compiling the personal and resituating whiteness*, *Cultural Studies. Critical Methodologies*, 2009, 1, s. 56-83.

<sup>19</sup> H. Chang i in., *Collaborative autoethnography*, Walnut Creek 2013.

<sup>20</sup> M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*.

<sup>21</sup> A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?*, s. 33-74.

<sup>22</sup> K. Douglas, D. Carless, *Learn by going. Autoethnographic modes of inquiry*, [w:] *Handbook of autoethnography*; M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*.

<sup>23</sup> A. Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?*, s. 33-74.



pogłębienia rozumienia ludzi i kontekstów, które są poznawane. Połączenie obu perspektyw jest ważne dla każdego obszaru badawczego. Zyskuje tym bardziej na znaczeniu, kiedy opisuje rzeczywistość zamkniętą, niedostępną dla wszystkich, wokół której narosłe mity budują otoczkę niezwykłości i pogłębiają zniekształcenie poznania. Tak jest na przykład z zakładami karnymi, szpitalami psychiatrycznymi, zamkniętymi ośrodkami leczenia uzależnień, klasztorami<sup>24</sup>, czy placówkami dla nieletnich przestępców. Tymczasem, badania prowadzone jedynie z pozycji outsidera pokazują „jałowy” punkt widzenia<sup>25</sup>.

Bogactwo badań terenowych wskazuje, że metody stojące poza żywym doświadczeniem dewiacji lub przestępczości mogą naszkicować jej słabe zarysy, ale nigdy nie mogą wypełnić tych aspektów istotnymi wymiarami znaczącego zrozumienia<sup>26</sup>. Jak w takim razie owo zrozumienie jest uzyskiwane? Literatura wskazuje na badaczy, którzy będąc w zakładach karnych zdecydowali się na ujawnienie i analizę własnych przeżyć. Takimi autorami są Norman Hayner i Ellis Ash (1939) – jako więźniowie, którzy dobrowolnie trafili do więzień, czy James Marquart (1986) – strażnik. W literaturze polskiej także można wskazać takie przykłady<sup>27</sup>. Prace insiderów-skazańców nierzadko są podwalinami dla znanych teorii naukowych, choć same nie były szeroko cytowane. Tak stało się na przykład z badaniami Franka Tannenbauma, opublikowanymi pod tytułem *Crime and community* (1938), którego koncepcja demonizowania zła poprzez znakowanie młodych przestępców dała podwaliny dla teorii etykietowania. Natomiast prace Johna Irwina – jednego z nielicznych akademików-więźniów – są dobrze znane w resocjalizacji. Przez całe swoje życie naukowe wykorzystywał perspektywę heurystyczną, aby w końcu stać się mistrzem w reformach więziennictwa, co urzeczywistniło się w narodzinach „kryminologii skazanych”<sup>28</sup>. Co ciekawe, badacz ten wzbudził również zapal poznawania rzeczywistości poprzez własne doświadczenia u innych byłych więźniów, co zaowocowało ich współpracą naukową<sup>29</sup>. W takich badaniach życie w izolacji jest pokazane od środka – odarte z wszelkiej uludy, niejednokrotnie wstrząsające swą autentycznością. Jednym z problemów ontologicznych jest umiejętność dystansu wobec uprzedzenia, goryczy, czy niechęci, które mogą zanieczyszczać obiektywizm pracy. Dopiero w takich

<sup>24</sup> E. Goffman, *Instytucje totalne*.

<sup>25</sup> G. Newbold i in., *Prison research form the inside: the role of convict autoethnography*, *Qualitative Inquiry*, 2014, 20(4), s. 440.

<sup>26</sup> J. Ferrell, M.S. Hamm, *Ethnography at the edge: Crime, deviance and field research*, Boston 1998, s. 10.

<sup>27</sup> M. Kamiński, *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*, Warszawa 2006.

<sup>28</sup> J. Irwin, *Preface*, [w:] *Convict Criminology*, red. J.I. Ross, S.C. Richards, Belmont 2003, s. XVII-XXII.

<sup>29</sup> G. Newbold i in., *Prison research form the inside*, s. 439-448.

badaniach uzyskujemy subiektywny obraz sprawcy i ofiary, dający pełne zrozumienie dramatu przestępstwa. To niezwykła siła badań autoetnograficznych mieszająca się jednak z jej słabą stroną – zapewnieniem anonimowości. Dane dotyczące więźniów oraz instytucji są wrażliwe i poufne, stąd ich ujawnienie może mieć wpływ na losy więźniów<sup>30</sup>.

W tym miejscu koniecznie należy wspomnieć badania Howarda S. Beckera, prowadzone wśród palaczy marihuany, które obecnie stanowią klasyczne już studium teorii dewiacji w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego<sup>31</sup>. Polskie badania prowadzone „w trudnym terenie”, oparte na metodologii badań jakościowych i wielu oryginalnych technikach zbierania, a potem analizy i interpretacji danych, opisują barwnie współcześni socjologowie i pedagodzy<sup>32</sup>. Wśród polskich publikacji naukowych z dziedziny resocjalizacji pojawiły się prace o charakterze quasi-autoetnograficznym, choć autorzy wprost tego nie wyrażają<sup>33</sup>, czy artykuły opisujące metodykę i organizację zakładu poprawczego dla nieletnich z punktu widzenia dyrektora zakładu poprawczego<sup>34</sup>. Niektóre publikacje H. Machela – wieloletniego dyrektora zakładu karnego w Gdańsku-Przeróbce i profesora pedagogiki resocjalizacyjnej – traktują o zagadnieniach metodyki oddziaływań penitencjarnych w kontekście doświadczenia własnego, osobistych przekonań oraz przeżyć inicjatora i organizatora działań kierowanych do osadzonych<sup>35</sup>.

Warto również pochylić się nad literaturą piękną, gdzie wątki autobiograficzno-kryminalne są osią fabuły. Pierwszą polską publikacją „kryminalną” (sic!) o charakterze autoetnograficznym jest bez wątpienia *Życiorys własny przestępcy* Urke Nachalnika<sup>36</sup> (1933). Historia odnalezienia tej barwnej postaci i fakt jej istnienia na mapie polskiej socjologii, polskiej resocjalizacji i literatury szeroko rozumianej jest powszechnie znany pedagogom resocjalizacji oraz wiąże się z takimi postaciami, jak: Florian Znaniński, Melchior Wańkowicz,

<sup>30</sup> M. Silberman, *A world of violence: corrections in America*, Belmont 1995.

<sup>31</sup> H.S. Becker, *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*, Warszawa 2009.

<sup>32</sup> A. Golczyńska-Grondas, *Wychowało nas państwo. Rzecz o tożsamości dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Kraków 2013; M. Bernasiewicz, *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*, Katowice 2013; P. Chomczyński, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Łódź 2014; R. Szczepanik, *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Łódź 2017.

<sup>33</sup> Por np. P. Frąckowiak, *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*, Kraków 2017, gdzie autor poddaje analizie zagadnienie kapitału resocjalizacyjnego zakładu poprawczego z punktu widzenia dyrektora tej placówki.

<sup>34</sup> K. Ptak, C. Ptak, *Formy i metody pracy w zakładach poprawczych dla dziewcząt*, [w:] *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, red. B. Urban, Mysłowice 2004, s. 262-272.

<sup>35</sup> H. Machel, *Rodzina skazanego jako współuczestnik jego resocjalizacji penitencjarnej, readaptacji i reintegracji społecznej*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7, s. 45-57.

<sup>36</sup> U. Nachalnik, *Życiorys własny przestępcy*, Poznań 2018.

czy Stanisław Kowalski. Sam Urke Nachalnik jest osobą „z krwi i kości”, a jego wielowątkowe (miejscami pornograficzne) losy należą do lektur obowiązkowych „klasycznie” kształconych pedagogów resocjalizacji, aczkolwiek trudno jednoznacznie zakwalifikować to dzieło (i jego kontynuacje, jak np. *Żywe grobowce*, wydane ponownie w 2019 r.)<sup>37</sup> ściśle do autoetnografii analitycznej, bo raczej bliżej mu do autoetnografii ewokatywnej. Podobny charakter mają też dzieła Sergiusza Piaseckiego, którego twórczość awanturkowo-przemytyniczo-polityczno-kryminalna stanowi przedmiot wielu analiz w literaturze polskiej, socjologii, czy historii<sup>38</sup>.

Trudno też wymienić wszystkie współczesne publikacje (o bardzo zróżnicowanym poziomie literackim), których kontekstem jest rzeczywistość więzienna. Niektóre z nich mają charakter reportażu, „wywiadu-rzeki”, czy pamiętnika. Wobec niesłabnącego popytu na literaturę i filmy kryminalne, łatwo pokusić się o szukanie wątków autobiograficznych u autorów tego rodzaju literatury; powszechne jest nawet promowanie swoich dzieł właśnie poprzez prezentację wątków autobiograficznych. Taki charakter mają choćby „wywiady-rzeki” czy dłuższe narracje byłych funkcjonariuszy służby więziennej, tajnych służb wywiadowczych<sup>39</sup>, lekarzy więziennych<sup>40</sup>, czy nawet eks-gangsterów<sup>41</sup>.

### Wybrane dylematy etyczne w badaniach autoetnograficznych

Autoetnografia jest tym sposobem poznawania świata, który z uwagi na balansowanie na kontinuum intymności-społeczności obfituje z różnego rodzaju problemy etyczne. Pierwszą z nich jest zgoda od innych współaktorów naszego życia na pozwolenie na badania. Wiedza o ich prowadzeniu może doprowadzić do nieporozumień, konfliktów, a nawet zerwania relacji<sup>42</sup> pomiędzy badaczem a jego bliskimi/współpracownikami i tym podobne. Co więcej, zgoda dana na początku badania nie oznacza, że badani podtrzymują

<sup>37</sup> U. Nachalnik, *Żywe grobowce*, Poznań 2019.

<sup>38</sup> Ciekawe biografie i bogatą twórczość w dużej mierze autobiograficzną Sergiusza Piaseckiego prezentują np.: R. Demel, *Sergiusz Piasecki 1901-1964. Życie i twórczość*, Warszawa 2001; K. Polechoński, *Żywot człowieka uzbrojonego: biografia, twórczość i legenda literacka Sergiusza Piaseckiego*, Warszawa – Wrocław 2008.

<sup>39</sup> Por przykł: V.V. Severski, *Nielegalni*, Warszawa 2011 oraz 3 pozostałe tomy z tej serii.

<sup>40</sup> D. Verella, *Ostatni krąg. Najniebezpieczniejsze więzienie w Brazylii*, Warszawa 2014.

<sup>41</sup> J. Sokołowski MASA, J. Szostak, B. Chyła, *Masa. Jak stałem się bestią. Od pakera do gangstera*, Warszawa 2018; M. Banasiak, A. Górski, *Słowikowa. O więzieniach dla kobiet*, Warszawa 2018; S. Sikora, R. Gruca, *Osadzony*, Warszawa 2009.

<sup>42</sup> J. Bielecka-Prus, *Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2014, 3, s. 77-94.

ją ciągle, stąd praktyka procesu zgody czy też przetwarzania zgody (proces *consent*)<sup>43</sup>.

Sz szczególnie mało komfortowej sytuacji doświadcza badający własne życie rodzinne, w którym występują inni aktorzy. Powstaje istotne napięcie etyczne, na którego jednym kontinuum jest prośenie o zgodę na badania i liczenie się z jego odmową, na drugim zaś – przeświadczenie, że życie rodzinne to także życie społeczne w swoistym pryzmacie i w związku z tym większym dobrem będzie, aby poznać i ujawnić pewne aspekty życia niż milczenie. Badacze postępujący tą drogą przyjmują różne postawy. Jedni twierdzą, że skoro dane doświadczenie jest ich udziałem, to mają prawo o tym pisać i nie zważać na zgodę innych, mających większy lub mniejszy udział w tym doświadczeniu. Tak postąpił J. Wyatt<sup>44</sup> w opisie przeżywania śmierci własnego ojca. Innym sposobem jest udostępnianie w tekście autoetnograficznym tylko części notatek, które są neutralne w zakresie informacji o innych osobach<sup>45</sup>. Ostatni sposób bywa stosowany najrzadziej, ze względu na niską wartość faktograficzną – polega on na zmienianiu postaci, dodawaniu fikcyjnych wątków i ukazywaniu tylko wyselekcjonowanych zdarzeń<sup>46</sup>. Wymaga to jednak dużej ostrożności, aby opisowane wydarzenia nie stały się grafomanią autora<sup>47</sup>.

Podobnie jak w ogólnej metodologii badań autorzy mogą kierować się różnymi wytycznymi, kodeksami, tak i w przypadku autoetnografii został spisany przewodnik dziesięciu fundamentalnych zasad, którymi może kierować się autoetnograf. Z uwagi na trudność odnalezienia go w polskiej literaturze przedmiotu, poniżej został zaprezentowany<sup>48</sup>.

## Zgoda

1. Szanuj autonomię uczestników i dobrowolny charakter uczestnictwa. Udokumentuj świadome zgody, które są podstawą badań jakościowych.

2. Praktykuj „proces zgody”, aby upewnić się na każdym etapie, że uczestnicy nadal chcą brać udział w badaniu.

<sup>43</sup> C. Ellis, *Telling secrets, revealing lives. Relational ethics in research with intimate others*, *Qualitative Inquiry*, 2007, 1, s. 3-29.

<sup>44</sup> J. Wyatt, *Psychic distance, consents and other ethical issues*, *Qualitative Inquiry*, 2006, 4, s. 813-818.

<sup>45</sup> C. Ellis, *Grave tending: with mom at the cemetery*, *Forum Qualitative Social Research*, 2003, 2, art. 28, [on-line:] [http://www .qualitative-research .net/index. php/fqs/article/view/701/1520](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/701/1520) [dostęp: 18.12. 2019].

<sup>46</sup> C. Ellis, *Telling secrets, revealing lives*.

<sup>47</sup> M.H. Maguire, *Autoethnography: Answerability/Responsibility in Authoring Self and Others in the Social Sciences/Humanities*, *Forum: Qualitative Social Research*, 2006, 2, [on-line:] [http:// www .qualitative-research .net/index .php/fqs/ article/view/106/221](http://www .qualitative-research .net/index .php/fqs/ article/view/106/221) [dostęp: 18.12.2019].

<sup>48</sup> M. Tolich, *A critique of current practice: Ten foundational guidelines for autoethnographers*, *Qualitative Health Research*, 2010. XX(X), s. 1-12 i literatura cytowana do poszczególnych wskazań.

3. W sytuacji rozpoznania konfliktu interesów lub wywierania wpływu podczas uzyskiwania informacji uzyskaj zgodę po napisaniu tekstu.

#### Konsultacje

4. Skonsultuj się z innymi badaczami (Tolich odsyła do Institutional Board Review (IBR), którego odpowiednikami są tworzone coraz częściej w uczelniach zespoły ds. etyki badań).

5. Jako autoetnograf nie publikuj niczego, czego nie pokazałbyś osobom wspomnianym w tekście.

#### Słabe punkty

6. Uważaj na poufność wewnętrzną: zagrożenie relacji nie jest związane z ujawnieniem informacji osobom postronnym, ale ze zwierzeniami ujawnionymi wśród uczestników lub członków rodziny.

7. Traktuj każdą autoetnografię jak zrobienie tatuażu, przewidując przyszłe słabe punkty autora.

8. Etyka w metodzie *photovoice* (opartej na tworzeniu fotografii przez uczestników badań) zakłada, że żadne zdjęcie nie jest warte krzywdzenia innych. W podobny sposób żadna historia nie powinna wyrządzać krzywdy innym, a jeśli szkody nie da się uniknąć – podejmij kroki w celu jej zminimalizowania.

9. Jeśli nie możesz zminimalizować ryzyka dla siebie lub innych, stosuj pseudonimy.

10. Załóż, że pewnego dnia wszystkie osoby wymienione w tekście przeczytają go.

M. Tolich w powyższych wskazaniach traktuje przede wszystkim o uzyskaniu zgody od badanych. Poradzenie sobie z kwestią jej zdobycia bądź rezygnacji ze strony innych osób to nie koniec rozważań dotyczących etyki autoetnografa. Co więcej, nawet poradzenie sobie z innymi dylematami – także prawnymi, które zostaną opisane w dalszej części artykułu, nie rozstrzyga wszystkich kwestii. W literaturze podkreślany jest fakt, że w autoetnografii kolaboratywnej łatwiej jest o zachowanie zasad etyki, ponieważ jak w każdej autoetnografii mamy do czynienia z etyką relacyjną, stąd w takiej formie pisarstwa może ona być przedyskutowana z innymi. Zachowanie anonimowości dla poszczególnych osób, a co za tym idzie – również innych aktorów wymienionych w tekście jest tu o wiele łatwiejsze niż w przypadku autoetnografii indywidualnej<sup>49</sup>.

<sup>49</sup>J.C. Lapadat, *Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography*, *Qualitative Inquiry*, 2017, 23(8), s. 589-603.

Tylko z pozoru błahą sprawą jest przyjęcie literackiej perspektywy podmiotu – czy tekst ma być napisany w pierwszej czy trzeciej osobie? Autoetnograf piszący w trzeciej osobie z jednej strony może nie być wystarczająco przekonujący odnośnie osobistych doświadczeń. Z drugiej strony, taki system jest powszechnie przyjęty w pracach naukowych, w których występuje zdystansowany podmiot. Pisanie w pierwszej osobie daje więcej możliwości operowania tekstem i jego różnymi formami, ale może powodować dyskomfort u czytelnika. Ten może czuć się zbyt blisko zaproszony, a czasami wręcz brutalnie wrzucony w wir osobistych doświadczeń autoetnografa. Píše o tym na przykład J. Wyatt<sup>50</sup>, odnosząc się do czytania tekstu C. Ellis opisującego jej relacje z chorym mężem<sup>51</sup>.

### Granice prawne odpowiedzialności pedagoga resocjalizacji w badaniach autoetnograficznych

Etapy autoetnografii analitycznej, której cechy dokładnie opisał Leon Anderson<sup>52</sup> wskazują na zebranie danych oraz ich analizę i interpretację w odniesieniu do teorii naukowych. W zbieraniu informacji o trudnej drodze życiowej, badacz często ociera się o niebezpieczne sytuacje i osoby, które na niej mu towarzyszą. Dotykają więc badacza problemy prawne i dylematy etyczne. Te drugie, czyli

pytania etyczne pojawiają się bowiem na każdym etapie procesu badawczego (...) niezależnie od obranej perspektywy badawczej, czy też metody zbierania, analizy i prezentacji danych<sup>53</sup>.

Jak wskazałyśmy w podrozdziale wcześniejszym, zagadnienia etyki w badaniach jakościowych oscylują generalnie wokół kilku problemów, takich jak zapewnienie anonimowości badanych, bądź konflikty tożsamościowe badacza uwikłanego w projekty badawcze związane z obserwacją uczestniczącą czy eksperymentem<sup>54</sup>. Problematyka ta jest uregulowana, tak w naszym kraju jak i za granicą, najczęściej w kodeksach etyki pracowników nauki, a sztan-

<sup>50</sup> J. Wyatt, *Psychic distance, consents*, s. 813-818

<sup>51</sup> C. Ellis, *Final negotiations: a story of love, and chronic illness*, Philadelphia 1995.

<sup>52</sup> J. Lofland i in., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009.

<sup>53</sup> J.W. Clegg, B.D. Slife, *Research ethic in the postmodern context*, [w:] *The handbook of social research ethic*, red. D.M. Materns, P.E. Ginsberg, London 2009 za: S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak, *Etyka w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, red. D. Jemielniak Warszawa 2012, s. 23.

<sup>54</sup> R. Szczepanik, A. Śliwerski, *Obietnice bez pokrycia. Etyczne i prawne granice (nie)ujawniania informacji o przestępstwie w badaniach naukowych i psychoterapii*, Przegląd Badań Edukacyjnych,



darowy jest w tym obszarze Kodeks Etyki Pracownika Naukowego Polskiej Akademii Nauk<sup>55</sup> czy kodeksy poszczególnych grup zawodowych, jak na przykład Kodeks Etyki Psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego<sup>56</sup> z 2017 roku. Co więcej, czasami dopiero na etapie interpretacji danych badacz uświadamia sobie, w jakich zdarzeniach uczestniczył i jakie może to nieść ze sobą konsekwencje prawne. Powstaje tu jedno z najistotniejszych pytań: czy coś mi grozi za ujawnienie tego co sam kiedyś zrobiłem?; czy powinienem coś zrobić dla tej osoby, która mi to opowiedziała? Czy w związku z tym, czego się dowiedziałem, muszę to gdzieś zgłosić? Czy sam powinienem się zgłosić na policję?

Polskie regulacje prawne jednoznacznie wskazują sytuację, kiedy każdy (bo jest to norma powszechna i generalna) jest zobowiązany do zawiadomienia o dokonaniu, usiłowaniu lub przygotowaniu czynu zabronionego. Obowiązek ten dotyczy sytuacji, kiedy każdy (w tym oczywiście i badacz autoetnograficzny) poweźmie informację o szczególnych rodzajach czynów zabronionych. Kodeks wskazuje tu na szczególne przestępstwa<sup>57</sup>. Wśród nich znajdują się najpoważniejsze przestępstwa: przeciwko pokojowi, ludzkości oraz przestępstwa wojenne, przeciwko Rzeczpospolitej, przeciwko obronności, przeciwko życiu i zdrowiu, przeciwko bezpieczeństwu powszechnemu, przeciwko porządkowi publicznemu, przeciwko wolności

---

2017, 24(1), s. 151-172; P. Chomczyński, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych*; M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*.

<sup>55</sup> Kodeks Etyki Pracownika Naukowego Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2016, opracowany przez Komisję do spraw etyki w nauce i uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Polskiej Akademii Nauk 1 grudnia 2016 r., Warszawa 2016.

<sup>56</sup> [http://www.ptp.org.pl/teksty/NOWY\\_KODEKS\\_PTP.pdf](http://www.ptp.org.pl/teksty/NOWY_KODEKS_PTP.pdf), [dostęp: 9.12.2019].

<sup>57</sup> Ustawa z 6 czerwca 1997 r. (tj. DzU 2018 r., poz. 1600, 2077), Kodeks karny, art. 240:

§1. Kto, mając wiarygodną wiadomość o karalnym przygotowaniu albo usiłowaniu lub dokonaniu czynu zabronionego określonego w art. 118, art. 118a, art. 120-124, art. 127, art. 128, art. 130, art. 134, art. 140, art. 148, art. 156, art. 163, art. 166, art. 189, art. 197 § 3 lub 4, art. 198, art. 200, art. 252 lub przestępstwa o charakterze terrorystycznym, nie zawiadamia niezwłocznie organu powołanego do ścigania przestępstw, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§2. Nie popełnia przestępstwa określonego w §1, kto zaniechał zawiadomienia, mając dostateczną podstawę do przypuszczenia, że wymieniony w §1 organ wie o przygotowywanym, usiłowanym lub dokonanym czynie zabronionym; nie popełnia przestępstwa również ten, kto zapobiegł popełnieniu przygotowywanego lub usiłowanego czynu zabronionego określonego w §1.

§2a. Nie podlega karze pokrzywdzony czynem wymienionym w §1, który zaniechał zawiadomienia o tym czynie.

§3. Nie podlega karze, kto zaniechał zawiadomienia z obawy przed odpowiedzialnością karną grożącą jemu samemu lub jego najbliższemu. Warto tu wskazać przywoływane przez R. Szczepanik i A. Śliwerskiego tezy *Komentarza do kodeksu karnego*, autorstwa Lecha Gardockiego, który stwierdza, że obowiązek zawiadomienia o przestępstwie uchyla tajemnicę dziennikarską opisaną w prawie prasowym oraz tajemnicę lekarską opisaną w ustawie o zawodzie lekarza.



seksualnej i obyczajności. Oznacza to nic innego, jak prawny, obwarowany sankcją, obowiązek złożenia zawiadomienia na policji lub do prokuratury. Należy tu wyróżnić dwie sytuacje: kiedy badacz ujawnia informacje o przestępstwie, które sam popełnił, a nie zostało ono dotychczas ujawnione i osądzone oraz kiedy badacz dowiaduje się o popełnieniu, usiłowaniu lub przygotowaniu przestępstwa innej osoby. W pierwszej sytuacji należy wziąć pod uwagę, czy narracja ma charakter retrospektywny (i taki najczęściej ma) i przestępstwo zostało już wykryte, osądzone, a sprawca ponosi w tej chwili odpowiedzialność (odbywa karę) lub już poniósł odpowiedzialność. Należy też wziąć pod uwagę przedawnienie karalności<sup>58</sup>. Natomiast, w drugiej sytuacji trzeba wskazać cytowaną już wyżej normę powszechną i generalną wyrażoną w art. 240 kodeksu karnego, dotyczącą obowiązku prawnego zawiadomienia odpowiednich organów. W sytuacji, kiedy badacz powziął informacje o innym czynie zabronionym, niż wymienione w katalogu art. 240, obowiązek zawiadomienia organów ścigania ma charakter społeczny, co oznacza, że nie jest obwarowany sankcją karną. Wówczas badacz-autoetnograf w rozwiązaniu towarzyszącego mu problemu powinien kierować się prawem i kodeksem etyki badacza.

Badacz cechujący się wysokim poziomem świadomości prawnej (przede wszystkim posiadający wiedzę o obowiązujących normach prawnych i prezentujący pozytywną postawę wobec prawa), w opisanych wyżej sytuacjach powzięcia informacji o przestępstwie, bez wahania zachowa się zgodnie

<sup>58</sup> Ustawa z 6 czerwca 1997 r. (tj. DzU 2018 r., poz. 1600, 2077), art. 101:

§1. Karalność przestępstwa ustaje, jeżeli od czasu jego popełnienia upłynęło lat:

1) 30 – gdy czyn stanowi zbrodnię zabójstwa;

2) 20 – gdy czyn stanowi inną zbrodnię;

2a) 15 – gdy czyn stanowi występki zagrożony karą pozbawienia wolności przekraczającą 5 lat;

3) 10 – gdy czyn stanowi występki zagrożony karą pozbawienia wolności przekraczającą 3 lata;

4) 5 – gdy chodzi o pozostałe występki;

5) (uchylony).

§2. Karalność przestępstwa ściganego z oskarżenia prywatnego ustaje z upływem roku od czasu, gdy pokrzywdzony dowiedział się o osobie sprawcy przestępstwa, nie później jednak niż z upływem 3 lat od czasu jego popełnienia.

§3. W wypadkach przewidzianych w §1 lub 2, jeżeli dokonanie przestępstwa zależy od nastąpienia określonego w ustawie skutku, bieg przedawnienia rozpoczyna się od czasu, gdy skutek nastąpił.

§4. W przypadku:

1) występki przeciwko życiu i zdrowiu, popełnionych na szkodę małoletniego, zagrożonych karą, której górna granica przekracza 5 lat pozbawienia wolności,

2) przestępstw określonych w rozdziale XXV, popełnionych na szkodę małoletniego albo gdy treści pornograficzne obejmują udział małoletniego

– przedawnienie karalności przestępstwa nie może nastąpić przed ukończeniem przez niego 30. roku życia.

z prawem. Wcześniej jednak, przystępując do badań, jest zobowiązany prawem<sup>59</sup> oraz kodeksem etyki badań naukowych<sup>60</sup> do poinformowania uczestnika badań o celu badań i granicach wykorzystania zebranych informacji. Badani mogą mieć bowiem obawy, jak zostaną wykorzystane informacje, które przekażą badaczowi, dlatego zgodne z prawem i etyką zawodową przekazanie informacji ma kluczowe znaczenie dla zbudowania zaufania wobec badacza i poczucia bezpieczeństwa badanego. Jednakże, literatura podaje przykłady, które ukazują, że informowanie o konieczności takiego zachowania przez badacza lub różne techniki obrony przed powzięciem takich informacji (np. informacja, „Jeśli to nie nadaje się do nagrania, to proszę mi tego nie mówić wcale”<sup>61</sup>) odbijają się na jakości zebranego materiału, a nawet mogą skutkować zerwaniem kontaktu.

Badacz jest tu w konflikcie, który można umieścić na kontinuum: obszerne, bogate, ciekawe dane *vs* zachowanie zgodne z prawem. Normy prawne powszechne i generalne mają pierwszeństwo przed kodeksami etyki lekarskiej czy etyki pracownika naukowego. Nie są one bowiem źródłami prawa. Jednak rola kodeksu etyki zawodowej jest tu nie do przecenienia, gdyż

kodeksy etyczne mogą jednak pełnić jeszcze jedną istotną rolę – stanowić „ochronną tarczę” dla badaczy, gdy próbuje się na nich wymusić zachowania niezgodne etyką badacza<sup>62</sup>.

Należy tu podkreślić, że w Polsce badacze nie mają ochrony takiej, jak na przykład w Stanach Zjednoczonych odnośnie ukrywania danych osób

---

<sup>59</sup> Prawo do prywatności opisane jest w Konstytucji (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 16 lipca 1997 r.) która w art. 47 stanowi, że „Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym”. Obowiązujący kodeks karny ściśle wymienia przestępstwa o ochronie informacji w rozdziale XXXIII, natomiast art. 266 stanowi:

§1. Kto, wbrew przepisom ustawy lub przyjętemu na siebie zobowiązaniu, ujawnia lub wykorzystuje informację, z którą zapoznał się w związku z pełnioną funkcją, wykonywaną pracą, działalnością publiczną, społeczną, gospodarczą lub naukową, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2.

§2. Funkcjonariusz publiczny, który ujawnia osobie nieuprawnionej informację niejawną o klauzuli „zastrzeżone” lub „poufne” lub informację, którą uzyskał w związku z wykonywaniem czynności służbowych, a której ujawnienie może narazić na szkodę prawnie chroniony interes, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§3. Ściganie przestępstwa określonego w §1 następuje na wniosek pokrzywdzonego.

<sup>60</sup> Kodeks Etyki Pracownika Naukowego Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2016, opracowany przez Komisję do spraw etyki w nauce i uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Polskiej Akademii Nauk 1 grudnia 2016 r., Warszawa 2016, rozdział 3.4 pt. „Praktyki dotyczące procedur badawczych”.

<sup>61</sup> R. Szczepanik, A. Śliwerski, *Obietnice bez pokrycia*, s. 162.

<sup>62</sup> S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak, *Etyka w badaniach jakościowych*, s. 24.

badanych, którzy dopuścili się czynu karalnego. Historia takiego przywileju w prawie amerykańskim nie jest odległa. W 1990 roku student Rik Scarce napisał książkę *Ecowarriors: Understanding the Radical Environmental Movement*. Uczestnicy tegoż ruchu społecznego w 1991 roku dopuścili się ataku na laboratorium badawcze. Wymiar sprawiedliwości postanowił przesłuchać tego, który w trakcie badań poznał uczestników ruchu, ten jednak odmówił zeznań (zasłaniając się kodeksem etycznym American Sociological Association, który wymagał wówczas od badacza bezwzględnej tajemnicy), za co został zamknięty w więzieniu. Spędził tam 159 dni, aż sędzia orzekł, iż zatrzymanie jego przekroczyło prawną intencję *przymusu* i z miejsca stało się *karne*. Stowarzyszenie, na które powoływał się Scarce wstawiło się za nim *amicus curiae*<sup>63</sup>. Scarce i inni badacze dostarczyli władzom federalnym argumentów za przyznaniem badaczom terenowym prawa do ochrony kontaktów ze swoimi informatorami<sup>64</sup>.

W polskich regulacjach prawnych, których znajomość może mieć istotne znaczenie dla badaczy działających w szczególnie trudnych środowiskach, Renata Szczepanik i Andrzej Śliwerski w przywoływanym już wyżej artykule wskazują jeszcze na dwie kwestie. Chodzi o sytuację powzięcia wiadomości o przemocy wobec dziecka w rodzinie<sup>65</sup> oraz o sytuację powzięcia wiadomości o przestępstwie przez terapeutę - psychologa czy psychiatrę podczas prowadzenia badań<sup>66</sup>. O ile w przypadku psychiatry w grę wchodzi tajemnica

---

<sup>63</sup> Instytucja „przyjaciela sądu” wywodzi się z prawa rzymskiego i jest stosowana wspólnie w prawie *common law*, choć występuje i w naszym kraju, gdzie bywa stosowana przez Helsińską Fundację Praw Człowieka. Są to opinie specjalistów, którzy choć nie są stroną i nie są przez sąd powołani do sprawy, to jako eksperci mogą wnieść dla rozstrzygnięcia istotne informacje.

<sup>64</sup> J. Lofland i in., *Analiza układów społecznych*.

<sup>65</sup> Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (tj. DzU z 2015 r., poz. 1390), art. 12.

1. Osoby, które w związku z wykonywaniem swoich obowiązków służbowych lub zawodowych powzięły podejrzenie o popełnieniu ściganego z urzędu przestępstwa z użyciem przemocy w rodzinie, niezwłocznie zawiadamiają o tym policję lub prokuratora.

2. Osoby będące świadkami przemocy w rodzinie powinny zawiadomić o tym policję, prokuratora lub inny podmiot działający na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie.

<sup>66</sup> Ustawa z 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (tj. DzU z 2018 r., poz. 1878, z 2019 r., poz. 73) w art. 51 stanowi, że „W dokumentacji dotyczącej badań lub przebiegu leczenia osoby, wobec której podjęto czynności wynikające z niniejszej ustawy, nie utrwała się oświadczeń obejmujących przyznanie się do popełnienia czynu zabronionego pod groźbą kary. Zasadę tę stosuje się również do dokumentacji dotyczącej badań przeprowadzonych na żądanie uprawnionego organu. Ponadto nawet w sytuacji, kiedy psycholog, terapeuta, lekarz, nawet jeśli zawiadomi zgodnie z art. 240 kk o popełnieniu przestępstwa przez pacjenta, to nie będzie na te okoliczność zeznawać przed organami ścigania, o czym stanowi art. 52. 1. niniejszej ustawy:’ Nie wolno przesłuchiwać osób obowiązanych do zachowania tajemnicy, stosownie do przepisów niniejszego rozdziału, jako świadków na okoliczność wypowiedzi osoby, wobec

lekarska, to w sytuacji powzięcia wiadomości o przestępstwach spełniających znamiona przemocy w rodzinie (znęcanie się), po stronie instytucji leży prawny obowiązek informowania właściwych organów ścigania. Jeśli badacz - autoetnograf opisuje w badaniach sytuacje swoich bliskich, wówczas również powinien kierować się zasadami ochrony prawa do prywatności i bezwzględnym nakazem informowania organów ścigania o usiłowaniu, przygotowaniu lub dokonaniu czynu zabronionego wymienionego w art. 240 kodeksu karnego<sup>67</sup> (który niejednokrotnie był tutaj przywołany).

Wspomniane już kodeksy etyki zawodowej i ich funkcja w pracy badawczej nie mogą być sprzeczne z prawem, kiedy prawo ściśle stanowi, jak należy postąpić. Ale w sytuacjach społecznych, kiedy badaczowi zależy na jak najlepszym dostępie do danych i rzetelności swoich badań oraz na ochronie swojego interlokutora, warto pamiętać, że

Ludzie są zdefiniowani w tkance codzienności jako istoty komunikatywne. Poprzez dialogiczne spotkanie podmioty tworzą razem wspólne życie i pielęgnują wzajemne zobowiązania moralne<sup>68</sup>.

W związku z tym, zawsze należy mieć na uwadze dobro wspólne i patrzeć perspektywicznie na dalsze relacje i oddziaływanie na nie prowadzonych badań. W sytuacjach trudnych dobre rozwiązanie musi być zawsze efektem świadomie podjętych decyzji. Te z kolei nigdy nie mogą stać w sprzeczności z prawem.

## Zakończenie

Dylematy etyczne i problemy prawne są zawsze wpisane w życie, a tym samym – są wpisane i w badania autoetnograficzne. Badacz zawsze musi wybierać, a w swym wyborze postępować tak, aby móc wszystkim spojrzeć prosto w oczy, w tym sobie samemu. Opisane dylematy etyczne są wpisane w badania autoetnograficzne prowadzone przez pedagoga resocjalizacji mocniej niż w inne typy badań, ponieważ badacz nie pojawia się znikąd, nie dochodzi, lecz jest in-siderem, „swoim”, kimś bliższym, obdarzonym zaufaniem

---

której podjęto czynności wynikające z niniejszej ustawy, co do popełnienia przez nią czynu zabronionego pod groźbą kary.

2. Zakaz określony w ust. 1 stosuje się odpowiednio do lekarzy wykonujących czynności biegłego.

<sup>67</sup> Ustawa z 6 czerwca 1997 r. (tj. DzU 2018 r., poz. 1600, 2077), art. 240.

<sup>68</sup> C.G. Christians, *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, przekł. P. Pluciński, [w:] *Metody badań jakościowych*, tom I, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 227.

innych, uwikłanych w badane trudne, związane z łamaniem prawa, intymne sytuacje. Celem artykułu była analiza problemów prawnych i dylematów etycznych, które towarzyszą badaczowi - pedagogowi resocjalizacji w badaniu własnej drogi życiowej metodą autoetnograficzną. Staraliśmy się opisać zasady generalne i sformułować pewne drogowskazy - gdzie szukać możliwych rozwiązań. Same - jako badaczki - borykamy się z tymi trudnościami i tym bardziej widzimy potrzebę pogłębienia świadomości prawnej i wrażliwości etycznej w swoich poszukiwaniach badawczych. Ochrona badanego - informatora, ale także ochrona nas samych, szczególnie w badaniach autoetnograficznych, stanowi motywację do prób realizacji celu praktycznego, jakim jest dostarczenie wiedzy o rozwiązaniach zgodnych z prawem i etyką badań naukowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Banasiak M., Górski A., *Słowikowa. O więzieniach dla kobiet*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2018.
- Becker H.S., *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M., *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe*, tom 2 – *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bernasiewicz M., *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Bielecka-Prus J., *Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2014, 3.
- Campbell E., *Exploring autoethnography as a method in legal education research*, *Asian Journal of Legal Education*, 2015, 243.
- Chang H., Wambura F., Ngnjiri F.W., Hernandez K.C., *Collaborative autoethnography*, Coast Press, Walnut Creek 2013.
- Channg H., *Individual and collaborative autoethnography as method*, [w:] *Handbook of autoethnography*, red. S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis, Routledge, London - New York 2013.
- Chomczyński P., *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014
- Christians C.G., *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, przekł. P. Pluciński, [w:] *Metody badań jakościowych*, tom I, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Ciechowska M., *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, red. M. Ciechowska, M. Szymańska, wyd. II, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.
- Ciuk S., Latusek-Jurczak D., *Etyka w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Clegg J.W., Slife B.D., *Research ethic in the postmodern context*, [w:] *The handbook of social research ethic*, red. D.M. Materns, P.E. Ginsberg, Sage, London 2009.

- Demel R., *Sergiusz Piasecki 1901-1964. Życie i twórczość*, Wydawnictwo LTW, Warszawa 2001.
- Douglas K., Carless D., *Learn by going. Autoethnographic modes of inquiry*, [w:] *Handbook of autoethnography*, red. S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis, Routledge, London – New York 2013.
- Ellis C., *Final negotiations: a story of love, and chronic illness*, Temple University Press, Philadelphia 1995.
- Ellis C., *Grave tending: with mom at the cemetery*, Forum Qualitative Social Research, 2003, 2, art. 28, [on-line:] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/701/1520> [dostęp: 18.12.2019].
- Ellis C., *Telling secrets, revealing lives. Relational ethics in research with intimate others*, Qualitative Inquiry, 2007, 1.
- Ellis C., *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*, Alta Mira Press, Walnut Creek 2004.
- Ferrell J., Hamm M.S., *Ethnography at the edge: Crime, deviance and field research*, Northeastern University Press, Boston 1998.
- Frąckowiak P., *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Goffman E., *Instytucje totalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Golczyńska-Grondas A., *Wychowało nas państwo. Rzecz o tożsamości dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Grzybowski P.P., *Od tożsamości osobowej po zawodową. Etyczne dylematy badaczy różnicowania kulturowego*, [w:] *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń 2016.
- Heider K., *What do people do? Dani auto-ethnography*, Journal of Anthropological Research, 1975, 1.
- Holman Jones S., Adams T.E., Ellis C. (red.), *Handbook of autoethnography*, Routledge, London – New York 2013.
- [http://www.ptp.org.pl/teksty/NOWY\\_KODEKS\\_PTP.pdf](http://www.ptp.org.pl/teksty/NOWY_KODEKS_PTP.pdf), [dostęp: 9.12.2019].
- Irwin J., *Preface*, [w:] *Convict Criminology*, red. J.I. Ross, S.C. Richards, Wadsworth, Belmont 2003.
- Jakubowska-Malicka L., *Trajektoria autobiografii badacza*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2010, 52(4).
- Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2014, 3.
- Kamiński M., *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Każmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, Przegląd Socjologiczny, 2004, 53(1).
- Lapadat J.C., *Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography*, Qualitative Inquiry, 2017, 23(8).
- Lejeune F., *Pakt autobiograficzny*, [w:] *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2001.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Machel H., *Rodzina skazanego jako współuczestnik jego resocjalizacji penitencjarnej, readaptacji i reintegracji społecznej*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7.



- Maguire M.H., *Autoethnography: Answerability/Responsibility in Authoring Self and Others in the Social Sciences/Humanities*, Forum: Qualitative Social Research, 2006, 2, [on-line:] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/106/221> [dostęp: 18.12.2019].
- Matysiak P., *Na marginesie życia. Zapiski kuratora sądowego*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 2014.
- Nachalnik U., *Życiorys własny przestępcy*, Wydawnictwo Replika, Poznań 2018.
- Nachalnik U., *Żywe grobowce*, Wydawnictwo Replika, Poznań 2019.
- Newbold G., Ross J.I., Jones R.S., Richards S.C., Lenza M., *Prison research from the inside: the role of convict autoethnography*, Qualitative Inquiry, 2014, 20(4).
- Norris J., Sawyer R.D., Lund D. (red.), *Douetnography. Dialogic method for social, health and educational research*, Routledge, London 2016.
- Opfer H., *Kato-tata. Nie-pamiętnik*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016.
- Opfer H., *Monidło. Życie po Kato-tacie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2017.
- Polechoński K., *Żywoć człowieka uzbrojonego: biografia, twórczość i legenda literacka Sergiusza Piaseckiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 2008.
- Ptak K., Ptak C., *Formy i metody pracy w zakładach poprawczych dla dziewcząt*, [w:] *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, red. B. Urban, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice 2004.
- Pytka L. (red.), *Służyć ludziom. Księga jubileuszowa w 80-lecie urodzin Profesora Stanisława Jedlewskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Rambo Ronai C., *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, Journal of Contemporary Ethnography, 1995, 23(4), [https://www.researchgate.net/publication/238276722\\_Multiple\\_reflections\\_of\\_child\\_sex\\_abuse\\_An\\_argument\\_for\\_a\\_layered\\_account](https://www.researchgate.net/publication/238276722_Multiple_reflections_of_child_sex_abuse_An_argument_for_a_layered_account) [dostęp: 25.12.2019].
- Riessman C., *Narrative analysis*, Sage Publications, Newbury Park 1993.
- Severski V.V., *Nielegalni*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Sikora S., Gruca R., *Osadzony*, Wydawnictwo Albatros, Warszawa 2009.
- Silberman M., *A world of violence: corrections in America*, Wadsworth Publishing, Belmont 1995.
- Sokołowski MASA J., Szostak J., Chyła B., *Masa. Jak stałem się bestią. Od pakera do gangstera*, Wydawnictwo Harde, Warszawa 2018.
- Szczepanik R., *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Szczepanik R., Śliwerski A., *Obietnice bez pokrycia. Etyczne i prawne granice (nie)ujawniania informacji o przestępstwie w badaniach naukowych i psychoterapii*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2017, 24(1).
- Tolich M., *A critique of current practice: Ten foundational guidelines for autoethnographers*, Qualitative Health Research, 2010. XX(X).
- Toyosaki S., Pensoneau-Conway S.L., Wendt N.A., Leathers K., *Community autoethnography: compiling the personal and resituating whiteness*, Cultural Studies. Critical Methodologies, 2009, 1.
- Van der Maren J.M., *La recherche appliquée en pédagogie. Des modeles pour l'enseignement*, De Boeck Université, Paris – Bruxelles 1999.
- Verella D., *Ostatni krąg. Najniebezpieczniejsze więzienie w Brazylii*, Wydawnictwo Czarne, Warszawa 2014.
- Wyatt J., *Psychic distance, consents and other ethical issues*, Qualitative Inquiry, 2006, 4.



Kodeks Etyki Pracownika Naukowego Polskiej Akademii Nauk, Komisja do spraw etyki w nauce, Warszawa 2016.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 16 lipca 1997 r.), art. 47, art. 266, §1, §2, §3.

Ustawa z 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (tj. DzU z 2018 r., poz. 1878, z 2019 r., poz. 73), art. 51.

Ustawa z 6 czerwca 1997 r. (tj. DzU 2018 r., poz. 1600, 2077), Kodeks karny, art. 240, §1, §2, §2a, §3.

Ustawa z 6 czerwca 1997 r. (tj. DzU 2018 r., poz. 1600, 2077), Kodeks karny, art. 101, §1, §2, §3, §4.

Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (tj. DzU z 2015 r., poz. 1390), art. 12.

MAŁGORZATA DANKOWSKA-KOSMAN

ORCID 0000-0002-4975-2583

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie*

## KU ŚWIADOMEMU I KOMPETENTNEMU OJCOSTWU - ANALIZA SERWISÓW PARENTINGOWYCH

ABSTRACT. Dankowska-Kosman Małgorzata, *Ku świadomemu i kompetentnemu ojcostwu – analiza serwisów parentingowych* [Towards a Sensible and Competent Fatherhood – Analysis of Parenting Portals]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 181-192. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.10

As part of this study, an analysis of dynamically developing parenting websites was undertaken. Particular attention was paid to their popularity amongst men. This is both about the receipt of information and the possible participation in discussions or comments on ventures. Research topic has taken the form of a question: What information and where do modern fathers look for? The empirical material was juxtaposed with the findings included in the subject literature.

**Key words:** parenting portals, competent fatherhood, blogs for fathers

### Wprowadzenie

Dla człowieka kontakt z innymi jest nieodzowny do przetrwania. Szczególnie istotna wydaje się tutaj informacja. O ile w przeszłości bezpośrednie kontakty międzyludzkie doprowadzały do powstawania, przetwarzania i rozpowszechniania wiadomości, o tyle rozwój społeczeństw przyczynił się do tego, że w wielu przypadkach stajemy się uzależnieni od mediów, zwłaszcza w zakresie dostępności do licznych i zróżnicowanych informacji. Badania opinii publicznej pokazują, że we współczesnych systemach demokratycznych większość informacji uzyskiwana jest przez odbiorców z mediów masowych. Poruszając się po mieście, w sposób przypadkowy mamy kontakt z komunikatami reklamowymi, ideologicznymi, czy informacyjnymi. W pewnym stopniu człowiek jest w stanie skontrolować wystawienie się na przekazy, sam może dokonać wyboru, jaką kupić gazetę, jakiej stacji radiowej lub te-

lewizyjnej słuchać, z tym że jest to wybór dotyczący środka przekazu, a nie poszczególnych jego form, gdyż nawet w ulubionym środku przekazu możemy natknąć się na materiały, których nie poszukujemy<sup>1</sup>. Jednym z najpopularniejszych obecnie środków masowego komunikowania jest niewątpliwie Internet. W sferze konsumpcji i popkultury, jak pisze Z. Melosik, swobodne dryfowanie po nim pozwala na dowolny wybór form kulturowej tożsamości<sup>2</sup>.

Jest to więc rzeczywistość, w której „wszystko staje się dozwolone”, panuje w niej możliwość swobodnego nadawania znaczeń oraz daleko idącej indywidualizacji życia i codzienności<sup>3</sup>.

Szeroka dostępność oraz stosunkowo duża łatwość poruszania się w cyberprzestrzeni powoduje, iż coraz częściej z niej korzystamy.

W ramach niniejszego opracowania podjęto analizę dynamicznie rozwijających się serwisów parentingowych. Szczególną uwagę zwrócono na ich popularność wśród mężczyzn. Chodzi tutaj zarówno o odbiór informacji, jak i ewentualne uczestnictwo w dyskusjach czy komentarzach do przedsięwzięć. Wybór mężczyzn jest nieprzypadkowy, jak zaznacza M. Sikorska

jeszcze nigdy nie istniały tak duże społeczne wymagania względem ojców, dotyczące ich stopnia zaangażowania oraz zbliżenia do własnych dzieci<sup>4</sup>.

Zdecydowana większość środków masowego przekazu prezentuje sytuację współczesnych ojców w niezwykle pozytywnym świetle<sup>5</sup>, zwracając uwagę na nową rolę, jaką zaczynają kreować w obecnej rzeczywistości.

## Czym są serwisy parentingowe?

Serwisy parentingowe to w ostatnim czasie aktywnie rozpowszechniająca się kategoria witryn internetowych. Oferują one kompendium wiedzy zarówno na temat przebiegu ciąży, jak i rozwoju, zdrowia, czy wychowania dziecka. Niewątpliwym atutem wielu witryn tego rodzaju jest stworzenie kategorii tematycznych odnoszących się do poszczególnych etapów stawa-

<sup>1</sup> R. Bartoszcze, *Rola komunikowania masowego*, [w:] *Media a integracja europejska*, red. T. Sa-sińska-Klas, A. Hess, Kraków 2004, s. 15.

<sup>2</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 10.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009, s. 192.

<sup>5</sup> Tamże.

nia się rodzicem, co może ułatwiać odnalezienie się w gąszczu informacji. Pojawia się także możliwość konsultacji mailowej z ekspertem lub innym użytkownikiem serwisu na forum. Kategorie blogów oscylują wokół zagadnień związanych z blogami rodzinnymi, fotoblogami, blogami ciężarnych, a także blogami „mam i tatusiów”. Osoby korzystające z serwisów parentingowych mają możliwość zamieszczania bezpłatnych ogłoszeń dotyczących poszukiwania niani z odpowiednimi referencjami, wyszukiwania miejsc przyjaznych dzieciom, sprzedaży ubrań i tym podobnych. Znajdują się tu również wyszukiwarki ułatwiające rodzicom organizację czasu wolnego, recenzje książek albo spektakli teatralnych skierowanych do dzieci w różnym wieku. Interesującą i stosunkowo nową kategorią są także serwisy dla ekorodziców, jak na przykład: [ekorodzice.pl](http://ekorodzice.pl). Zainteresowani mogą tutaj znaleźć między innymi informacje na temat naturalnych produktów żywnościowych bądź dotyczących pielęgnacji dziecka. Popularność serwisów parentingowych, a tym samym liczba ich użytkowników dynamicznie wzrasta. Opierając się na badaniach Megapanel PBI/Gemius, na początku 2006 roku serwisy dysponowały 659 tysiącami użytkowników, w listopadzie 2010 roku ich liczba przekroczyła już pięć milionów, zaś dane z 2016 roku prezentują dalszy wzrost, sięgający ośmiu milionów. Wskazuje to, że na witryny parentingowe zagląda co trzeci internauta. Jednym z najpopularniejszych serwisów – biorąc pod uwagę liczbę użytkowników – jest: [dziecko.onet.pl](http://dziecko.onet.pl). Portal ten odwiedzany był w listopadzie 2010 roku przez 745 tysięcy użytkowników, a w roku 2016 odwiedziło go 2,1 mln internautów. Kolejne serwisy to: [parenting.pl](http://parenting.pl), [eDziecko.pl](http://eDziecko.pl), [babyboom.pl](http://babyboom.pl), [czasdzieci.pl](http://czasdzieci.pl), [maluchy.pl](http://maluchy.pl) i wiele innych. Wśród użytkowników przeważają kobiety, jednak niemałą część stanowią mężczyźni (37,5%). Jest to wcale niemała liczba, mimo że serwisy te są kierowane wyłącznie do kobiet. Rodzi to przypuszczenie o dużym zapotrzebowaniu na oferowane przez serwisy informacje właśnie w grupie panów. Najliczniejszą grupę użytkowników, bo aż 1/3, stanowią osoby w wieku 25-34 lat. Biorąc pod uwagę aspekt wykształcenia, na pierwszym miejscu plasują się osoby reprezentujące średni poziom wykształcenia (23%) oraz poziom wyższy (30%)<sup>6</sup>.

### Jakich informacji i gdzie poszukują współcześni ojcowie?

W dobie burzliwych konwersji kulturowo-społecznych i ekonomicznych „instytucja ojca” przeżywa głęboką metamorfozę. Wzrasta liczba ojców pragnących w pełni angażować się w życie rodziny i opiekę nad dzieckiem.

<sup>6</sup> [www.pbi.org.pl](http://www.pbi.org.pl), [dostęp: 03.2014, 28.07.2019].

Obecni mężczyźni (ojcowie) otwierają się emocjonalnie, a ich dewizą życiową staje się zbudowanie partnerskich relacji w rodzinie<sup>7</sup>.

Współczesny ojciec nie jest już ograniczony do bycia obrońcą i żywicielem rodziny, jak to było w tradycyjnym modelu rodziny opartym na wyraźnym podziale ról. Model obecny różni się od wcześniejszego wzoru ojca pod względem obecności podczas narodzin dziecka, zaangażowania w opiekę nad niemowlęciem, nie tylko wtedy, gdy dziecko jest starsze. Ojciec uczestniczy w codziennej opiece nad dzieckiem, nie tylko bawi się z nim, ale bierze też udział w rutynowych czynnościach pielęgnacyjnych<sup>8</sup>. Mężczyźni przygotowując się do roli ojca, niejednokrotnie doświadczają licznych rozterek, obaw związanych z nową rolą, która została im nadana. Wątpliwości dotyczące podstawowych czynności pielęgnacyjnych, brak zdolności zrozumienia malucha, czy też zapewnienie odpowiedniej opieki w obliczu choroby to tylko niektóre przykłady sytuacji, przed którymi mężczyźni odczuwają pewien niepokój. Gros tych obaw weryfikuje codzienność; zwykle okazują się one bezpodstawne, jako że większość z nich jest realizowana w sposób spontaniczny, a nawet intuicyjny<sup>9</sup>.

Przejawy zmiany postaw współczesnych ojców są szczególnie widoczne w Internecie. Serwisy poświęcone tematyce ojcostwa wychodzą z jednej strony naprzeciw zapotrzebowaniu na informacje wśród mężczyzn, modzie na ojcostwo, potrzebie dzielenia się własnymi doświadczeniami, a z drugiej – na poszukiwaniu wsparcia w sytuacjach trudnych bądź konfliktowych.

Do najpopularniejszych polskich portali skierowanych do ojców należą: [www.tato.net.pl](http://www.tato.net.pl), [www.dobrytato.pl](http://www.dobrytato.pl), [www.wstroneojca.pl](http://www.wstroneojca.pl), [www.prawoojca.org](http://www.prawoojca.org) oraz [www.tata.pl](http://www.tata.pl).

Coraz częściej pojawiają się także blogi pisane przez ojców. Mężczyźni uaktywniają się również na forach tematycznych dotyczących rodzicielstwa. Zdaniem niektórych badaczy, obecność mężczyzn w strefie tematycznej zdominowanej dotychczas przez kobiety może świadczyć o powstawaniu nowego modelu – „ojca refleksyjnego”. Ewolucja modelu ojca w stronę „partnera - opiekuna”, oparta na uczuciowej więzi rodzica i dziecka, a także kobiety i mężczyzny, niesie korzyści dla wszystkich uczestników tej relacji. Równoprawne z kobietą angażowanie się mężczyzny w życie rodzinne i opiekę nad dzieckiem dostarcza mu nowych doświadczeń oraz jest korzystne dla jego zdrowia psychicznego. Utrzymywanie opartych na partnerstwie, silnych więzi z ojcem sprzyja ogólnemu rozwojowi dziecka, służy kształtowaniu otwar-

<sup>7</sup> <http://www.managernaobcasach.pl/klub-wiedzy/929-wspolczesny-wymiar-ojcostwa.html>, [dostęp: 23.03.2014].

<sup>8</sup> <http://www.primopsyche.pl/wspolczesne-ojcostwo-tacierzynstwo-1>, [dostęp 24.03.2014].

<sup>9</sup> A. Małyńska, M. Dankowska-Kosman, *O byciu i stawianiu się ojcem w opiniach mężczyzn – czyli o uczeniu się roli ojca*, Edukacja Dorosłych, 2014, 2(71), s. 147.

tej postawy wobec ludzi, wyzwala aktywność i radość życia. Tymczasem dla kobiety oznacza to równoprawny i partnerski podział obowiązków<sup>10</sup>.

Jedną z form aktywnego uczestnictwa w serwisach parentingowych są blogi. Narodziny blogów, a ściślej samo zjawisko blogowania ma coraz większą siłę oddziaływania na życie społeczne, politykę, czy opór konsumencki. Tematyka formułowana na blogach pozwala na pewne precyzyjne, ukierunkowane przemyślenia czy inspiracje, a także wpływowe komentarze odnoszące się do poszczególnych obszarów życia społecznego. Blogi stanowią istotny element włączania się w strumień kultury, oferując możliwość otrzymywania potencjalnie bogatych, szczegółowych informacji na temat wartości, znaczeń, przekonań, czy praktyk konsumpcyjnych<sup>11</sup>. Blogi stanowią przestrzeń pośrednich spotkań jednostek o heterogenicznym ładunku cech osobowościowych, emocji, intencji, a także pewnych myśli i wrażeń wynikających z zaistnienia w określonej rzeczywistości<sup>12</sup>. Fenomen blogowania oraz blog jako przedmiot zainteresowania opisywany jest z wielu rozmaitych, nie zawsze spójnych, perspektyw. Blog traktuje się czasem jako byt mający swe korzenie w literaturze, choć jak widać historia na to nie wskazuje. Powstające w niezliczonych odmianach i ilościach teksty stanowią formę publicznego istnienia nadawcy oraz pozyskiwania odbiorcy. Blogowanie to obecnie nie tylko forma korzystania z usługi dostępnej w Internecie, to moda przyjmująca wymiar fenomenu socjokulturowego. Trudno znaleźć sferę życia nieodzwierciedloną w blogosferze. Panuje tu pluralizm i demokracja: znaleźć można blogosfery polityczne, katolickie, mniejszości seksualnych, rodziców. Blogi piszą przeciętni ludzie, jak i postaci z różnych dziedzin życia publicznego: aktorzy, reprezentanci show-biznesu, dziennikarze, politycy. Można odnieść wrażenie, że w przestrzeni tej zaistnieć może dosłownie każdy. Rolę ewentualnego recenzenta pełni potencjalny odbiorca.

Blog jest bardziej dynamiczny, bardziej zmienny niż standardowa strona WWW, jest też czymś odmiennym od zwykłego wpisu na liście dyskusyjnej. Od produktów zwykłego dziennikarstwa, nawet tego publikowanego w Internecie, blogi różnią się bardziej osobistym i subiektywnym podejściem, bardziej zindywidualizowanym profilem. Blog nie przypomina także czatu, a to przede wszystkim ze względu na czynnik czasu: interakcja na czacie odbywa się w czasie rzeczywistym. Blogowanie nie daje się sprowadzić do komunikacji dokonywanej za pomocą poczty elektronicznej ze względu na prywatny charakter tej ostatniej oraz techniczną barierę w postaci dostępu do

<sup>10</sup> <http://www.managernaobcasach.pl/klub-wiedzy/929-wspolczesny-wymiar-ojcostwa.html>, [dostęp: 23.03.2014].

<sup>11</sup> R.V. Kozinets, *Netnografia. Badania etnograficzne online*, Warszawa 2012, s. 252.

<sup>12</sup> B. Śliwowski, *Pedagog w blogosferze*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 107.



konta pocztowego, a także konieczności korzystania z portalu pocztowego, choć niektóre portale blogowe również ustawiają „bariery” – zmuszając osobę, która chce zostawić komentarz do zalogowania się<sup>13</sup>.

W ramach niniejszego tekstu zaprezentowano wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w kilkusobowej grupie mężczyzn (ojców). Badani, znajdujący się w przedziale wiekowym 35-40 lat, legitymowali się wykształceniem wyższym i byli mieszkańcami miasta liczącego powyżej 200 tysięcy mieszkańców. Ich staż rodzicielski zawierał się w przedziale od kilku miesięcy do 11 lat.

Celem było poznanie przesłanek dotyczących korzystania z serwisów parentingowych w grupie indagowanych mężczyzn. Problematyka badawcza przyjęła formę pytania: jakich informacji i gdzie poszukują współcześni ojcowie.

Należy zaznaczyć, że zaprezentowane ustalenia nie roszczą sobie pretensji do miana uogólnień. Zastosowana strategia wywiadów pozwoliła na poznanie poglądów pewnej celowo dobranej grupy mężczyzn.

Mężczyźni, z którymi autorka przeprowadziła badania, bardzo chętnie dzielili się swoimi doświadczeniami z tak zwanego blogowania. Warto podkreślić, że osoby te prezentowały różną częstotliwość korzystania bądź udzielania się w tej sferze działalności internetowej. Kilku z nich zaznaczało w swych wypowiedziach systematyczne uczestnictwo

*korzystam, bardzo często – mam nawet swoje ulubione, ale także się udzielam pomagam kolegom, no i oczywiście koleżankom bo one są zdecydowanie bardziej aktywne [Irek, 36 lat];*

*zaglądam trochę rzadziej niż odbieram pocztę, ale jednak bardzo często [Tomasz, 37 lat].*

Inni deklarowali raczej przypadkowość i sporadyczne wykorzystywanie tej formy wymiany informacji.

Badani ojcowie nie uciekali od korzystania z poradnictwa, a wręcz uzasadniali takie działania jako bardzo potrzebne.

*Myślę, że to całkiem naturalne korzystać z porad, wskazówek osób, które mają jakieś doświadczenie i chętnie się nim dzielą [Adam, 35 lat]; albo*

---

<sup>13</sup> [www.polonisty/blox.pl](http://www.polonisty/blox.pl), [dostęp: 19.03.2014].

*nie ma nic złego w tym, że człowiek korzysta z pomocy innych, być może bardziej doświadczonych [Piotr, 40 lat].*

Chętnie też w swoich wypowiedziach wskazywali, po jakie informacje najczęściej sięgają podczas obecności w ramach serwisów:

*zazwyczaj szukam ciekawych form rozrywki dla moich synów, ale ostatnio natknąłem się na świetne opisy dalekich podróży z maluchami – myślałem, że podróż ze szkrabami na Zanzibar to jak wyprawa w kosmos – okazuje się, że może to być niezłą przygodą [Robert, 40 lat].*

Wśród respondentów byli też i tacy, którzy zaznaczali głęboką potrzebę uzyskania porady w konkretnej sytuacji. Jeden z nich mówił:

*żona była na szkoleniu, a ja potrzebowałem informacji o domowych sposobach radzenia sobie z katarem u dziecka i sięgnąłem po poradę do jednego z serwisów dla rodziców – zaskoczyłem żonę, ale i innych członków rodziny – a może też trochę samego siebie... trudno powiedzieć, ale cel osiągnąłem, a to najważniejsze [Adam, 35 lat].*

Nie udało się uzyskać wyraźnej odpowiedzi na pytanie: od czego zależy częstotliwość korzystania z przekazów zawartych na serwisach parentingowych. Badani mężczyźni próbowali wyjaśniać to następująco:

*trudno powiedzieć, od czego to zależy, może od potrzeby, od sytuacji, w której się znaleźliśmy, a może po prostu od ilości czasu jakim dysponujemy.*

Wypowiedzi pozostałych panów były bardzo podobne. Można zaobserwować jedynie pewną tendencję, z której wynika, iż im mniejszy staż rodzicielski, tym większa częstotliwość korzystania z serwisów parentingowych.

Jak zauważa Paweł Tomanek,

wyjaśnienie, od czego zależy częstość korzystania z zewnętrznych źródeł wiedzy wychowawczej nie jest sprawą prostą nawet na poziomie samej konceptualizacji. Możliwe są tu bowiem dwie drogi rozumowania, które nie tylko w jakiejś mierze wykluczają się wzajemnie, ale też różnią się znacząco pod względem możliwości ich empirycznej weryfikacji. Stanowią one zasadniczo odbicie dylematu, dotyczącego historycznych korzeni ekspertyzy wychowawczej, a dokładniej tego, czy jej pojawienie się było rezultatem przemian w obrębie rodziny, czy samo te przemiany wywołało. Tutaj dylemat nie dotyczy jednak problemu pierwszeństwa, lecz przybiera postać „synchronicznej” alternatywy pomiędzy uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi. Jeżeli dominujące są te pierwsze – a więc jeżeli współczesne zapotrzebowanie na ekspertyzę wynika po prostu z jej „natarczywej obecności” w obiegu kulturowym i powszechnego przekonania o jej przydatności czy wręcz niezbędno-

ści – korzystający z niej w podobnym stopniu rodzice nie powinni przejawiać znaczącego zróżnicowania pod względem charakterystyk jednostkowych, dotyczących rodziny lub jej usytuowania w szerszym kontekście społecznym. Jeżeli natomiast takie zróżnicowanie miałyby miejsce, oznaczałoby to, że podłoże zapotrzebowania na ekspertyzę jest bardziej „realne”, niż „idealne” – innymi słowy, wynika raczej z partykularnych cech położenia jednostkowego i rodzinnego, niż z uogólnionej pozycji ekspertów i ekspertyzy w kulturze. Rzecz jasna, ten pierwszy aspekt nie pozostaje bez wpływu na ten drugi – choćby w takim stopniu, w jakim położenie społeczne wyznacza możliwości uczestniczenia w obiegu informacyjnym, a tym samym przyswajania obecnych<sup>14</sup>.

Częstotliwość korzystania ze źródeł internetowych (chodzi tutaj o źródła eksperckie i fora internetowe) maleje proporcjonalnie do długości stażu rodzicielskiego. Częściowo można pokusić się o stwierdzenie, iż wynika to z wieku osób korzystających z serwisów parentingowych (osoby starsze korzystają rzadziej)<sup>15</sup>,

jednak oprócz samego medium wspólny dla tych dwóch źródeł jest jeszcze tryb korzystania z nich, który w dużej mierze odróżnia je od pozostałych: źródła sieciowe wymagają większej aktywności ze strony rodzica, a zarazem szuka się w nich bardziej sprofilowanych informacji – często mających rozwiązać bardziej palące problemy. Spadek zainteresowania tymi źródłami odzwierciedla zatem w pewnej mierze również malejącą „intensywność” radzenia się w ogóle. Źródła bardziej „holistyczne”, a jednocześnie nie wymagające takiego stopnia aktywności – telewizja, poradniki książkowe, czasopisma – są już wyraźnie mniej uzależnione od stażu rodzicielskiego. W największym stopniu spada wraz z wiekiem częstość radzenia się rodziców u rodziców własnych lub teściów, natomiast mniej uzależniona od wieku jest częstość zasięgnięcia porady u znajomych, rodzeństwa oraz partnera/partnerki<sup>16</sup>.

Jeden z badanych zwrócił uwagę na fakt, iż czasem odczuwa pewien dyskomfort, kiedy dzieli się w towarzystwie swoją wiedzę uzyskaną z serwisów dla rodziców:

*zdarzyło mi się przyznać, że to o czym mówię wyciągnąłem z jakiegoś bloga dla rodziców – reakcje były różne, ale miałem wrażenie, że zostałem źle odczytany, to znaczy wydawało mi się, że chodzi o to, że sięganie mężczyzn po wiedzę z tego typu źródła nie jest tak naturalne jak w przypadku kobiety.*

Być może ów pogląd wynika z tego, że wiele osób wciąż twierdzi, że ekspertami w wychowaniu dzieci są przeważnie kobiety. Kobieta-matka zawsze

<sup>14</sup> P. Tomanek, *Rola ekspertyzy w praktyce rodzicielskiej*, niepublikowana praca doktorska, Kraków 2009.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże.

była uznawana za ikonę ogniska domowego. Postawy takie odnaleźć można nie tylko wśród męskiej części społeczeństwa. Kultuwują je także – i to zupełnie licznie – same kobiety.

Znacząca wydaje się wypowiedź:

*my zawsze będziemy nieco gorsi w dziedzinie wychowania naszych dzieci, nasze małżonki, nasze matki ogólnie rzecz ujmując kobiety zawsze wiodły prym – miłości matczynej nie zastąpi żaden z nas choćby się bardzo starał – i o tym też czasem dyskutujemy na blogu. Moja córka bawiąc się lalką, zawsze używa zwrotów chodź do mamusi, mama cie przewinie, nakarmi, pocatuje; rzadko w jej zabawach występuje tata, a ja uczestniczę równie często we wszystkich czynnościach dnia codziennego, jak moja współmałżonka. Jednak tata to tata... [Arek, 39 lat].*

Cytat ten ujawnia swego rodzaju żal, a może tęsknotę za wzrostem znaczenia ojca i jego miłości w życiu całej rodziny.

Wizerunek kobiety-matki wydaje się mocno zakorzeniony w świadomości społecznej już od czasów średniowiecznego społeczeństwa feudalnego<sup>17</sup>.

## O znaczeniu miłości ojcowskiej

Miłość matki na przestrzeni dziejów uznawano za kluczową dla rozwoju dziecka. Mężczyźni-ojcowie byli postrzegani jako główni żywiele rodzin, strażnicy moralności, a także dbający o pewien rygor nauczyciele. Miłość ojcowska była często niedoceniana, a niejednokrotnie także nierozpoznawalna, zaś temat ojcostwa bardzo rzadko podejmowany. Okazuje się jednak, że ojciec, podobnie jak matka, dostarcza dziecku wielu gratyfikacji emocjonalnych, jest zdolny do odczytywania potrzeb niemowlęcia czy też wytworzenia głębokich więzi<sup>18</sup>.

Badania przeprowadzane w ostatnim czasie potwierdziły, że dzieci z wysoko zaangażowanymi w ich opiekę ojcami były bardziej poznawczo i społecznie kompetentne, mniej skłaniały się ku stereotypom płciowym niż te, wychowywane w tradycyjnym modelu. Były także bardziej empatyczne i psychicznie lepiej przystosowane. Ojcostwo jako proces służy przede wszystkim przełamaniu bliskiej diady dziecka z matką i wzmocnieniu autonomii, indywidualizacji oraz niezależnemu i elastycznemu funkcjonowaniu niemowlęcia. Ojcowska miłość jest tak samo ważna jak miłość matki – wpływa na radzenie sobie z osobowościowymi i psychologicznymi problemami u dzieci, nastolatków i młodych dorosłych, włączając takie zagadnienia, jak: obraz siebie, poczucie własnej wartości, stabilność emocjonalną i poziom agresji.

<sup>17</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 138.

<sup>18</sup> <http://www.primopsyche.pl/wspolczesne-ojcostwo-tacierzynstwo-1>, [dostęp: 24.03.2014].

Ojcowie mają też wpływ na specyficzne właściwości dzieci, na ich osobowość, psychologiczne przystosowanie i psychologiczny stres. Opiekujący się, wspierający i kochający ojciec wpływa na wzrost inteligencji dziecka, na jego pewność siebie i tożsamość płciową, nie blokuje i nie ogranicza rozwoju dziecka, jak to dzieje się w przypadku zimnego, niezależnego czy też nieobecnego ojca. Dowiedziono, że ojcowie odgrywają niepowtarzalną rolę w socjalizacji swoich dzieci, wpływają na wczesny rozwój emocjonalności u dziecka, ekspresję i regulację emocji oraz emocjonalne zrozumienie. Zabawy proponowane przez ojców są bardziej stymulujące, a bardziej fizycznie intensywne niż ćwiczenia powoduje, że dzieci ujawniają więcej pozytywnych, spontanicznych emocji niż w konwencjonalnych zabawach z matkami. Ojcostwo to największe wyzwanie, jakiego podejmuje się mężczyzna, to „dyscyplina długodystansowa”, której efektem jest wychowanie jednostki wartościowej i silnej. Aby jednak proces ten przebiegał we właściwym kierunku, ojciec powinien być nie tylko wychowawcą, ale przede wszystkim przyjacielem dziecka. Powinien należycie wyśrodkować swoje wymagania, aby pobudzać dziecko do rozwoju, jednocześnie obdarzając je należyłą troską. Dzieci do rozwoju potrzebują ojca pewnego siebie, który cieszy się z kontaktu z dzieckiem, z wrażliwością reaguje na dziecko, stawia granice, jest konsekwentny, a także zachęca dziecko do działania, wskazuje mu odpowiedni kierunek oraz jest blisko, szczególnie kiedy dziecko potrzebuje pomocy<sup>19</sup>.

Miłość, sympatia, życzliwość jaką dziecko przejawia w stosunku do innych osób jest niewątpliwie uzależniona od aktów ciepła i serdeczności okazywanych w okresie dzieciństwa<sup>20</sup>.

### Kilka słów tytułem zakończenia

Przestrzeń społeczna Internetu ma całkowicie odmienne cechy niż przestrzeń bezpośrednich kontaktów: jest anonimowa, daje nieograniczone możliwości dzielenia się opiniami, wprowadza zwielokrotnione interakcje i kontakty społeczne, znosi podziały grupowe, klasowe, narodowe i inne<sup>21</sup>.

Światy społeczne można w dowolny sposób replikować, wytwarzać, a swoboda używanych reprezentacji jest nieskończenie wielka. Kontaktów nie limituje czas ani też przestrzeń. Nawiazanie z kimś bezpośrednio kontaktu nie wymaga przemieszczania się, a dialog można prowadzić z rozluźnieniem ram czasowych. Stwarza to warunki budowania pewnych doświadczeń społecznych, których przebieg i efekty są wciąż mało znane<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> B. Czaja, *Znaczenie prawidłowych więzi w rodzinie*, [w:] *Życie rodzinne: wybrane konteksty*, red. T. Dyrda, Ostrowiec Świętokrzyski 2006, s. 96.

<sup>21</sup> D. Klus-Stańska, *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych emigrantów, czyli awatar w świecie Płyśnia i Balbinki*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2013, 4(23).

<sup>22</sup> Tamże.





- Czaja B., *Znaczenie prawidłowych więzi w rodzinie*, [w:] *Życie rodzinne: wybrane konteksty*, red. T. Dyrda, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski 2006.
- Klus-Stańska D., *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych emigrantów, czyli awatar w świecie Ptysia i Balbinki*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2013, 4(23).
- Kozinets R.V., *Netnografia. Badania etnograficzne online*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Małyńska A., Dankowska-Kosman M., *O byciu i stawianiu się ojcem w opiniach mężczyzn – czyli o uczeniu się roli ojca*, *Edukacja Dorosłych*, 2014, 2(71).
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Piątek K., Barabasz A., *Zróbmy to razem? Między deklaracją a realizacją obowiązków domowych*, [w:] *Matrzenieństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Ruszkiewicz D., *Doświadczenie ojcostwa przed narodzinami dziecka*, *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*, 2011, 1.
- Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Pedagog w blogosferze*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Tomanek P., *Rola ekspertyzy w praktyce rodzicielskiej*, niepublikowana praca doktorska, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2009.

### Źródła internetowe

[www.wstroneojca.pl](http://www.wstroneojca.pl)

[www.pbi.org.pl](http://www.pbi.org.pl)

<http://www.managernaobcasach.pl/klub-wiedzy/929-wspolczesny-wymiar-ojcostwa.html>

<http://www.primopsyche.pl/wspolczesne-ojcostwo-tacierzynstwo-1>

[www.polonisty/blox.pl](http://www.polonisty/blox.pl)

MARTA ROSIŃSKA

ORCID 0000-0002-4831-2404

Uniwersytet Łódzki

## AKCJA EDUKACYJNA ROK RELACJI JAKO PRZYKŁAD DZIAŁAŃ ODDOLNYCH ZMIENIAJĄCYCH KULTURĘ SZKOŁY

ABSTRACT. Rosińska Marta, *Akcja edukacyjna Rok Relacji jako przykład działań oddolnych zmieniających kulturę szkoły* [The *Rok Relacji* Initiative as an Example of Grassroots Activities for Change within the School Culture]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 193-206. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.11

School culture has recently emerged as a frequent topic of discussion in both academic and quasi-academic circles. It commands attention since educators have realized that the problems that Polish schools face come from a toxic culture in which schools may operate and from the ensuing negative effects of that toxicity. The article has a two-fold aim.

First of all, it intends to show the most prominent aspects of school culture in reference to a number of theories. It presents school culture as a critical factor, facilitating school emancipatory processes, particularly in the case of grassroots activities undertaken by the school community. The article states that the awareness of school culture and its processes is a basic condition for any school reforms in Polish education.

Secondly, the article describes the nationwide *Rok Relacji* initiative as an example of a bottom-up project whose goals include promoting the significance of the knowledge of school culture, educating teachers, school heads and parents in this area, and above all encouraging a healthy debate about school culture with a view to sharing experiences regarding grassroots movements in education.

**Key words:** school culture, grassroots activity, school culture processes, cooperation

### Wprowadzenie

Zjawisko kultury szkoły i związane z nim procesy stanowią coraz częściej temat zarówno akademickich dyskusji dotyczących edukacji, jak i tych bardziej kameralnych rozmów zaangażowanych dyrektorów szkół, nauczycieli, pedagogów, a nawet rodziców. Nikt znający realia polskiej szkoły już chyba nie wątpi, że pogłębienie wiedzy na temat kultury szkoły i różnych jej aspek-

tów jest kluczem (przynajmniej jednym z) dla tak koniecznych w rodzimej edukacji zmian jakościowych. Maria Czerepaniak-Walczak postępuje krok dalej i twierdzi, że znajomość oraz rozumienie istoty kultury szkoły jest wręcz *podstawą* adekwatnej, krytycznej zmiany edukacji<sup>1</sup> i dodaje, że bez świadomości czym jest kultura oraz jaki ma wpływ na szkołę, zmiany na poziomie intencjonalnym, czyli świadomym, są prawie niemożliwe<sup>2</sup>. Steve Gruenert w swoich przemyśleniach konstatuje, że jeśli coś się nie zmienia, to dlatego, że istniejąca kultura na to nie pozwoliła<sup>3</sup>. Takie rozważania prowokują do myślenia, pedagogicznej refleksji nad między innymi kulturą organizacyjną szkoły, społecznymi relacjami w niej panującymi i potencjalnymi zmianami, które można by było wprowadzić zmieniając ową kulturę.

Zwiększająca się świadomość roli kultury i liczne badania na ten temat doprowadziły do tak zwanego „zwrotu kulturowego” w naukach o wychowaniu w XXI wieku. Napawa to optymizmem i pozwoli wierzyć, że ów zwrot i ogólne zainteresowanie pojęciem kultury szkoły doprowadzi do pożądanych zmian w oświacie. Kultura szkoły jako czynnik mający wpływ na skuteczność procesów dydaktyczno-wychowawczych wybrzmiewa coraz częściej w licznych rozmowach również dlatego, że wielu z nas, zaangażowanych w edukację nauczycieli i rodziców, wczytało się bardziej wnikliwie w raport PISA 2018<sup>4</sup>. Z lektury tego dokumentu, poza bardzo dobrymi wynikami akademickimi polskich uczniów (ostatni rocznik uczniów gimnazjalnych), płyną też bardziej pesymistyczne wnioski. Polscy uczniowie często nie czują się bezpiecznie w szkole, wykazują niską odporność na porażki, nie czują przynależności, często padają ofiarami przemocy szkolnej, a przy tym są nastawieni na rywalizację, wykazują postawy indywidualistyczne i nie umieją współpracować. Trudno oczywiście generalizować i ekstrapolować wyniki tych badań na wszystkie szkoły w Polsce. Jednak podobne opinie o psychospołecznej sytuacji uczniów, ich dobrostanie psychologicznym (a raczej jego braku) są coraz częściej słyszane, opisywane i komentowane publicznie na różnych forach dla uczniów, rodziców oraz nauczycieli, między innymi w grupie otwartej Rok Relacji<sup>5</sup>. Warto zatem zrozumieć istotę zjawiska, jakim jest kultura szkoły i zastanowić się, co należy zrobić, aby wyniki kolejnego raportu PISA w 2022 roku były zdecydowanie bardziej zadowalające. Należy być też świadomym faktu, że w polskiej szkole istotnym problemem jest zjawisko utrwalonej kultury indywidualizacji i osamotnienia

<sup>1</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018, s. 19.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> S. Gruenert, *Shaping a New School Culture*, *Contemporary Education*, 2000, 71(2), s. 14-18, za: I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków 2019, s. 150.

<sup>4</sup> [https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA\\_2018\\_wyniki\\_raport.pdf](https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf)

<sup>5</sup> <https://www.facebook.com/groups/341000519802028/>

w pracy nauczyciela. Zwraca na to uwagę Małgorzata Kamińska<sup>6</sup>, która przywołuje diagnozę przeprowadzoną przez Jacka Pyżalskiego i Dorotę Merecz<sup>7</sup>. Diagnoza ta wskazuje między innymi, że nauczyciele rzadko się inspirują, często nie wspierają młodych adeptów zawodu, nie czują przynależności i nie postrzegają swojej szkoły jako organizacji uczącej się. Puentą mogą być tutaj słowa Rolanda Bartha, że

(...) relacje między dorosłymi w szkołach stanowią podstawę, warunek wstępny, warunek sine qua non, który pozwala zainicjować i podtrzymać wszelkie inne próby poprawy szkoły<sup>8</sup>.

W niniejszym tekście, po przedstawieniu czym jest kultura szkoły i które jej ujęcia są dla moich rozważań szczególnie inspirujące, przedstawię zainicjowaną przeze mnie ogólnopolską akcję edukacyjną, która stanowi przykład zmieniania się kultury szkoły poprzez oddolne działania.

### Kultura szkoły – inspiracje teoretyczne

Pełne zrozumienie fenomenu kultury szkoły nie wydaje się zadaniem łatwym. Dogłębna lektura badań i opracowań teoretycznych nad tym paradygmatem wyraźnie wskazuje, że kultura jest konstruktem bardzo pojemnym i wielowarstwowym, badanym interdyscyplinarnie przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych – od nauk humanistycznych (pedagogika, socjologia, psychologia społeczna, antropologia, zarządzanie, filozofia, ekonomia, ekologia), po nauki ekonomiczne. Oczywiście jest, że każda z tych dyscyplin wysuwa na pierwszy plan inne aspekty kultury, zaznajamia z różnymi jej odcieniami, co tylko wzbogaca naszą wiedzę na ten temat. Na przykład, antropolodzy kładą akcent na historycznie obecne cechy społeczności szkolnej, socjologowie wychowania debatują o normach, wartościach ludzi tworzących kulturę, psychologowie społeczni uwypuklają rolę procesów myślowych, które tworzą bądź destabilizują relacje w szkole, podczas kiedy przedstawiciele nauk o zarządzaniu ukazują kulturę w kategoriach struktury organizacyjnej, traktując szkołę jako rodzaj formalnej organizacji/firmy<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> M. Kamińska, *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2019, s. 73.

<sup>7</sup> J. Pyżalski, D. Merecz, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków 2010.

<sup>8</sup> R.S. Barth, *Improving Schools from within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*, San Francisco 1990, s. 32, za: I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 181.

<sup>9</sup> Podaję za: tamże, s. 141.

Badacze Lee Boleman i Terrence Deal proponują spojrzeć na kulturę jako na produkt i proces<sup>10</sup>. Wynika to z faktu, że ludzie kształtują kulturę – kultura kształtuje ludzi, a wraz z nimi środowisko psychospołeczne, w którym funkcjonują i które wpływa na poczucie przynależności, zaangażowanie, nastawienie, osady, klimat szkoły i tym podobne. Intrygującą perspektywą dla kultury szkoły jest interpretowanie jej jako zasobu<sup>11</sup>, czyli traktowanie kultury jako zbioru doświadczeń, wiedzy, umiejętności, które każdy uczestnik danej kultury wnosi do jej konstrukcji (pozytywny wpływ na życie szkoły) lub dekonstrukcji (negatywny wpływ na życie szkoły). Można chyba wnioskować, że im bardziej „zasobni” są pracownicy szkoły (od dyrektora do pracowników niepedagogicznych) i im więcej zasobów do szkoły wnoszą uczniowie oraz ich rodzice, tym skuteczniejsze procesy edukacyjne zachodzą w szkole i tym lepsze rezultaty, zarówno akademickie jak i społeczne, dana szkoła osiąga.

W efekcie tak zróżnicowanego podejścia do pojęcia kultury szkoły istnieje też wiele jej definicji i opartych na nich typów kultur. Badacze podkreślają jednak, że żadna szkoła nie jest przykładem jednego tylko typu kultury i byłoby błędem szufladkowanie szkół oraz przypisywanie konkretnej placówce oświatowej jednego jej rodzaju. Można przy tym jednak zaznaczyć, jak wskazuje Anna Babicka-Wirkus, że każda organizacja posiada swoją kulturę dominującą, która jest odtwarzana przez większość osób związanych w sposób bezpośredni z daną placówką<sup>12</sup>.

Na potrzeby tego artykułu warto przyjrzeć się kulturze blokującej i wyzwalającej, która stanowi o potencjale rozwojowym (emancypacyjnym) lub zachowawczym szkoły, o czym pisze Maria Czerepaniak-Walczak<sup>13</sup>. Kultura wyzwalająca, według badaczki, to „kultura dialogu”, „kultura pozytywna, świętująca sukcesy, nagradzająca współpracę oraz życzliwość i wzajemne wspieranie”. Tego rodzaju kultura jest „zorientowana na proces: uczenie się, samodzielność, prawo do popełniania błędów”<sup>14</sup>. Kultura wyzwalająca ma zatem cechy kultury zdrowej. Na drugim końcu spektrum uczona stawia kulturę blokującą, która wydaje się tożsama z kulturą toksyczną. Czerepaniak-Walczak przypisuje kulturze blokującej między innymi takie cechy, jak: zorientowanie na zarządzanie strachem, rywalizacja, efekty kształcenia, posłuszeństwo i dyscyplina<sup>15</sup>.

<sup>10</sup> L.G. Boleman, T.E. Deal, *Reframing Organisations, Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco 2017, s. 217, za: tamże, s. 20.

<sup>11</sup> <http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/rozne/1%20LSMP.pdf>

<sup>12</sup> A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole*, Warszawa 2019, s. 54.

<sup>13</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, s. 110.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

Ten podział, oczywiście nie jedyny możliwy, pokazuje jak na dłoni, że dany typ kultury ma ogromny wpływ na to, co się dzieje w szkole, jak się w niej czują jej pracownicy i uczniowie, co się liczy, czyli to [sposób, w jaki to tutaj robimy]<sup>16</sup>. Kultura może być zatem przeszkodą w budowaniu szkolnych relacji, kształtowaniu sprawczości czy innowacyjności, jak i siłą napędową tworzenia jakości tychże relacji i procesów. Kultura, jak dodaje J. Bruner, kształtuje umysł, a więc dostarcza człowiekowi narzędzi, za pomocą których nie tylko kontroluje on rzeczywistość, lecz także tworzy koncepcję siebie samego i swoich możliwości<sup>17</sup>.

Wyzwaniem dla badaczy jest często znalezienie konkretnych czynników wpływających niekorzystnie na daną szkołę. Może to wynikać z istnienia tak zwanych ukrytych programów, czyli niewidocznych aspektów tworzących kulturę, które nie poddają się prostym badaniom<sup>18</sup>. Są to często psychologiczno-społeczne procesy, trudne do wyartykułowania dla samych uczestników danej kultury<sup>19</sup>. Michael Polanyi dostrzegł, że istnieje wiedza, której człowiek sobie nie uświadamia, a którą nazwał niejawną (*tacit knowledge*), istniejącą tylko w umyśle człowieka ją posiadającego, wytworzoną w wyniku doświadczenia i nie w pełni uświadomioną. Jej tworzenie zależy od tak nieuchwytnych cech, jak osobiste przekonania, nastawienia i wartości<sup>20</sup>. W rezultacie, uczestnicy kultury nie zawsze są w stanie precyzyjnie opisać, co sprawia, że czują się dobrze/źle w danej szkole. Beata Adrian przywołuje koncepcję Schratza, który wiedzę na temat kultury szkoły przyrównuje do góry lodowej, gdzie zauważalna (co się dzieje?) jest tylko jej niewielka część – czubek, podczas gdy część pozostała istnieje ukryta (dlaczego tak się dzieje?)<sup>21</sup>.

Prowadzi to do wniosku, że kultura szkoły stanowi często nieuchwytną. Stąd też pewnie kulturę szkoły określa się często jako posiadającą „duszę”<sup>22</sup> i jak każdą duszę, kulturę szkoły cechuje specyfika i złożoność<sup>23</sup>.

Istotę pojęcia kultury szkoły pomaga zrozumieć wiedza na temat funkcji, jakie kultura szkoły jako organizacja powinna spełniać. Małgorzata Kamińska<sup>24</sup> dzieli te funkcje na sześć typów, czyli na:

<sup>16</sup> B. Bierke, *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, przekł. B. Nawrot, Kraków 2004, za: I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 93.

<sup>17</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 57.

<sup>18</sup> U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015, s. 54.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> I. Zmyślony, *Kłopoty z wiedzą niejawną (tacit knowledge) w poglądach Michaela Polanyiego*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2012, 1(191).

<sup>21</sup> B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 26.

<sup>22</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

<sup>23</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, *Pedagogika Społeczna*, 2015, 3(57), s. 78.

<sup>24</sup> M. Kamińska, *Współpraca i uczenie się nauczycieli*, s. 22.



- a) integrującą,
- b) adaptacyjną,
- c) poznawczą,
- d) regulującą,
- e) stymulującą,
- f) stabilizującą.

Kulturą wypełniającą powyższe funkcje jest z całą pewnością kultura emancypacyjna, zdrowa, nastawiona na wszechstronny rozwój jej beneficjentów, współpracę, podmiotowość, motywująca do działania i w tym działaniu wspierająca.

Część społeczności nauczycielskiej, dyrektorów szkół oraz rodziców rozumie znaczenie tych funkcji i sugerowanych przez nie potrzeb nowoczesnej szkoły. Niektóre szkoły podejmują próbę określenia na nowo swojej misji, wizji i wartości, są chętne podjąć się wyzwania związanego z tak zwaną „re-kulturacją” swojej „organizacji”, czyli doświadczyć zmiany kulturowej. Proces ten, zwany też „przeprogramowaniem” lub „naładowaniem”<sup>25</sup>, jak można się domyślać, nie jest procesem szybkim, łatwym i przyjemnym, ze względu na ogrom pracy mentalnej, umysłowej reorganizacji wartości, autorefleksji i krytycznego podejścia do własnych przekonań, które należy podjąć w celu dokonania transformacji kulturowej szkoły lub przynajmniej znaczących adiustacji.

I. Nowosad eksponuje kilka modeli przekształcania kultury szkoły, w tym model S. Gruenerta i T. Whitakera<sup>26</sup> oraz W. Schneidera<sup>27</sup>. Pierwszy model koncentruje się na kolejnych krokach, które należy podjąć, aby nowa kultura miała szansę się wykształcić, zaczynając od zrozumienia koncepcji kultury szkoły jako zjawiska, poprzez wyodrębnienie na przykład czynników blokujących, zbudowanie zespołu, po opisanie pożądanej zmiany. Są to etapy bardzo świadomego działania, które jest tak konieczne w przypadku wprowadzania zmian jakościowych. Drugi schemat (model Schneidera), co akcentuje Nowosad, wskazuje na związek pomiędzy strategią, kulturą, przywództwem i efektywnością w zmiennym otoczeniu. W modelu tym Schneider podkreśla rolę współzależnych czynników wewnętrznych, które mogą posłużyć do przeprowadzenia zmiany. Są nimi: przywództwo, współpraca i procesy uczenia się. Nie sposób dokonać głębszych przemian kulturowych bez zaangażowania wszystkich postronnych kooperacji i woli świadomego dzielenia się wiedzą.

Nie wolno zapominać, że kultura szkoły jest konstruowana przez wiele determinantów endo- i egzogenicznych. Szkoła jako organizacja i społecz-

<sup>25</sup> I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 152-153.

<sup>26</sup> Tamże, s. 190.

<sup>27</sup> Tamże, s. 238-239.

ność ulega wpływom od wewnątrz, jak i od zewnątrz. Na jej kulturę mają wpływ zarówno formalne rozporządzenia organów zarządzających edukacją, tradycja, kultura narodowa, procesy społeczne, jak też ludzie tworzący daną kulturę, ich potrzeby, wartości, czy wspomniana wcześniej „zasobność” jej członków. Najczęściej szkoła nie ma wpływu na zewnętrzne czynniki, jest zobowiązana do przestrzegania przepisów ustanowionego prawa, poddawana reformom, których sama nie inicjuje. Jednakże, to co jest możliwe i wskazane, to wszelkiego rodzaju działania oddolne, mogące skutkować pozytywnymi zmianami w szkole, uzdrowieniem toksycznej kultury placówki, zwiększeniem jej dydaktyczno-wychowawczej efektywności.

Analizując działania oddolne w innych niż edukacja obszarach, widać, że sprzyjają one rozwojowi lokalnemu, czyli pożądanym zmianom zachodzącym na relatywnie niewielkim obszarze, inspirują również do identyfikowania i zaspokajania lokalnych potrzeb. Tego typu działania wynikają z konkretnych potrzeb lokalnej społeczności i są przez nie inicjowane. Ta motywacja wewnętrzna stanowi właśnie o sile działań oddolnych. Analogicznie zatem można postrzegać szkołę jako miejsce należące do lokalnej społeczności, charakteryzujące się swoimi potrzebami i posiadające wizję zmian, które chciałaby wprowadzić. Działania nieformalne, w przeciwieństwie do odgórnie narzucanych zadań, mają moc emancypacyjną i bardzo często prowadzą do realnych zmian jakościowych.

W Polsce można zauważyć coraz większe zainteresowanie działaniami oddolnymi, w tym także podejmowanymi przez szkoły. Wiara, że „oddolnie można więcej” przebija się do świadomości nauczycieli, dyrektorów szkół i rodziców, zmęczonych często prowizorycznymi zmianami odgórnymi, zorientowanymi raczej na zmiany strukturalne niż kulturowe w edukacji. Wielu pedagogów podchodzi do swojej pracy refleksyjnie i zdaje sobie sprawę, że ich sukces zawodowy oraz wynikająca z niego satysfakcja jest wypadkową wielu czynników, w tym atmosfery, klimatu i wreszcie kultury szkoły, w której spędzają lata swojego życia. Kultura współpracy czy kultura integracji nie jest jeszcze, niestety, kulturą dominującą w polskiej szkole, ale jej potencjał zaczyna być coraz lepiej rozumiany. Szkoły dążące do zmian na poziomie kultury organizacyjnej potrzebują wsparcia, aby, jak pisze L.M. Taylor, stworzyć takie środowisko uczenia się, które będzie optymalne dla rozwoju uczniów, kształtowania licznych kompetencji kluczowych i efektywnego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości<sup>28</sup>.

I. Nowosad zwraca uwagę na fakt, że w procesie wdrażania zmian (uczenia się) ludzie przeżywają dwa rodzaje trudności związanych z tym wydarzeniem: strach przed samymi zmianami oraz brak wiedzy technicznej lub

---

<sup>28</sup> U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły*, s. 111.

umiejętności niezbędnych do ich wprowadzania<sup>29</sup>. Zatem, szkoły gotowe na zmianę oczekują indywidualnego wsparcia, narzędzi do przeprowadzenia zmian, a co więcej – wyrażają potrzebę współpracy, stworzenia społeczności uczącej się od siebie, dzielącej się wiedzą i doświadczeniami.

### **Przykład akcji oddolnej mającej na celu wsparcie nauczyciela i szkoły w procesie zmieniającym kulturę szkoły**

#### **Geneza**

Akcja Rok Relacji w Edukacji stanowi przykład ogólnopolskiej akcji oddolnej. Zainicjowałam ją w 2018 roku, w wyniku kilku wzajemnie nakładających się czynników. Do rozpoczęcia działań skłoniły mnie przede wszystkim:

a) osobiste doświadczenia pracy w placówce edukacyjnej, jak i doświadczenia moich dzieci w szkole;

b) doświadczenia innych nauczycieli, dyrektorów szkół, z którymi prowadzę częste rozmowy, jak i artykułowane przez nich potrzeby, wyrażana chęć zmian;

c) dyskusje z rodzicami na temat ich odbioru polskiej szkoły i wynikających z tego problemów, na przykład we współpracy rodzice – szkoła.

Nie bez znaczenia były również moje wieloletnie rozważania na temat negatywnych procesów zachodzących w szkole oraz bardzo silna potrzeba zrozumienia przyczyn inercji, frustracji, postawy zachowawczej kojarzonych z edukacją w Polsce. Pytania, które sobie stawiałam to:

a) jak to możliwe, że po tylu odgórnych reformach czy próbach przebudowania oświaty sytuacja w szkole, z punktu widzenia ucznia, nauczyciela, czy rodzica, niewiele się zmieniła;

b) co powoduje, że relacje w szkole (nauczyciel – uczeń, dyrektor – nauczyciel, nauczyciel – rodzice) zamiast stanowić podstawę działań dydaktyczno-wychowawczych są często odsuwane na dalszy plan i postrzegane jako mało istotne.

Szukając odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, zagłębiłam się w literaturze traktującej między innymi o kapitale społecznym szkoły, kulturze szkoły, konstruktywistycznym podejściu do uczenia, szkołach jako organizacjach uczących się, psychologii zmiany oraz teoriach zarządzania. Wiele wskazywało, że czynnikiem etiologicznym, wywołującym tak niepożądaną sytuację, może być niezdrowa kultura szkoły. Uzmysłowiłam sobie dosyć banalną rzecz, z której nie zdawałam sobie jednak do końca sprawy, a mianowicie

<sup>29</sup> I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 246.

cie – że kiedy jednym rozporządzeniem ministerialnym można łatwo zmienić strukturę szkoły, zmian kulturowych nie da się przeprowadzić równie zdecydowanie. Dołączyła to tego świadomość oporu przed zmianami wśród sporej części nauczycieli i dyrektorów szkół, będącego wypadkową kilku determinantów, oraz że szkoła często jest przyrównywana do twierdzy (i opisywana za pomocą metafor militarnych)<sup>30</sup> lub fabryki<sup>31</sup>.

Rozważając potencjalne możliwości wsparcia nauczycieli i rodziców sygnalizujących motywację do zmiany szkolnej rzeczywistości, brałam pod uwagę różne formy działania. O decyzji zainicjowania akcji oddolnej przesądziła moja wiara w moc motywacji wewnętrznej, będącej zwykle niekwestionowanym impulsem do działania osób, którym zależy na konkretnych przeobrażeniach w ich własnym środowisku. Aktywność stanowiąca wynik motywacji wewnętrznej nie jest uzasadniana popędami czy nagrodami zewnętrznymi. To, co sprawia, że angażujemy się w daną czynność, to przyjemność z samego bycia w centrum działań. Jak pisze Józef Penc,

motywacja wewnętrzna obejmuje czynniki pochodzące z wnętrza człowieka („du-szy”), które wpływają na to, że ludzie zachowują się w określony sposób lub postępują w konkretnym kierunku. Czynniki te to ogólnie odpowiedzialność, poczucie, że praca jest ważna i że ma się nad nią kontrolę, swoboda działania, pole do wykorzystania i rozwijania technik i umiejętności, interesująca i stawiająca wyzwanie praca oraz możliwości awansu<sup>32</sup>.

Jako inicjatorka akcji polegam na motywacji wewnętrznej osób zaangażowanych, dając wszystkim zainteresowanym poczucie wpływu, możliwość wyboru zadań promujących wspólnie ustalone cele i założenia projektu. Założeniem projektu jest uzmysłowienie nauczycielom i dyrektorom szkół, że można i warto być twórcą kultury (a nie tylko odtwórcą), czyli danie impulsu do działania.

Akcja Rok Relacji skupia wokół siebie nauczycieli, dyrektorów, rodziców, psychologów i pedagogów szkolnych z całej Polski, którzy przystąpili do niej dobrowolnie, w większości przypadków dowiadując się o tej inicjatywie od osób już zaangażowanych. Wszyscy działają na rzecz zmian w edukacji *pro publico bono*, traktując swoją pracę jako misję, ale też szansę poprawy własnych psychospołecznych warunków pracy. Do projektu przystępują również szkoły jako organizacje, otrzymując wtedy tytuł Partnera akcji Rok Re-

---

<sup>30</sup> M. Dudzikowa, S. Jaskulska, *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa 2016.

<sup>31</sup> Np. K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Kraków 2014; *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków 2011.

<sup>32</sup> J. Penc, *Komunikacja i negocjowanie w organizacji*, Warszawa 2010, s. 76.

lacji w Edukacji. Warto ponownie tutaj podkreślić, że każdy podmiot cieszy się dowolnością prowadzonych działań, zgodnych z lokalnymi potrzebami szkoły.

Do akcji przystąpili przedstawiciele rozmaitych szkół różnego szczebla w małych i dużych miastach, począwszy od nauczycieli wychowania przedszkolnego, a na wykładowcach akademickich skończywszy. Akcja ma swoich ambasadorów, którzy w szczególny sposób angażują się w działania oddolne w swoich regionach, a poprzez własną pasję i determinację zarażają innych do działania. Jesteśmy również dumni, że honorowy patronat nad naszą akcją objęli specjaliści z dziedziny psychologii i pedagogiki, inspirujący na co dzień członków akcji swoimi działaniami i publikacjami<sup>33</sup>.

### Główne cele

Akcja Rok Relacji w Edukacji zakłada działania ewolucyjne, nastawione na oddolną transformację kultury szkoły na poziomie mikro, czyli indywidualnego nauczyciela/dyrektora lub grupy nauczycieli/dyrektorów, którzy artykułują potrzebę zmiany. Projekt zakłada stopniowe, lecz zauważalne zmiany w pracy poszczególnych nauczycieli/dyrektorów, ich podejściu do ucznia i jego rodziców, możliwości współpracy i tworzenia kultury na nowo (rekulturyacji swojego obszaru pracy). Do głównych celów programu zaliczam:

a) zbudowanie ogólnopolskiej społeczności pedagogów i rodziców skupionej wokół idei kulturowego przeobrażenia polskiej szkoły;

b) propagowanie wśród grona pedagogicznego wiedzy o roli kultury szkoły i jej mocy sprawczej, o zachodzących w niej procesach oraz ich wpływu na skuteczność działań dydaktycznych i wychowawczych szkoły;

c) budowanie poczucia sprawstwa wśród nauczycieli opartego na koncepcji fenomenu „JA”, unaoczniającego, że każdy może samodzielnie zainicjować i wykonać działania<sup>34</sup>;

d) budowanie świadomości krytycznej, prowadzącej do skutecznych rozwiązań, w przeciwieństwie do świadomości magicznej czy naiwnej, upraszczających rzeczywistość lub bezkrytycznie wierzących w powodzenie nierealistycznych działań<sup>35</sup>;

e) promowanie refleksji na temat możliwych reakcji na zmianę – od postaw konformistycznych, poprzez unikające, do zbuntowanych, czy innowacyjnych<sup>36</sup>;

---

<sup>33</sup> Prof. UŚ dr hab. Alicja Gałązka, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski.

<sup>34</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 58-59.

<sup>35</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, s. 159.

<sup>36</sup> Tamże, s. 179-180.

f) zwrócenie uwagi na fakt, że nauczyciel/dyrektor może stać się agentem zmiany, który ma potencjał kulturotwórczy<sup>37</sup>;

g) promowanie przywództwa rozproszonego w szkołach, działającego na podstawie kolektywnie podejmowanych decyzji, redystrybucji władzy w szkole<sup>38</sup>;

h) aktywizowanie nauczycieli, dyrektorów, uczniów i ich rodziców do działań synergicznych, kooperacji, odbudowy zaufania oraz naprawy często zaburzonych relacji;

i) wdrażanie programów mających na celu budowanie zdrowych relacji w szkole i promowanie metod dbania o własny dobrostan psychologiczny nauczyciela/ucznia.

### **Działania w ramach akcji**

W ramach akcji Rok Relacji w Edukacji prowadzony jest szereg działań, zarówno o charakterze ogólnopolskim, jak i lokalnym, których przykładami są:

a) organizowanie refleksyjnych oraz praktycznych szkoleń, spotkań, warsztatów, webinarów dla dyrektorów/nauczycieli oraz rodziców, poświęconych tematowi budowania relacji, kapitału społecznego szkoły, zmian kulturowych w edukacji;

b) prowadzenie sesji coachingowych dla nauczycieli wyrażających ochotę na zmiany w swoim środowisku pracy, którym brakuje odwagi w ich przeprowadzaniu;

c) wydanie corocznej publikacji, podzielonej na część bardziej teoretyczną i część praktyczną (scenariusze lekcji), stanowiącej owoc współpracy osób skupionych wokół akcji i dotyczącej różnych aspektów pracy nauczyciela, w tym między innymi budowania relacji z uczniem/rodzicem, roli zaufania i współpracy<sup>39</sup>;

d) tworzenie programów wsparcia dla szkół, które dołączyły do akcji i otrzymały tytuł partnera akcji, polegające na wysyłaniu szkole materiałów dydaktycznych, na przykład w celu budowania lepszej atmosfery w klasie/szkole;

e) przeprowadzenie ankiety dotyczącej dobrostanu psychologicznego nauczycieli;

f) utworzenie strony na jednym z portali społecznościowych, będącej platformą, na której można podzielić się refleksją, przeczytaną lekturą oraz pomysłami na lekcje przedmiotowe, jak i wychowawcze<sup>40</sup>;

<sup>37</sup> Tamże, s. 147.

<sup>38</sup> I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 222.

<sup>39</sup> <https://e-dos.net/project/rok-relacji/>

<sup>40</sup> <https://www.facebook.com/groups/341000519802028/>



g) organizowanie corocznej konferencji, poświęconej wyłącznie zagadnieniom oddolnych działań zmieniających kulturę szkoły;

h) stworzenie projektu Rok Relacji High Impact Online, czyli serii spotkań z uczonymi/badaczami/autorami publikacji podejmującymi problematykę między innymi kultury szkoły.

### **Planowane działania**

Poza wyżej wymienionymi przedsięwzięciami, które będą kontynuowane, planuję również:

a) cykl szkoleń opartych na modelu kształcenia nowej kultury szkoły według S. Gruenerta i T. Whitakera, który, moim zdaniem, pomoże zainteresowanym zrozumieć, na czym polega proces zmiany kultury szkoły;

b) przeprowadzenie badania z wykorzystaniem polskiej wersji kwestionariusza School Culture Survey opracowanym przez Aleksandrę Tłuściak-Deliowską i Urszulę Dernowską.

## **Zakończenie**

Akcja Rok Relacji w Edukacji pokazuje, że tematyka kultury szkoły i procesów z nią związanych jest bliska wielu edukatorom. Co więcej, wyrażają oni głęboką chęć zrozumienia istoty tego, co stanowi o jakości ich pracy w szkole, poczuciu wspólnotowości oraz skuteczności podejmowanych przez nich działań. Wielu nauczycieli i dyrektorów szkoły szuka odpowiedzi na pytania: jak w istniejących warunkach oddolnie zmieniać swoje szkoły, czy istnieją narzędzia, z których można w tym celu skorzystać, na co warto zwrócić uwagę, czego się wystrzegać, jakich błędów nie powielać i tym podobne. Nie ma, z pewnością, jednej jedynej odpowiedzi na jakiegokolwiek z tych pytań; istnieją za to modele, z których szkoły mogą skorzystać w celu dokonania autorefleksji. Właśnie tę refleksję i budowanie świadomości traktujemy w naszym projekcie jako fundamentalne.

Równie ważne w tej inicjatywie jest przekonanie, że oddolnie i wspólnie można osiągnąć więcej, w wyniku zjawiska emergencji. Wierzę we wspólne działania oddolne i ewolucyjne. W pełni zgadzam się ze słowami Jarosława Pytlaka, który mówi:

Nie wierzę w możliwość zburzenia dotychczasowego modelu szkoły i stworzenia innego jednym aktem kreacji. Wierzę natomiast w stopniową ewolucję zachodzącą pod wpływem zmian wprowadzanych oddolnie, w poszczególnych placówkach<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, s. 168.

Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak,

proces emancypacji szkoły i kultury edukacji nie odbywa się za sprawą „ekspertów” i polityki, ale pomimo „ekspertów” i polityki. Jest specyficzny dla danej kultury szkoły, której podmioty mają wspólną wizję szkoły jako ośrodka rozwoju racjonalnego, krytycznego myślenia, odwagi i odpowiedzialności, wzajemnego zaufania oraz poszanowania prawa do szczerej i otwartej komunikacji<sup>42</sup>.

Aby proces ten mógł się rozpocząć, właśnie dlatego potrzeba wyżej wymienionej otwartej komunikacji, jak również kolektywnego wysiłku. Prowadząc akcję Rok Relacji w Edukacji, zawsze podkreślam rolę współpracy i budowania społeczności zaangażowanej. Uczenie się od siebie jest w końcu jedną z podstawowych umiejętności XXI wieku.

## BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Babicka-Wirkus A., *Kultury oporu w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Barth R.S., *Improving Schools from within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1990.
- Bierke B., *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, przekł. B. Nawrot, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- Boleman L.G., Deal T.E., *Reframing Organisations, Artistry, Choice, and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2017.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3(57).
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- EduFactory. *Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Korporacja Ha!art, Kraków 2011.
- Gruenert S., *Shaping a New School Culture*, Contemporary Education, 2000, 71(2).  
<http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/rozne/1%20LSMP.pdf>  
<https://e-dos.net/project/rok-relacji/>  
[https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA\\_2018\\_wyniki\\_raport.pdf](https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf)  
<https://www.facebook.com/groups/341000519802028/>
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

<sup>42</sup> Tamże, s. 241.

- Motył K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.
- Penc J., *Komunikacja i negocjowanie w organizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Pyżalski J., Merecz D., *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Zmyślony I., *Kłopoty z wiedzą niejawną (tacit knowledge) w poglądach Michaela Polanyiego*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2012, 1(191).

ROKSANA PILAWSKA  
ORCID 0000-0002-5451-8249

*Uniwersytet Wrocławski*

## FILM JAKO KULTUROWA PRZESTRZEŃ EDUKACJI NIEFORMALNEJ

ABSTRACT. Pilawska Roksana, *Film jako kulturowa przestrzeń edukacji nieformalnej* [Film as a Cultural Space of Informal Education]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 207-228. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.12

The article attempts to theoretically and methodologically capture the potential and possibilities of films within informal education. The author begins by reflecting on the importance of popular culture in the process of shaping the identity of the individual and then proceeds to determine the contemporary role of informal education and the importance of film as an educational medium (in reference to the previously applicable communication model and cognitive theory). In the further part of the article, in order to determine the current discourse, the author tries to present in an orderly manner both well-known and newer concepts in the field of film (originating from various fields of science). As a summary, the author refers to contemporary trends that seem to be followed by the latest research and practical activities related to film education.

**Key words:** popular culture, film, informal education, film education

*Dzisiejszy świat jest jak las:  
pełen szumów, dziwnych blasków, barwnych plam (...)  
Media są podobnie magicznym światem  
– wykreowanym przez innych, tajemniczym i fascynującym<sup>1</sup>.*

### Kultura – wizualność – tożsamość

Niezależnie od swojego statusu i poczucia wyjątkowości człowiek pozostaje w różnorodnych relacjach ze światem, w którym żyje i funkcjonuje. Chcąc dokonać prostego, dychotomicznego podziału, świat człowieka w szerokim rozumieniu można podzielić na: przyrodę i rzeczywistość społecz-

---

<sup>1</sup> W. Tuszyńska-Bogucka, *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Poznań 2006, s. 23.

no-kulturową (dawniej nazywaną sferą duchową). W węższym kontekście, przestrzeń funkcjonowania człowieka można zawęzić wyłącznie do *świata ludzkiego* – którego jest on zarówno mieszkańcem, jak i aktywnym współtwórcą<sup>2</sup>. Centrum tego świata stanowi *kultura codzienności*, na poziomie której kreowane (i zarazem transmitowane) są wszystkie wartości, normy, powinności, dążenia i cele wpisane w obecny porządek społeczno-kulturowy.

Definicja kultury popularnej jako przestrzeni wymiany społecznej podkreśla jej interakcyjny wymiar – nie tylko w kontekście bezpośrednich interakcji na poziomie danej grupy społecznej, ale także w kontekście współcześnie dominujących interakcji zapośredniczonych. Obecnie żyjemy w świecie obrazów, w którym przekaz werbalny stopniowo jest wypierany przez wszechogarniającą wizualność<sup>3</sup>. Zdaniem Maryli Hopfinger:

audiowizualność stała się, czy też staje się podstawą orientacji w otoczeniu uczestników współczesności i dominującym sposobem artykulacji kultury<sup>4</sup>,

i choć od czasu publikacji powyżej cytowanej pozycji minęło już prawie 35 lat, współcześnie słowa te wydają się jeszcze bardziej aktualne. Niezależnie od wieku, płci, czy statusu społecznego w obecnej wizualnej kulturze codzienności uczestniczą wszyscy – choć na różnych poziomach. Proces tworzenia tożsamości jest zależny od mediów i indywidualnej aktywności jednostki w rzeczywistości medialnej. Doświadczenia nabywane w trakcie zapośredniczonych interakcji z elementami audiowizualnymi stały się istotnym układem odniesienia i podstawą samowiedzy jednostki<sup>5</sup>. Nawet najprostsze formy uczestnictwa wymagają umiejętności świadomego i refleksyjnego poruszania się w tak skonstruowanej rzeczywistości. Wobec zasygnalizowanych znaczeń współczesnej, medialnej kultury, istotne staje się więc pytanie o rolę pedagogiki, andragogiki i szeroko rozumianej edukacji w procesie interpretacji jej audiowizualnych przejawów.

### **Edukacja poza szkołą, czyli o współczesnym znaczeniu edukacji nieformalnej**

Powyżej opisane antropologiczne rozumienie kultury jest ściśle związane z procesem edukacji. Przyjmując definicję Zbyszko Melosika i Tomasza

<sup>2</sup> S. Pietraszko., *Kultura. Studia teoretyczne i metodologiczne*, Wrocław 2012, s. 23.

<sup>3</sup> W. Jakubowski, *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008, s. 55.

<sup>4</sup> M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985, s. 58.

<sup>5</sup> D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Warszawa 1998, s. 70, za: W. Jakubowski, *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja*, s. 9.

Szkudlarka, według której edukacja to „społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości”<sup>6</sup>, można stwierdzić, że kultura jako przestrzeń realizacji zadań edukacyjnych stanowi jej integralny aspekt. Jednak w tym ujęciu, samo pojęcie edukacji musi zostać poszerzone. Jak już kilka lat temu zauważył T. Szkudlarek:

współczesna sytuacja kulturowa stwarza dla teorii edukacji fundamentalne wyzwanie, domaga się jej otwarcia na obszary pozaszkolnej rzeczywistości, jej konceptualnej „deskolaryzacji”<sup>7</sup>.

Na poziomie społecznego dyskursu myśl o edukacji powinna wykroczyć poza ramy instytucjonalnej edukacji formalnej, w stronę działań edukacyjnych o charakterze nieformalnym, w której uczestniczyć będą nie tylko dzieci i młodzież, ale przede wszystkim osoby dorosłe. Zdaniem Martyny Pryszmont-Ciesielskiej, kategorie z zakresu teorii i praktyki edukacji dorosłych nieustannie *peęcnieją*, obejmując coraz to nowe obszary znaczeń<sup>8</sup>. Poszukując tych nowych obszarów, należałoby właśnie zwrócić się ku wyżej opisanej kulturze popularnej. H. Giroux zwraca uwagę na głębokie zaangażowanie kultury codzienności w konstruowaniu i dystrybucji wiedzy, pisząc, że:

Kultura odgrywa obecnie centralną rolę w wytwarzaniu narracji, metafor i wizji, w których przejawiają się siły pedagogicznej władzy nad tym, jak ludzie myślą o sobie i swoich związkach z innymi<sup>9</sup>.

Uczestnictwo osób dorosłych w kulturze można więc rozumieć jako utajoną, lecz konstytutywną formę *edukacji nieformalnej*. W tym społeczno-kulturowym kontekście współczesny proces edukacji jest nierozzerwalnie związany nie tylko z procesem zdobywania wiedzy, ale także z socjalizacją, adaptacją kulturową oraz kreowaniem tożsamości (zarówno indywidualnej jak i zbiorowej). Zjawisko to jest wielowymiarowe, obecne w każdej dziedzinie życia, wykraczające poza granice samej pedagogiki lub andragogiki. To styl bycia, nierozzerwalnie związany z otwartą, odpowiedzialną i gotową na zmiany postawą, która w efekcie pozwala jednostce na świadome odkrycie własnej

<sup>6</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, za: *Kultura i edukacja*, s. 8.

<sup>7</sup> T. Szkudlarek, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Warszawa 1995, s. 11.

<sup>8</sup> M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytnie mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 27-31.

<sup>9</sup> H. Giroux, *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 2004, 1(1), s. 62, za: M. Malewski, *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2016, 3, s. 16.



osobowości i otaczającego ją świata<sup>10</sup>. Wiedza zdobywana podczas uczestnictwa w kulturze codzienności ma często charakter spontaniczny, przydatny *tu i teraz*, przez co jest elastyczna i otwarta na modyfikację. Informacje pozyskiwane są poprzez aktywne doświadczanie osoby uczącej, która stanowi istotny i odpowiedzialny podmiot w procesie *uczenia się* (*lifelong learning*). Tak rozumiana edukacja staje się integralną częścią życia. To rodzaj dialektycznej gry pomiędzy poznaniem, doświadczaniem i działaniem. W kontekście praktyki andragogicznej, celem wszelkich działań staje się więc nauczanie zasad wspomnianej gry poprzez pogłębianie świadomości jednostki – pobudzanie twórczości i umiejętności krytycznej refleksji osoby uczącej się, dla której doświadczenie stanowiące źródło samowiedzy będzie przyczynkiem do inicjowania zmian społecznych<sup>11</sup>.

Człowiek jako istota społeczna porusza się w różnorodnych mikroświatach, których sensory i rozmiary zmieniają się w zależności od przypisywanych im znaczeń. Poprzez aktywne uczestnictwo w przestrzeni społeczno-kulturowej może nie tylko znacząco zmienić otaczającą go rzeczywistość, ale także rekonstruować własną tożsamość<sup>12</sup>. Podczas całożyciowego zdobywania wiedzy stopniowo buduje własne narracje wobec otaczającego go świata i samego siebie. Stworzona w ten sposób ilustracja wskazuje, że nieustanny proces uczenia się jest wpisany w ludzką biografię (niezależnie od wieku) i społeczno-kulturowe środowisko życia<sup>13</sup>. Zdobywana wiedza nabiera tym samym personalnego wymiaru, stając się zarazem integralnym elementem konstruującym indywidualną tożsamość jednostki. Uczenie się jest możliwe w każdej sytuacji z życia codziennego: w czasie podróży, podczas spotkania towarzyskiego, czytania książki lub wizyty w kinie. Ostatnia aktywność – związana z filmem, w którym audiowizualność stanowi cechę konstytutywną – ze względu na medialność kultury, zasługuje na szczególną uwagę oraz refleksję ze strony pedagogów i andragogów.

## Film jako medium edukacyjne

Film nazywany *X Muzą* stał się najbardziej charakterystycznym elementem dwudziestowiecznej kultury<sup>14</sup>. W latach dwudziestych i trzydziestych XX

<sup>10</sup> M. Dziegielewska, *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000, s. 82.

<sup>11</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 41-58.

<sup>12</sup> Tamże, s. 120.

<sup>13</sup> W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 111-112.

<sup>14</sup> W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 55.

wieku przedstawiciele awangardy doceniali zdolności kamery filmowej do przezwyciężenia ograniczeń ludzkiej percepcji oraz jej umiejętność przedstawiania szczegółów, których nie dostrzegłoby ludzkie oko<sup>15</sup>. Z czasem film zaczęto postrzegać jako zupełnie nową i intrygującą dziedzinę sztuki. Zdaniem Sergiusza Eisteina, był on pierwszym, prawdziwym przejawem *sztuki syntetycznej* – łączącej ze sobą elementy innych dyscyplin artystycznych, takich jak: dramat, muzyka, taniec, gra aktorska, reżyseria, czy nawet rzeźba i architektura<sup>16</sup>. Przedstawiciele grona filmoznawców (a z czasem kulturoznawców) rozpoczęli analizę nad filmem w kontekście obecności różnych motywów, zgodności z popularnymi teoriami lub spójności poetyk autorskich<sup>17</sup>.

Rosnąca popularność filmu jako gatunku dała początek pedagogicznej myśli o edukacji medialnej oraz kształtowaniu odpowiednich kompetencji do ich odbioru u przedstawicieli młodego pokolenia<sup>18</sup>. Wspomniana refleksja miała jednak charakter instrumentalny (zgodnie z modelem komunikacyjnym) i dotyczyła wyłącznie dzieł kinematografii uznawanych za wartościowe. Filmy związane z kulturą popularną kojarzono przede wszystkim z rozrywką – obszarem aktywności społecznej, który nie posiada potencjału edukacyjnego, a same media postrzegano jako potencjalne zagrożenie dla procesu edukacji i rozwoju człowieka. Ten sposób myślenia o filmie zaważał na długie lata badaniami pedagogów, a później psychologów, co było widoczne w tytułach konferencji, takich jak: „Media: szanse czy zagrożenia dla...”, na przykład rozwoju człowieka<sup>19</sup>. Z czasem jednak zaczęto dostrzegać potencjał filmu jako medium o charakterze narracyjnym, którego kategorie gatunkowe, takie jak: romans, ironia, komedia i tragedia mogą służyć do opisu otaczającego świata<sup>20</sup>.

Film jako sztuka narracyjna dostarcza struktur do interpretacji dziejących się zdarzeń, opisu świata społecznego i zachodzących w nim relacji, a także do odgórnego nadawania sensu własnej egzystencji<sup>21</sup>. Opowiadane historie

<sup>15</sup> T. Elsaesser, M. Hagener, *Teoria filmu: wprowadzenie przez zmysły*, przekł. K. Wojnowski, Kraków 2015, s. 119.

<sup>16</sup> J. Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993, za: M. Brol, *Psychologia i film*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Katowice 2014, s. 27.

<sup>17</sup> M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widowia filmowa w Berlinie. Przyczynek do nowej historii kina*, [w:] *Prace Kulturoznawcze XX. O uczestnictwie raz jeszcze*, red. M. Matysek-Imielińska, Wrocław 2016, s. 123.

<sup>18</sup> R. Matusiak, *Edukacja medialna „pokolenia kciuka” – błażostka czy obowiązek?*, *Kultura i Wychowanie*, 2019, 1, s. 164.

<sup>19</sup> Za: A. Ogonowska, *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań nad zastosowaniami filmu w praktykach edukacyjnych*, *Studia de Cultura. Film w działaniu*, 2018, 9, s. 3.

<sup>20</sup> M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1998, s. 104.

<sup>21</sup> W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 114.

udzielają narracji, wokół których kreowana jest kultura i rzeczywistość<sup>22</sup>. Kino opowiada różne historie: śmieszne, straszne, wzruszające, trzymające w napięciu lub skłaniające do refleksji, jednak każda przedstawiona w nim narracja nawiązuje w mniejszym lub większym stopniu do prawdziwych historii, sytuacji i ludzi. Powstałe konstrukcje są próbą odbicia życia społecznego i wyjaśnienia zachodzących w nim relacji.

W większości przypadków o oglądalności danego utworu – poza współcześnie zyskującą na znaczeniu scenografią i ścieżką dźwiękową – decyduje konstrukcja fabuły. Zdaniem Szkudlarka, w przestrzeni branży filmowej występuje zależność pomiędzy strukturą fabularną filmu a wielkością grona potencjalnych odbiorców. Filmy komercyjne, przeznaczone dla szerokiej publiczności, są zazwyczaj obudowane wokół codziennych sytuacji – z pominięciem elementów szczególnie wrażliwych na odmienne interpretacje. Z kolei, awangardowe filmy autorskie, których prelekcja ma charakter lokalny, wydają się osadzone w silnie zdefiniowanym kontekście, przez co mogą bardziej narzucać konkretne znaczenia<sup>23</sup>. Jednakże, niezależnie od intencji twórców, dana historia może okazać się dla widza interesująca lub nie. Zgodnie z perspektywą studiów kulturowych (*cultural studies*), znaczenia powstają w wyniku interakcji odbiorcy z tekstem – definiowanym w szerokim rozumieniu jako wszelkie tekstowe, wizualne, audiowizualne, materialne i przestrzenne elementy kultury. Poprzez odwołanie do własnej wiedzy, doświadczenia, emocjonalności oraz otaczającego środowiska społeczno-kulturowego zakorzenionego w różnorodnych kontekstach, widz tworzy indywidualny zasób znaczeń – dokonując zarazem interpretacji i dekodowania przekazów.

Otwartość dzieła filmowego, pozwalająca na przypisanie mu różnorodnych znaczeń, nie oznacza jednak całkowitej dowolności interpretacji. Rozumienie danego dzieła nigdy nie jest absolutnie dowolne, gdyż każdy użytkownik kultury jest usytuowany w licznych dyskursach: społecznych, kulturowych, estetycznych i antropologicznych, co w mniejszym lub większym stopniu determinuje jego sposób odczytania danego dzieła<sup>24</sup>. Z tej perspektywy istotne jest przygotowanie kompetentnego odbiorcy do świadomego *odkrywania* niuansów i konwencji audiowizualnego świata filmu<sup>25</sup>.

W związku z powyższym, chciałabym teraz przedstawić koncepcje z zakresu nauk: pedagogicznych, psychologicznych, kulturoznawczych, antropologicznych i socjologicznych odnoszące się do tego fragmentu kultury jako

<sup>22</sup> Tamże, s. 111-113.

<sup>23</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 95.

<sup>24</sup> B. Skowronek, *Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne*, [w:] *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Łódź 2016, s. 17.

<sup>25</sup> W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, s. 58.

przestrzeni edukacyjnej. Zaprezentowanie pierwszego, instrumentalnego ujęcia sztuki filmowej – choć obecnie nie jest już popularne – posłuży mi jako punkt odniesienia do dalszych rozważań nad zmianami, jakie na przestrzeni ostatnich lat dokonały się w dyskursie nad edukacją filmową. Przedstawienie wskazanych koncepcji w odpowiedniej kolejności stanowi próbę teoretycznego uporządkowania myśli o wzajemnych relacjach filmu (jako medium oraz audiowizualnego elementu kultury popularnej) i szeroko rozumianej edukacji (zwłaszcza edukacji nieformalnej).

### Film jako medium dydaktyczno-estetyczne

Sztuka filmowa, rozumiana jako element wychowania estetycznego, od kilkudziesięciu lat była obszarem zainteresowań pedagogów. Wskazywano jej zasadnicze składowe jako *wychowanie do filmu* i *wychowanie przez film*. W pierwszym ujęciu postulowano o zaznajomienie odbiorcy z kategoriami estetyki filmu fabularnego i występującymi w nich konwencjami<sup>26</sup>. W tym procesie kwestią fundamentalną była znajomość specjalistycznego języka filmowego. Zwolennicy tego ujęcia, w tym filmoznawcy i pedagodzy, uważali, że:

w kinematografii panuje błędne przekonanie, iż każdy widz rozumieć powinien każdy pokazywany mu film. A rozumiawszy – reagować w myśl zamierzeń twórcy. (...) Niepowodzenie u masowego odbiorcy wielu niezaprzeczalnych arcydzieł (...) zostało wywołane tym, że ów widz filmu nie zrozumiał<sup>27</sup>.

Powyższa koncepcja nie tylko zakłada podział na elementy kultury *niskiej* i *wysokiej*, ale także bierny udział widza (masowej publiczności) w interpretacji filmu zgodnie z założeniami nadawcy. Z tym drugim aspektem wiązało się *wychowanie przez film*, skoncentrowane na możliwościach oddziaływania na widza poprzez eksponowanie aprobowanych wzorów. Takie myślenie o edukacyjnym potencjale filmu oparte było na modelu komunikacyjnym, uwzględniającym jednostronną relację pomiędzy nadawcą i odbiorcą za pośrednictwem medium. Dzieła kinematografii wykorzystywano do kształtowania umiejętności odczytywania intencjonalnych zamierzeń nadawcy – w stylu *co autor miał na myśli*<sup>28</sup>. Zgodnie z tymi założeniami, w instytucjonalnej edukacji formalnej uwzględnione były przede wszystkim filmy: dokumentalne, szkoleniowe i instruktażowe. Zdaniem Agnieszki Ogonowskiej, jeszcze dwadzie-

<sup>26</sup> Tamże, s. 58-59.

<sup>27</sup> J. Płażewski, *Język filmu*, Warszawa 1961, s. 36.

<sup>28</sup> A. Mironiuk-Notreba, *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności możemy się nauczyć w kinie*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2014, 15, s. 198.

ścia lat temu zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele języka polskiego, historii lub wiedzy o sztuce stosowali filmy w dydaktyce przedmiotowej wyłącznie celem zilustrowania aktualnie omawianych zagadnień lub zwiększenia efektywności zapamiętywania przekazywanych informacji<sup>29</sup>. Takie zaplanowane działanie na odbiorcę zakładało jego całkowitą koncentrację na akcji filmu oraz – w przypadku filmów przedstawiających propagowane wzorce zachowań – jego całkowitą identyfikację z bohaterem<sup>30</sup>. Jednakże, zdaniem Eweliny Koniecznej, aby ów mechanizm *projekcji-identyfikacji* mógł zadziałać, konieczne jest emocjonalne zaangażowanie widza w losy przedstawionych postaci<sup>31</sup>. Film musi *przemawiać* do odbiorcy poprzez: odpowiednią kreację bohaterów wzbudzających sympatię widza, kontekstualne przedstawianie zdarzeń i sytuacji ułatwiające mu identyfikację lub tworzenie scen i wątków odwołujących się do jego emocji. W ten sposób filmowa opowieść staje się materiałem dydaktycznym, przekazującym określone wartości wpisane w aktualny porządek społeczno-kulturowy. Na ten aspekt potencjału edukacyjnego współczesnych mediów zwraca uwagę także ks. Tadeusz Zasępa, uważając, że:

proces rewolucji technologicznej nie może prowadzić do obniżenia czy ograniczenia ludzkich wartości, lecz przeciwnie – powinien prowadzić do ich dostrzeżenia i przypisania im właściwej roli<sup>32</sup>.

W tym ujęciu, sztuka filmowa jest medium przekazującym wzory i wartości za pośrednictwem odpowiednich filmów – uznanych przez autorytety za *wartościowe*<sup>33</sup>. Często jednak znaczenia przypisane przez nadawcę nie są tożsame z oczekiwaniami i późniejszymi wrażeniami odbiorców. Widz jako aktywny autor znaczeń tworzy sens oglądanego spektaklu, często odmienny lub wręcz opozycyjny do pierwotnych założeń twórcy<sup>34</sup>. Dodatkowo, rozwój technologii użytkowej i szeroki dostęp społeczeństwa do odbiorników telewizyjnych odebrał filmowi miano *fenomenalnego spektaklu*. Możliwość oglądania ulubionego filmu na co dzień, podczas wykonywania zwykłych, rutynowych czynności, przeważnie nie jest już tak istotnym przeżyciem estetycznym, z którym jeszcze kilkadziesiąt lat temu wiązało się wyjście do kina. Może to spowodować mniejsze zaangażowanie odbiorcy w fabułę oglądanego filmu, które jest niezbędne do wewnętrznej identyfikacji z bohaterem. Widoczna

<sup>29</sup> A. Ogonowska, *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań*, s. 3.

<sup>30</sup> W. Jakubowski, *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej*, s. 59-60.

<sup>31</sup> E. Konieczna, *Baśń w literaturze i filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005, s. 79.

<sup>32</sup> T. Zasępa, *Nowe modele kształcenia – edukacja za pośrednictwem mediów*, [w:] *Spółczesność wirtualna, społeczeństwo informacyjne*, red. R. Szwed, Lublin 2003, s. 214.

<sup>33</sup> W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 118.

<sup>34</sup> T. Szukdlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 76.

jest tendencja stopniowego przechodzenia z *właściwego* do *własnego* odbioru filmu<sup>35</sup>. O nadaniu danemu utworowi wartości decyduje sam odbiorca – wybierając konkretny film z domowej kolekcji na niedzielny wieczór lub udając się na premierę do kina. Ponadto, współczesny widz czerpie informacje o filmie z różnych źródeł – czytając opinie na forach i recenzje w Internecie, oglądając zwiastun, plakat filmowy lub konfrontując daną produkcję z innymi znanymi mu dziełami danego reżysera/producenta. Równoległy odbiór treści pochodzących z różnych mediów wpływa nie tylko na doświadczenie odbioru, ale także na ostateczne znaczenie, jakie odbiorca przypisuje danemu dziełu<sup>36</sup>. Z tego powodu ten pasywny model recepcji stał się nieadekwatny we współczesnych dynamicznych czasach i został stopniowo wyparty (także z debaty pedagogicznej) przez formy i koncepcje angażujące widza w swoisty *dialog* o ustalanie indywidualnych znaczeń danego utworu audiowizualnego.

## Film jako dialog

Przyjęcie wyżej opisanego modelu intencjonalnej interpretacji filmu oraz dokonywanie wcześniejszej selekcji utworów mogły być próbą odpowiedzi na obawy pojawiające się w debacie pedagogicznej przed negatywnym wpływem filmu na odbiorcę. Obserwując znaczącą rolę mediów w procesie socjalizacji, zakładano, że nieprzygotowany do odpowiedniego odbioru widz może identyfikować się z bohaterem przejawiającym negatywne postawy i wartości. Jednak zdaniem niektórych pedagogów, w tym Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, konfrontowanie jednostki wyłącznie z elementami tak zwanej *sztuki wysokiej* skutkuje ograniczeniem jej kompetencji w zakresie rozpoznawania i interpretowania różnych konwencji filmowych oraz tworzeniem nieprawdziwego obrazu rzeczywistości. Zdaniem badaczki, przedmiotem zainteresowań pedagogów powinny być także filmy komercyjne oraz wartościowe produkcje amatorskie<sup>37</sup>. Poprzez powszechny dostęp do telewizji, Internetu lub urządzeń odtwarzających, współczesny widz samodzielnie tworzy własny kanon filmowy. Nadając poszczególnym utworom indywidualną wartość i znaczenie, równocześnie staje się aktywnym uczestnikiem procesu dekodowania przekazu filmowego.

W dobie ekspansji mediów zdominowanych przez programy rozrywkowe oraz *reality-show* (których celem nie jest już estetyczne zainteresowanie odbiorcy, lecz przyciągnięcie jego uwagi poprzez moralne zaszokowanie), wydaje się zasadne przyjęcie założenia, że współczesny widz ogląda prze-

<sup>35</sup> W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, s. 60.

<sup>36</sup> M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widowia filmowa*, s. 124.

<sup>37</sup> E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 47-48.



kazy multimedialne na zasadzie rozproszonej uwagi. Natłok napływających informacji oraz przesycenie kontrowersyjnymi obrazami powoduje u odbiorcy pewien rodzaj *dystansu*, związany z brakiem wiary w ich autentyczność. Można wymienić wiele popularnych produkcji filmowych, których twórcy chcieli przyciągnąć rzesze widzów poprzez wykorzystanie najnowszych technologii i stworzenie widowiskowych scen: akcji, zagłady lub fantastycznego świata<sup>38</sup>. Brak interesującej fabuły może być przyczyną wspomnianego dystansu odbiorcy względem produkcji, jednak jego występowanie nie wyklucza aktywnej roli widza w interpretacji przekazu filmowego. Zdaniem Jacka Ostaszewskiego, poprzez prezentowanie niepraktycznych form interakcji filmy *rozrywkowe* stanowią wyzwanie dla percepcji odbiorcy tak samo, jak *wartościowe* dzieła kinematografii<sup>39</sup>. Spotkanie widza z filmem ma charakter intymny i dobrowolny – nie wymaga pośrednika w postaci wychowawcy lub edukatora (jak w przypadku innych działań opartych na sztuce o charakterze instytucjonalnym). Bezpośredniość powstałej relacji może stanowić najważniejszy atut kina komercyjnego w perspektywie edukacji nieformalnej<sup>40</sup>.

Widz aktywnie reaguje na dany przekaz podczas oglądania każdej produkcji filmowej, wykorzystując przy tym umiejętności nabyte poprzez kontakt z innymi formami sztuki w życiu codziennym. W tym miejscu warto przywołać poglądy amerykańskiego filmoznawcy Davida Bordwella, według którego można wymienić cztery typy znaczeń tworzonych przez odbiorcę podczas styczności z dziełem filmowym. Pierwsze z nich, określane mianem *znaczenia referencyjnego*, odnosi się przede wszystkim do formy filmowej. Odbiorca aktywnie uczestniczy w procesie oglądania filmu poprzez tworzenie jego narracyjnego sensu, kreowanie rozwijającej się w nim historii. Aby nadać danej fabule abstrakcyjne znaczenie i zrozumieć płynący z niej *morale*, odbiorca może nadać filmowi *znaczenie eksplicytne*. Obydwa wyżej wymienione typy znaczeń, współwystępując, tworzą tak zwane *znaczenie literalne*. Uwzględniając własną perspektywę i doświadczenia, odbiorca może również odczytać pewne przekazy, tworząc indywidualne, domniemane znaczenie, inaczej zwane *implicitnym*. Na końcu, uwzględniając osobowość i życiorys twórcy oraz kontekst społeczno-historyczny powstawania filmu, widz może nadać utworowi *znaczenie symptomatyczne*, doszukując się prywatnych stanów emocjonalnych autora lub różnic wynikających ze zmian społecznych<sup>41</sup>. Zdaniem D. Bordwella, aktywny odbiór filmu składa się więc z jego *rozumienia* (zna-

<sup>38</sup> Tamże, s. 61-64.

<sup>39</sup> J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, Warszawa 1999, s. 103.

<sup>40</sup> A. Mironiuk-Notreba, *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej*, s. 201.

<sup>41</sup> D. Bordwell, *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Kraków 1993, s. 14-15, za: W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 117.



czenia referencyjne i eksplicytne) oraz *interpretacji* jako dekodowania domyślnych znaczeń (znaczenia implicytne i symptomatyczne). J. Ostaszewski powołując się na powyższą teorię, proponuje rozpatrywanie odbioru filmu na trzech poziomach: *interpretacji percepcyjnej* (rozpoznawania faktów i zdarzeń), *rozumienia* (uchwycenia tematu filmu i jego realizacji w postaci fabuły) oraz *interpretacji abstrakcyjnej* (wykrycia kontekstów i odniesień filmu)<sup>42</sup>. Aktywność widza opiera się zatem na wyobrażeniu i zrozumieniu przedstawionego świata, odkryciu jego ukrytych przekazów oraz nadaniu indywidualnego znaczenia. Zdaniem E. Koniecznej, kognitywna teoria filmu – koncentrująca się wyłącznie na rozumieniu i interpretacji danego utworu – pomija istotny aspekt emocjonalny, obecny w modelu komunikacyjnym. Z tego punktu widzenia, interesująca może wydawać się teoria przedstawiona przez duńskiego badacza Kragha Grondala, który proponuje zachowanie pojęcia *identyfikacji* w połączeniu z przymiotnikiem *kognitywna*. Jego zdaniem, to właśnie rozumienie, interpretacja, emocjonalna identyfikacja oraz empatia składają się na pełny, aktywny i świadomy odbiór filmu. Według tegoż autora, rozumienie narracji wymaga rozumienia zachowań poszczególnych postaci, a to z kolei jest możliwe tylko w połączeniu czynników poznawczego i emocjonalnego<sup>43</sup>. Takie zestawienie dwóch, wydawałoby się przeciwstawnych, teorii może stanowić interesującą perspektywę badawczą dla pedagogów.

### Film jako zwierciadło antropologiczne

Zgodnie z założeniami przyjętymi powyżej, można sformułować stwierdzenie, że najważniejszy edukacyjny potencjał filmu tkwi w jego uniwersalności i możliwości indywidualnej interpretacji treści przez odbiorcę. Relacja zachodząca pomiędzy aktywnym, wrażliwym na przekaz widzom a filmem stanowiącym tekst możliwy do różnorodnego odczytania przypomina *dialog*. Podczas obcowania z filmową fabułą, widz ma możliwość odszukania odpowiedzi na nurtujące go pytania i wątpliwości. Jednak film, jako przejaw sztuki syntetycznej i istotny element szeroko rozumianej kultury, nie jest jedynie przedmiotem zainteresowań pedagogów.

Niektórzy teoretycy traktują filmy jako antropologiczne zwierciadło, odbijające potrzeby, marzenia i lęki człowieka. Według Alicji Helman, filmoznawstwo, w takim samym stopniu jak antropologia, szuka odpowiedzi na uniwersalne pytania o istotę natury człowieka<sup>44</sup>. Z perspektywy *antropologii*

<sup>42</sup> E. Konieczna, *Baśń w literaturze i filmie*, s. 93-94.

<sup>43</sup> K.T. Grondal, *Cognition, Empation and Visual Fiction*, za: tamże, s. 95-96.

<sup>44</sup> A. Helman, *Przedmiot i metody filmoznawstwa*, Łódź 1985, s. 195, za: W. Jakubowski, *Lęk w filmie*, Kraków 1997, s. 12.

*filmu*, badania nad filmem to nie tylko interpretacja relacji zachodzącej między konkretnym dziełem a oglądającym je widzom, ale przede wszystkim analiza wytworu społecznego, nośnika mitotwórczego, ukazującego często ukryte znaczenia symboliczne<sup>45</sup>. W tym ujęciu każde dzieło kinematografii jest zapisem współczesności – dokumentem stanowiącym źródło wiedzy o rzeczywistości i relacjach społecznych. Filmy będące tekstami kulturowymi odzwierciedlają pewne aspekty życia społecznego, aktywnie *wpisując się* w świat życia kulturowego. Pozwalają odbiorcy na konfrontację własnych doświadczeń z przedstawionymi sytuacjami, będąc tym samym źródłem inspiracji i doświadczenia zapośredniczonego skłaniającego do refleksji. Zdaniem Siegfrieda Kracauera, odzwierciedlenie oczekiwań i potrzeb człowieka za pośrednictwem motywów wizualnych i narracyjnych jest najistotniejszą cechą filmu jako sztuki skierowanej do szerokiego grona odbiorców<sup>46</sup>. Tworzone za jego pośrednictwem zapisy współczesności przyczyniają się do tworzenia swoistych *mitów* – kontynuowania oraz rekonstruowania wcześniej ustalonych społecznie znaczeń i symboli. Z perspektywy antropologii, film nie jest jedynie spisany tekst, lecz także (a może przede wszystkim) zbiorem znaczeń, na które składają się wszystkie elementy filmowej rzeczywistości. Można więc przyjąć, że widz podczas oglądania produkcji filmowej – podobnie jak w przypadku teorii kognitywnej – wchodzi z nim w interakcję, konfrontując wcześniej znane teksty kultury i własne doświadczenia. W tym ujęciu, przekaz danej fabuły jest więc tak samo istotny, jak przeżycia, osobowość i biografia odbiorcy. Obejrzana filmowa historia z czasem zaciera się, pozostawiając jednak przeżycia emocjonalne skłaniające do autorefleksji. Taka umiejętność oddziaływania na odbiorcę powoduje, że przez niektórych badaczy proces oglądania projekcji filmowej jest przyrównywany do pewnego rodzaju terapii i stanowi przedmiot zainteresowań psychologów<sup>47</sup>.

## Film jako terapia

W debacie psychologicznej nad możliwościami i potencjałem edukacyjnym filmu, do końca lat osiemdziesiątych XX wieku dominowała teoria psychoanalityczna, jako obszar konstruowania znaczeń. Drugim, przeciwstawnym i popularnym podejściem była wyżej opisana perspektywa kognitywna. Powyższe zestawienie nie wyczerpuje jednak wzajemnych, istotnych powią-

<sup>45</sup> W. Jakubowski, *Lęk w filmie*, s. 12-13.

<sup>46</sup> S. Kracauer, *Od Caligariego do Hitlera*, Warszawa 1958, s. 10-11, za: tamże, s. 32.

<sup>47</sup> W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 119-121.

zań psychologii i filmu<sup>48</sup>. Ta specyficzna relacja ma dwustronny charakter: z jednej strony w filmowych fabułach można odnaleźć wiele nawiązań do teorii psychologicznych, z drugiej zaś – film może być interesującym obszarem badawczym dla psychologów<sup>49</sup>. W tym drugim ujęciu, kontakt odbiorcy z filmem porównywany jest z procesem uczenia się podczas terapii. Mechanizm identyfikacji oraz indywidualna interpretacja filmowej fabuły pomaga widzowi w odkryciu nieświadomych wcześniej uczuć i lęków. Z perspektywy psychoanalizy, interesującym gatunkiem filmowym są filmy grozy, które ukazując drastyczne sceny, stanowią przestrzeń bezpiecznego rozładowania emocji dla ludzkiej psychiki i istniejących w niej agresywnych popędów<sup>50</sup>. Zdaniem Chrisa Barkera, filmy stanowią formę narracji, podświadomie przekładanej przez odbiorców na rzeczywistość. Przedstawione w nim fabuły – poprzez pokazywanie przedmiotu budzącego negatywne emocje lub podmiotu (człowieka) je odczuwającego – pozwalają na pośrednią konfrontację z wyobrażeniami o ukrytych lękach, bez poczucia destrukcyjnego i paraliżującego strachu<sup>51</sup>. Oglądane produkcje filmowe i przedstawione w nich losy bohaterów często są przyczyną głębokiej refleksji nad własną przeszłością lub przyszłością, przyczyniając się tym samym do stopniowego kształtowania indywidualnej tożsamości<sup>52</sup>. Duże znaczenie w tym procesie mają także współczesne filmy komercyjne, których treść można odczytać na wiele sposobów. Niejednokrotnie poruszają one tak trudne problemy społeczno-egzystencjalne, jak śmierć, cierpienie lub przemoc. Andrzej Chmiel określa je mianem *dzieł labiryntowych*, w obliczu których widz w pewnym momencie musi dokonać wyboru jednej z możliwych dróg interpretacji. Świadome poruszanie się po *labiryncie ukrytych znaczeń* danego dzieła może być źródłem lepszego samopoznania jednostki i motywacji do dalszego samorozwoju<sup>53</sup>. Niezależnie od przyjętej perspektywy, analiza filmu w ujęciu psychologicznym – interpretująca film jako konkretną historię, o konkretnych ludziach, w konkretnej sytuacji – powinna być także przedmiotem zainteresowania pedagogiki, dla której poznanie człowieka i otaczającego go świata jest celem nadrzędnym.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zarówno kognitywizm, jak i psychoanaliza jako teorie systemowe zaczęły być zastępowane przez modele teoretyzowania fragmentarycznego, w których rezygnuje się z ambicji kompleksowego rozpatrywania zjawiska kinematograficznego na rzecz wyjaśniania

---

<sup>48</sup> M. Brol, A. Skorupa, *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016, s. 174-175.

<sup>49</sup> M. Brol, *Psychologia i film*, s. 24.

<sup>50</sup> W. Jakubowski, *Lęk w filmie*, s. 39.

<sup>51</sup> Tamże, s. 101-102.

<sup>52</sup> W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 114-123.

<sup>53</sup> W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, s. 81-82.

konkretnych aspektów filmów bądź ich grup<sup>54</sup>. Obecnie na Zachodzie bardzo popularnym nurtem – w kontekście analizy mechanizmów odbiorczych – są badania widowni lokujące się w obszarze tak zwanych *audience studies*<sup>55</sup>.

## Film jako sposób badania widowni

Na polskim gruncie próby przeprowadzenia tego rodzaju badań podjęła się Magdalena Saryusz-Wolska. W artykule opublikowanym w „Pracach Kulturoznawczych” z 2016 roku, autorka na przykładzie powojennej widowni filmowej w Berlinie omawia założenia tak zwanej *nowej historii kina* (*the new cinema history*). Badaczka zwraca uwagę, że dotychczas w większości przypadków film był analizowany wyłącznie w kontekście przedstawianych w nim treści, motywów, wartości, warstwy estetycznej lub parametrów technicznych. Pomimo odwoływania się do klasycznego modelu komunikacyjnego *nadawca-przekaz-odbiorca*, w praktyce naukowej rzadko można było znaleźć pracę koncentrującą się głównie na widowni – grupie stanowiącej liczebnie największy element powyższej triady<sup>56</sup>. Uwzględnienie znaczącej roli publiczności, zarówno w kulturowych jak i andragogiczno-pedagogicznych badaniach nad filmem, może dopełnić obraz kina jako praktyki społecznej, stwarzając nową perspektywę myślenia o narracjach i obrazach filmowych. Współcześnie, badanie kina w kontekście jego odbiorców pozwala także na zadawanie pytań o inne formy korzystania z mediów i uczestnictwa w kulturze przez widzów, co pozwala na dostrzeżenie relacji i zależności pomiędzy przekazami formułowanymi w różnych sferach życia społecznego<sup>57</sup>.

Prowadzenie badań, zgodnie z nurtem nowej historii kina, pozwala także spojrzeć na współczesne zjawiska kulturowe w kontekście ich historii. Większość opracowań związanych z uczestnictwem w kulturze zajmuje się wyłącznie aktualnymi problemami. Wynikać to może z trudności w pozyskiwaniu materiałów do analizy historycznej. Koncentracja na współczesności sprawia jednak, że nie możemy spojrzeć na kulturę jako na ciąg zdarzeń, których stopniowe następowanie po sobie doprowadziło do aktualnych zjawisk i trendów. Pochopne wyciąganie wniosków prowadzi do tworzenia błędnych uogólnień. Powoduje także utratę cennego materiału porównawczego: bez odniesienia do historii tworzone są wnioski na temat kultury (w tym kina i zwyczajów odbiorczych) poprzez nakładanie na

<sup>54</sup> A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2007, s. 8.

<sup>55</sup> Zob. K. Klejsa, M. Saryusz-Wolska (red.), *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, Warszawa 2014.

<sup>56</sup> M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widownia filmowa*, s. 123.

<sup>57</sup> Tamże, s. 124.

analizowane zjawiska współczesnych prawidłowości i mechanizmów. Na przykład, w badaniach dotyczących oglądalności dawniej nakręconych filmów – uchodzących obecnie za klasykę kanonu filmowego – częstym założeniem jest przekonanie, że od początków istnienia kina widzowie świadomie podejmowali decyzję o zakupie biletu ze względu na sam film lub towarzyszącą mu kampanię reklamową. Jednakże, analizowany przez Saryusz-Wolską przypadek powojennego Berlina pokazuje, że równie istotne (o ile nie istotniejsze) okazywały się wówczas czas i miejsce projekcji lub po prostu ogrzewanie sali projekcyjnej<sup>58</sup>.

Trzecią zaletą przeprowadzania analiz dawnych praktyk odbiorczych jest możliwość nowego spojrzenia na związek kina z historią. Zdaniem Richarda Maltby, patrzenie na film wyłącznie przez pryzmat tego co przedstawia sprowadza go do *tekstu*, który trzeba poddać analizie, aby spróbować udzielić odpowiedzi na pytania o rolę filmu jako źródła historycznego – o odzwierciedlenie *ducha czasu* i autentyczność przekazywanych w nim faktów<sup>59</sup>. Tymczasem, kino jako medium i instytucja kształtowało dyskursy, wpływało na sposoby spędzania wolnego czasu i tym samym kreowało współczesną kulturę popularną. W celu uchwycenia tego stopniowego procesu kreacji, należy wyjść poza analizę formy i treści, by spojrzeć na kino jak na praktykę społeczną, a oglądanie filmów interpretować jako uczestnictwo w kulturze. Wyjście do kina, włączenie telewizora lub oglądanie filmu z poziomu platformy internetowej, to określona forma aktywności, która powinna zostać poddana refleksji nie tylko przez historyków i kulturoznawców, ale także przez pedagogów, andragogów i wszystkich badaczy interesujących się aktywnością jednostki w przestrzeni społeczno-kulturowej.

## Film jako medium angażujące

Niezależnie od przyjętej koncepcji i paradygmatu badawczego, większość teorii zajmujących się znaczeniem filmu w szeroko pojętej edukacji nadal, albo w małym stopniu, koncentruje się na mechanizmach odbioru sztuki filmowej bądź podchodzi do nich zgodnie z założeniami filozoficznymi utrwalonymi w tradycji Zachodu. Tezy te zakładają dychotomiczny podział; ontologiczny antagonizm pomiędzy: ciałem a umysłem, emocjami a rozumem, wiedzą a wyobraźnią oraz myśleniem a odczuwaniem. Poglądy głoszone przez Kanta lub Kartezjusza są nadal obecne w kulturze i myśli europejskiej. Jednak współcześnie trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie rozumu, który

<sup>58</sup> Tamże, s. 131-132.

<sup>59</sup> R. Maltby, *New Cinema Histories*, [w:] *Explorations in New Cinema History*, Chichester 2011, s. 4-9, za: M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widowia filmowa w Berlinie*, s. 123.

byłby oddzielony od uczuć<sup>60</sup>. Podczas oglądania filmu każda pojawiająca się myśl ma charakter emocjonalny – może być przyjemna, przerażająca, przykra lub podniecająca. Emocje oddziałują na umysł i ciało poprzez wydzielanie hormonów, które skutkują szybszym biciem serca, poceniem się lub powiększeniem źrenic. Nie bez powodu nazywając odpowiednie gatunki filmowe, odwoływano się dawniej do „cielesnych” reakcji: mówiono o *dreszczowcach* lub *wyciskaczach łez*<sup>61</sup>. W takiej perspektywie widz ujmowany jest holistycznie – jako jednostka, której ciało i umysł w równym stopniu pośredniczą w odbiorze dzieła.

Teoria przedstawiona przez teoretyków filmu Thomasa Elsaessera i Malte Hegenera doskonale pokazuje związek pomiędzy filmem, jego zmysłową percepcją przez odbiorcę, ludzkim ciałem i fizycznym otoczeniem. Powyższe związki są ilustrowane jako metaforyczne porównywanie kina do: oka, spojrzenia i wzroku, lustra lub drzwi – tworząc ideę wielozmysłowej percepcji i ucieleśnionego doświadczenia filmowego. Podczas oglądania filmu, widz analizuje postępowanie postaci (i ich motywacje), łączy fakty, konfrontuje wcześniejsze opinie i informacje o dziele oraz zaspokaja własną ciekawość. Dokonywanym czynnościom towarzyszą odpowiednie stany emocjonalne, takie jak radość, smutek, wzruszenie lub poczucie przyjemności. W tym ujęciu słowo *przyjemność* można utożsamiać z rozrywką i poczuciem odprężenia albo interpretować jako swobodne funkcjonowanie w kręgu dobrze znanych i dobrowolnie wybranych znaczeń, których nie trzeba ciągle reinterpretować<sup>62</sup>. Według psychologii ewolucyjnej, to właśnie uczucie przyjemności jest odpowiedzialne za wszelkie zaangażowanie w przestrzeni kultury<sup>63</sup>.

Powyżej przedstawiona koncepcja łączy się także z *teorią myśli*, wedle której film przyczynia się do powstawania w umyśle widza określonych myśli, które przeobrażają się w określone emocje. Samo wyobrażenie powstałe na skutek wytworzonej interakcji angażującej ciało i zmysły może przyczyniać się do powstania autentycznych uczuć – takich samych, jak w trakcie uczestnictwa w realnych wydarzeniach (o czym pisałam już, odnosząc się do odczuwania lęku podczas oglądania filmu zgodnie z założeniami psychoanalizy). Stany cielesne związane z uczuciami są w tym przypadku odtwarzane na skutek filmowego wydarzenia. Należy jednak pamiętać, że poziom zaangażowania widza w filmową fikcję jest zależny od jego wrażliwości, pozio-

<sup>60</sup> Zob. G. Godlewski, *Antropologia praktyk językowych: wprowadzenie*, [w:] *Antropologia praktyk językowych*, red. G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, Warszawa 2016.

<sup>61</sup> B. Skowronek, *Ciało, emocje, rozum – raz jeszcze o mechanizmach odbioru filmu*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, 2017, 2, s. 167-168.

<sup>62</sup> S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, *Wstęp*, [w:] *Mody w kulturze i literaturze popularnej*, red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Kraków 2011, s. 10.

<sup>63</sup> D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001, s. 429, za: B. Skowronek, *Ciało, emocje, rozum*, s. 169.



mu identyfikacji z bohaterem, zbieżności prezentowanych historii z jego doświadczeniem lub po prostu indywidualnych preferencji względem estetyki lub gatunku filmowego.

### Film jako metoda w działaniu

Interesujące spojrzenie na film jako gatunek performatywny przedstawia Patricia Leavy w swojej najnowszej książce *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na działaniu*. Autorka dostrzega badawczy potencjał filmu w perspektywie nauk opartych na sztuce. Jednak – w przeciwieństwie do wcześniej przedstawianych teorii – nie koncentruje się na filmie jako medium lub na reakcji jego odbiorców. W swojej książce badaczka prezentuje obszernie wprowadzenie do badań nad kulturą powiązanych z *art.-based methods*. Metody te opierają się na założeniu, że sztuka może uczyć wtedy, gdy nie mogą tego zrobić inne dziedziny lub kiedy są one niewystarczające. Połączenie edukacji ze sztuką i jej badaniami pozwala na stworzenie tak zwanej *trzeciej przestrzeni badawczej*, która daje możliwość głębszego zaangażowania, a także występowania w podwójnej roli – badacza i artysty. W przeciwieństwie do powyżej omawianych koncepcji wykorzystania filmu w edukacji, koncepcja prezentowana przez P. Leavy ma o wiele bardziej praktyczny charakter. W tym ujęciu badawczy (a także edukacyjny) potencjał sztuki filmowej nie tkwi: ani w obcowaniu z dziełem filmowym – oglądaniem treści przekazujących pewne wartości; ani w procesie nawiązywania dialogu z dziełem; ani w badaniu jego odbiorców, jak w przypadku teorii nowej historii kina; ani w sposobie jego recepcji; lecz w samym procesie jego tworzenia w ramach określonych badań (w pisaniu fabuły, montażu lub późniejszej dystrybucji). Takie założenie przedstawia nie tylko film, ale także dzieła innych dziedzin sztuki w zupełnie nowej perspektywie – jako badanie, proces twórczy odkrywający pewne prawdy o otaczającej rzeczywistości.

Filmy i materiały video są wykorzystywane w badaniach opartych na sztuce w wielu różnych kontekstach. Film może zostać włączony do badań jako: opracowanie filmu narracyjnego (począwszy od ogólnego planu, a skończywszy na profesjonalnej produkcji ze scenariuszem i próbami) lub zastosowanie stylu filmu dokumentalnego (wykorzystywanego od lat w badaniach antropologicznych). Aktorami mogą stać się zarówno sami badacze, jak i osoby uczestniczące w badaniach<sup>64</sup>. Jako przykład badań bazujących na sztuce filmowej Leavy podaje film *Singapore Dreaming (Singapurskie marzenia)*, nakręcony przez Yen Yen Jocelyn Woo. Badaczka zajmująca się

<sup>64</sup> P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na działaniu*, przekł. K. Stanisław, J. Kucharska, Warszawa 2018, s. 272-273.

edukacją, przeprowadziła pogłębione wywiady z młodymi ludźmi z Singapuru i Nowego Jorku odnośnie ich poglądów na zgodne i niezgodne z prawem sposoby spędzania wolnego czasu oraz pożądaných i niepożądanych ścieżek życiowych. Y.Y.J. Woo chciała zaangażować w wyniki swoich badań odbiorców spoza środowiska akademickiego. Postanowiła wykorzystać film jako medium, ze względu na jego potencjał w kształtowaniu świadomości publicznej oraz wpływu zarówno na osobiste wybory odbiorców, jak i politykę publiczną. Wykorzystując film, Woo próbowała udzielić odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób dana praca może dotrzeć do nowych odbiorców, by badacz przestał rozmawiać wyłącznie w najbliższym mu gronie, aby jego działania miały walor edukacyjny i tym samym większy wpływ na społeczeństwo<sup>65</sup>. Efektem badań było stworzenie 105-minutowego filmu narracyjnego, którego premiera odbyła się podczas Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Singapurze, w 2006 roku. W kolejnych latach film był udostępniany na wielu kanałach: trafił do dystrybucji kinowej, transmitowano go w telewizji, został nagrany na DVD, był pokazywany podczas prelekcji w szkołach, ośrodkach kultury, a nawet kościołach. Woo opracowała także przewodnik dla nauczycieli szkół średnich, który można było wykorzystać prezentując film na zajęciach<sup>66</sup>. Zastosowanie filmu jako nośnika umożliwiło badaczce planowane dotarcie do szerokiego grona odbiorców. Taki efekt bez wykorzystania tak powszechnego i popularnego medium nie byłby możliwy.

W kontekście działań edukacyjnych głównym kryterium oceny zastosowania tego medium jest jego zasadność. Planując stworzenie filmu wpisanego w działania badawcze, należy najpierw określić: w jaki sposób będzie budowana fabuła, narracja i ogólna struktura filmu; jak zostaną skonstruowane postaci; jakie środki zostaną wykorzystane do stworzenia portretów bohaterów uwzględniających ich przeżycia wewnętrzne; jak stworzony film będzie dystrybuowany oraz czy powstaną dodatkowe materiały uzupełniające – a jeśli tak, to w jakiej formie<sup>67</sup>.

### **Podsumowanie: film jako medium transdyscyplinarne**

Wszystkie zaprezentowane powyżej teorie i koncepcje odnoszą się w różnorodny sposób do edukacyjnego wykorzystywania filmu jako ele-

<sup>65</sup> Y.Y.J. Woo, *Engaging new audiences: Translating research into popular media*, Educational Researcher, 2008, 37(6), s. 321-329, za: tamże, s. 275.

<sup>66</sup> P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę*, s. 275.

<sup>67</sup> Tamże, s. 277-281.

mentu kultury popularnej. Ujęcie instrumentalne w modelu komunikacyjnym zwraca uwagę na potencjał dydaktyczny filmu w dziedzinie przekazywania wiedzy, wzorów, postaw i wartości. Teoria kognitywna, koncentruje się na możliwości indywidualnego tworzenia i przypisywania znaczeń przez odbiorcę, który oglądając dzieło filmowe, wchodzi w nim w charakterystyczną formę interakcji przypominającą dialog. Antropologia przypisuje sztuce filmowej zdolność do ilustrowania aktualnych problemów i zjawisk społecznych, określonych archetypów, a także aktualnie obowiązującego porządku społeczno-kulturowego. Środowisko psychologiczne, przez lata zdominowane przez założenia psychoanalizy, przyrównuje czynność oglądania filmu do seansu terapeutycznego, podczas którego jednostka może refleksyjnie odnieść się do własnej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, konfrontując się ze swoimi problemami i lękami. Teoria nowej historii kina dostrzega możliwość historycznej analizy kina jako instytucji, która pozwoliła na pogłębienie wiedzy o dawnych i współczesnych zjawiskach społeczno-kulturowych. Koncepcja kina jako oka pokazuje wcześniej marginalizowane istotne związki pomiędzy ciałem, umysłem a emocjami odbiorcy. Ostatnia teoria związana z *art.-based methods* prezentuje natomiast zupełnie inne spojrzenie na film z perspektywy działań opartych na sztuce, w których nie oglądanie, lecz tworzenie produkcji filmowej ma największy potencjał badawczo-edukacyjny.

Chcąc dokonać podsumowania powyższego artykułu, chciałabym jednak spróbować połączyć teorie te wspólnym mianownikiem. Problematykę każdej zaprezentowanej teorii – bez względu na przyjętą perspektywę badawczą – można by sprowadzić do jednego, nadrzędnego pytania o potencjał i możliwości filmu w działaniach o charakterze społeczno-kulturowym oraz w procesie kreowania tożsamości jednostki. Założenia wszystkich zaprezentowanych koncepcji odnoszą się (w mniejszym lub większym stopniu) do znaczenia filmu w szeroko rozumianej edukacji nieformalnej, utożsamianej z procesem socjalizacji, adaptacji kulturowej i ogólnym funkcjonowaniem jednostki w przestrzeni społeczno-kulturowej.

W perspektywie zwrotu wizualnego, rozwoju nowoczesnych technologii oraz konwergencji mediów, film coraz rzadziej bywa *stricte* autonomicznym tekstem, nienawiązującym do innych dziedzin sztuki lub zjawisk kulturowych. Współcześnie, każda teoria odnosząca się do oglądania filmów, powinna więc *wychodzić poza teorię* i uwzględniać zarówno edukację medialną (*uczenie o mediach, uczenie przez media, uczenie dla mediów*<sup>68</sup>), jak i konteksty *zewnątrze*, czyli konteksty filmowe, kulturowe i społeczne. Powyższa różnorodność dotyczy także roli współczesnego odbiorcy, który:

<sup>68</sup> B. Skowronek, *Edukacja filmowa (i medialna)*, s. 16.

W zależności od kompetencji, przyzwyczajień, potrzeb, preferencji oraz dostępu do mediów (...) może reprezentować odmienne, bardzo zindywidualizowane modele „wykorzystania” filmowości<sup>69</sup>.

W kontekście powyższych zmian, działania oraz badania w edukacji filmowej powinny być otwarte na inne perspektywy w ramach różnych dyscyplin naukowych. *Transdyscyplinarność* oraz *eklektyzm paradygmatyczno-metodologiczny* (realizowany na przykład w ramach szerokiej edukacji medialnej) może doprowadzić do odkrycia zupełnie nowych możliwości wykorzystania filmu w edukacji, który – pomimo długiej historii, skutkującej powstaniem licznych badań, teorii i opracowań – wciąż może stanowić interesującą i intrygującą przestrzeń dla wszystkich badaczy nauk społecznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Bordwell D., *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.
- Brol M., *Psychologia i film*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Brol M., Skorupa A., *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
- Buryła S., Gąsowska L., Ossowska D., *Wstęp*, [w:] *Mody w kulturze i literaturze popularnej*, red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.
- Buss D.M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Dzięgielewska M., *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Elsaesser T., Hagener M., *Teoria filmu: wprowadzenie przez zmysły*, przekł. K. Wojnowski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2015.
- Giroux H., *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 2004, 1(1).
- Godlewski G., *Antropologia praktyk językowych: wprowadzenie*, [w:] *Antropologia praktyk językowych*, red. G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Helman A., *Przedmiot i metody filmoznawstwa*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985.
- Helman A., Ostaszewski J., *Historia myśli filmowej*, *Podręcznik*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007.
- Hopfinger M., *Kultura współczesna – audiowizualność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Jakubowski W., *Lęk w filmie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.

<sup>69</sup> B. Skowronek, *Ciało, emocje, rozum*, s. 165-166.

- Jakubowski W., *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Jakubowski W., *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Jakubowski W., *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Klejsa K., Saryusz-Wolska M. (red.), *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Konieczna E., *Baśń w literaturze i filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.
- Kracauer S., *Od Caligario do Hitlera*, Filmowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1958.
- Leavy P., *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na działaniu*, przekł. K. Stanis, J. Kucharska, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.
- Malewski M., *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 3.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Maltby R., *New Cinema Histories*, [w:] *Explorations In New Cinema History*, red. R. Maltby, D. Biltereyst, P. Meers, Wiley-Blackwell, Chichester 2011.
- Matusiak R., *Edukacja medialna „pokolenia kciuka” – błahostka czy obowiązek?*, Kultura i Wychowanie, 2019, 1.
- Melosik Z., Szkuclarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Mironiuk-Notreba A., *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności możemy się nauczyć w kinie*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2014, 15.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Ogonowska A., *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań nad zastosowaniami filmu w praktykach edukacyjnych*, Studia de Cultura. Film w działaniu, 2018, 9.
- Ostaszewski J., *Film i poznanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Pietraszko S., *Kultura. Studia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Atla 2, Wrocław 2012.
- Plisiecki J., *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
- Plaźewski J., *Język filmu*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1961.
- Pryszmont-Ciesielska M., *(Nie)uchwytny mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Saryusz-Wolska M., *Powojenna widownia filmowa w Berlinie. Przyczynek do nowej historii kina*, [w:] *Prace Kulturoznawcze XX. O uczestnictwie raz jeszcze*, red. M. Matysek-Imielińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Skowronek B., *Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne*, [w:] *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

- Skowronek B., *Ciało, emocje, rozum – raz jeszcze o mechanizmach odbioru filmu*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, 2017, 2.
- Szkudlarek T., *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 1995.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Tuszyńska-Bogucka W., *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2006.
- Woo Y.Y.J., *Engaging new audiences: Translating research into popular media*, *Educational Researcher*, 2008, 37(6).
- Zasępa T., *Nowe modele kształcenia – edukacja za pośrednictwem mediów*, [w:] *Spółeczeństwo wirtualne, społeczeństwo informacyjne*, red. R. Szwed, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.



MARIA DYMNIKOWA

ORCID 0000-0002-5254-4531

*Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie*

*I.P. Pavlov Institute of Physiology of Russian Academy of Sciences, St. Petersburg*

*Association of Musical Psychologists and Psychotherapists, Moscow*

JOANNA LASOŃ

ORCID 0000-0002-8627-1973

*Krakowski Instytut Rozwoju Edukacji*

## NEURODYDAKTYCZNE PODŁOŻE KLASYCZNYCH ZASAD NAUCZANIA - UCZENIA SIĘ DLA WYKONAWSTWA SOLOWYCH INSTRUMENTALNYCH DZIEŁ MUZYCZNYCH KLASYCZNYCH

ABSTRACT. Dymnikowa Maria, Lasoń Joanna, *Neurodydaktyczne podłoże klasycznych zasad nauczania – uczenia się dla wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych* [Neuro-didactical Basis of Classical Teaching – Learning Principles for the Performance of Solo Instrumental Classical Music Works]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 229-258. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.13

The article combines the classical didactics and neuro-didactics of pedagogical areas, music psychology and instrumental music pedagogy of classical music art areas.

The methodological study concerns:

- the theme as the process of solo instrumental classical music performance;
- the subject as the neuro-didactic basis of classical teaching principles - learning in this process;
- the pragmatic scientific novelty as the methodological development of a set of key elements of the lesson as professional workshop activities for this process, for universal use for all musical instruments performed by solo classical music works, for various available forms of professional classical music education;
- the practical usage for different levels of classical music education, depending on the level of people's preparation for solo instrumental classical music performance, and promotion of this activity.

**Key words:** neuro-didactics, teaching – learning principles, solo instrumental classical music performance

## Wstęp

Niniejszy artykuł naukowy i metodyczny, powstały w ramach studiów podyplomowych z neurodydaktyki, dotyczy tematyki z obszaru teoretycznego oraz praktycznego. Ma on charakter monograficzny (zogniskowany wokół jednego zagadnienia), z analizą interdyscyplinarną z dziedziny pedagogiki ogólnej (dydaktyki klasycznej) i psychologii muzyki, z przełożeniem metodycznym na obszar neurodydaktyki oraz pedagogiki muzycznej instrumentalnej dla dziedziny sztuki muzycznej klasycznej.

Podstawą teoretyczną treści artykułu jest wiedza naukowa z dziedziny dydaktyki ogólnej. Podstawą metodyczną – praktyczną treści artykułu są zalecenia dla obszaru edukacji muzycznej klasycznej w nurcie wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych.

W części pierwszej – definicyjnej opisane zostało pojęcie dzieła muzycznego klasycznego i uwarunkowania jego edukacji z oceną.

W części drugiej – teoretycznej przedstawione są definicje uczenia, nauczania i podłoże 12 klasycznych dydaktycznych zasad nauczania – uczenia się w pracy nad wykonaniem solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych.

Część trzecia – metodyczna zawiera opis 8 kierunkowych neurodydaktycznych prawidłowości nauczania – uczenia się z wykazem kluczowych elementów lekcji jako zajęć warsztatowych z wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych.

Tutaj w ramach badania metodycznego:

- tematyką jest proces wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych («wsidzmk»);

- przedmiotem jest neurodydaktyczne podłoże klasycznych zasad nauczania – uczenia się w tym procesie;

- nowością naukową pragmatyczną jest opracowanie metodyczne zestawu kluczowych elementów lekcji jako zajęć warsztatowych zawodowych dla tego procesu. Może to być zastosowane uniwersalnie dla wszystkich instrumentów muzycznych w wykonaniu solowych dzieł muzycznych klasycznych, dla różnych dostępnych form profesjonalnej edukacji muzycznej klasycznej.

Materiał artykułu ma zastosowanie praktyczne w obszarze praktyki, promocji, upowszechniania, dokumentacji i archiwizacji treści solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych w ramach organizacji imprez kulturalnych, festiwali, konkursów, przesłuchań i nagrań historycznych w dziedzinie sztuki muzycznej klasycznej. Dotyczy różnych poziomów nauczania edukacji muzycznej klasycznej, w zależności od stopnia przygotowania uczniów do «wsidzmk».

## Pojęcie dzieła muzycznego klasycznego i uwarunkowania jego edukacji z oceną

Muzyka klasyczna określana jest w muzykologii i naukach o muzyce jako muzyka poważna, gdzie każda kompozycja muzyczna, jako utwór muzyczny kompozytora muzyki klasycznej, jest dziełem muzycznym z materii dźwięków muzycznych, napełnionym treścią estetyczno-uczuciową. Utwory (kompozycje) muzyczne zawierają komponenty strukturalne, określane elementami dzieła muzycznego<sup>1</sup>. Łącznie ze sposobem wydobywania i grania dźwięku na instrumencie muzycznym, a także pamięciowego opanowania materii dźwiękowej, są one przedmiotem procesu (na)uczenia się treści muzycznych dla celów «wsidzmk», drogą publiczną estradową koncertową lub studyjną nagraniową.

Natomiast, sposób odczuwania i odczytu treści emocjonalnej (uczuciowej), przekazanej w dziele muzyki klasycznej w ramach odczytu myśli kompozytorskiej, stanowi podstawę wykonawstwa artystycznego z elementami deklamacji oraz retoryki w ramach procesu mowy dźwiękami. Odmiana deklamacji występuje w czasie wykonania z pamięci dzieła muzycznego w formie publicznej lub dla celów nagrań, jako umiejętność interpretacji jego treści dźwiękowej<sup>2</sup>.

Retoryka muzyczna dotyczy zaś sztuki przekazywania treści muzycznych w budowaniu artystycznej wypowiedzi w komunikacji między wykonawcą dzieła muzycznego a jej odbiorcami<sup>3</sup>.

Właściwości te nabywane są w procesie samokształcenia muzycznego (formalnego i nieformalnego), w formie treningu w trakcie doświadczenia słuchowego w ramach obcowania z nagraniami dzieł muzyki klasycznej oraz własnej samodzielnej pracy muzycznej wykonawczej nad nimi, gdzie nauczanie pełni rolę inicjatora pomysłów, idei i inspiracji muzykologicznych dla konkretnych dzieł muzycznych. Praca własna muzyczna zależy od dostępu technicznego do instrumentu muzycznego i możliwości czasowych – środowiskowych do ćwiczenia na nim.

Elementy dzieła muzycznego uwarunkowane są budową formalną muzyki i jej środków emocjonalnego wyrazu w technikach kompozytorskich, a także fizycznymi cechami dźwięku muzycznego wydobywanego z instrumentów muzycznych. Cechami tymi są:

1) wysokość – element melodii tworzący harmonię muzyki. Wynika on z następstwa dźwięków oraz ich matematycznej zależności dla strojenia w układzie głosowym dla jedno-wielo-dźwięków;

<sup>1</sup> A. Chodkowski, *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 2006.

<sup>2</sup> M. Głowiński i in., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2008.

<sup>3</sup> J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław 1990.

- 2) długość – elementy rytmu, metrum, agogiki i artykulacji jako stosunku czasowego trwania / brzmienia dźwięków;
- 3) artykulacja – sposób wydobywania dźwięku z instrumentu muzycznego lub głosem własnym;
- 4) głośność – elementy dynamiki natężenia dźwięków;
- 5) barwa dźwięku – uwarunkowana kolorystyką brzmienia instrumentu muzycznego lub głosu ludzkiego<sup>4</sup>.

Uwarunkowania oceniania i odbioru «wsidzmk» zawierają w sobie czynnik obiektywny, ze względu na ścisłą materię muzyki, oraz czynnik subiektywny, z uwagi na dziedzinę sztuki. Tutaj, wykonanie solowych instrumentalnych dzieł muzyki klasycznej jest uwarunkowane ich odtwórczym charakterem, z bezwzględnym wymogiem wiernego odtworzenia źródłowego tekstu muzycznego dzieła klasycznego, przy niewielkich możliwościach dowolności interpretacyjnej samodzielnej ze strony wykonawcy solowego. Wykonawca musi pamiętać również o narzuconych kanonach interpretacyjnych konkretnych dzieł muzycznych z nagrań konkursowych lub historycznych muzykologicznych.

Jednocześnie, z uwagi na subiektywny charakter oceny i odbioru muzyki jako sztuki, jedynie wierność odtworzenia tekstu źródłowego dzieła muzycznego jest przedmiotem oceny obiektywnej wykonawstwa muzycznego. Natomiast, sposób wydobywania każdego dźwięku w wykonaniu dzieła muzycznego wraz z przekazaną treścią emocjonalną (uczuciową) w ramach odczytu myśli kompozytorskiej pozostaje obszarem subiektywnej, niejednoznacznej i niejednorodnej oceny «wsidzmk». Jest to indywidualna ocena słuchaczy, odbiorców sztuki muzycznej klasycznej, zgodnie z zasadą doboru naturalnego społecznego, w której każdy profesjonalny wykonawca – odtwórca muzyki klasycznej znajdzie grono swoich odbiorców.

Elementy dzieła muzycznego wraz z treścią emocjonalną – uczuciową są czynnikami różnic indywidualnych ludzi oraz świadczą o zmienności zapotrzebowania na odbiór muzyki w różnym wieku, czasie, sytuacji losowej życiowej, stanie psychicznym lub bytowym.

Te różnice w ludziach mają charakter dynamiczny i warunkują zatem zmienność grupy odbiorców (kontyngentu społecznego) zwolenników konkretnego solowego wykonania odtwórczego instrumentalnego dzieła muzyki klasycznej.

---

<sup>4</sup> E. Ozimek, *Dźwięk i jego percepcja: aspekty fizyczne i psychoakustyczne*, Warszawa 2002.

## **Definicje uczenia, nauczania i podłoże klasycznych dydaktycznych zasad nauczania – uczenia się w pracy nad wykonaniem solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych**

Dydaktyka jako dział pedagogiki zajmuje się badaniem i rozwiązaniem metodycznym treści, metod, celów, form i zasad nauczania – uczenia się, z uwzględnieniem oddziaływań oraz uwarunkowań zewnętrznego środowiska społecznego i logistyki procesu edukacji<sup>5</sup>. Obszar «wsidzmk» należy do nurtu profesjonalnej edukacji artystycznej muzycznej.

Uczenie się jest procesem pedagogicznym, psychicznym, biologicznym (w tym neurobiologicznym), warunkującym zmianę zachowania, dotyczącym podłoże doświadczenia życiowego, nabywanych informacji i treningu. Aktywności te kształtują nowe zachowania, działania, zmieniają ich wcześniej nabyte formy<sup>6</sup>.

Uczenie się to takie czynności, jak: nabywanie – uczenie się informacji (wiedzy), wykształcenie nawyków, umiejętności i przyzwyczajzeń, rozwijanie postaw, przekonań, wartości i zdolności wrodzonych, a także wykształconych w wychowaniu i nabytym doświadczeniu. Najczęściej uczenie się następuje drogą naśladowania, odkrywania, działania i zmiany stosunku do swoich wcześniejszych prób i czynności uważanych za błędy. Na tym tle wykształca się modyfikacja zachowania człowieka.

Czynniki świadomości i myślenia warunkują następujące rodzaje uczenia się: mechaniczne drogą powtarzanych aktywności, ze zrozumieniem drogą analizy informacji i działań, zamierzone z pełną świadomością i mimowolne spontaniczne naturalne, rozwiązywania zadań i problemów, w drodze nabywania określonych umiejętności, w tym zaprogramowanych i wytrenowanych drogą celową ze zmianą postaw. Najmniej jesteśmy tutaj świadomi głównie tego, co robimy najlepiej lub bezbłędnie, nawet mimo złożoności. Natomiast, lepiej uświadamiamy sobie procesy sprawiające nam trudność<sup>7</sup>. Zjawisku temu towarzyszy wychowanie i edukacja przez wgląd w siebie, z reorganizacją własnej wiedzy i przekonań. Wówczas jest to aktywny proces nadawania znaczeń o podłożu poznawczo-afektywnym<sup>8</sup>. Wtedy aktywność uruchamia system motywacyjny oceniający przydatność bieżących i dalszych działań pod kątem przydatności i korzyści dla samego człowieka.

<sup>5</sup> Z. Kurzowa i in., *Encyklopedia powszechna*, tom 1-2, Warszawa 2019.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1988.

<sup>7</sup> M. Minsky, *The society of mind*, New York 1988.

<sup>8</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013; G. Roth, *Warum sind lernen und lehren so schwierig?* Zeitschrift für Pädagogik, 2004, 50, 4, s. 496-506.

Na gruncie neurobiologii uczenie się dotyczy zmiany stanu mózgu na bazie pamięci roboczej w nauczaniu bieżącym i długotrwałej o typach deklaratywnej semantycznej, wykonawczej proceduralnej oraz niejawnej, w tym epizodycznej, z wytworzeniem nowych sieci neuronowych i połączeń neuronalnych, ze wzmocnieniem tych wykorzystanych wcześniej i teraz, ale też osłabieniem tych nieużywanych w ostatnim czasie<sup>9</sup>. Jest to zbieżne z właściwością neuroplastyczności mózgu, warunkującą likwidację nieużywanych i rozbudowaniu używanych połączeń<sup>10</sup>. Zatem, pamięć jako złożony proces psychiczny poznawczy jest zależna od:

1) uwagi jako stanu świadomości o tym co ma być zapamiętane. Pozwala ona na wybór informacji do opracowania oraz na skupienie w obserwacji lub wykonaniu konkretnego zadania w uczeniu się, z warunkowaniem szybkiej reakcji na określone bodźce sensoryczne<sup>11</sup>. Motywacja jest tutaj czynnikiem nadrzędnym kierującym uwagę dowolną<sup>12</sup>;

2) kontekstu jako tła i podłoża zapamiętania oraz wskazówek aktywowanych w przypominaniu konkretnej informacji dla zapamiętania celowego;

3) wzmocnienia funkcji i sytuacji oraz powiązania z emocjami, kiedy konkretna informacja jest istotna, w tym aktywowanie skojarzeń łączących konkretną zapamiętywaną informację z już znanymi faktami, wiadomościami, stanami, odczuciami<sup>13</sup>. W ramach zmian plastycznych w mózgu odbiór i gromadzenie się nowego doświadczenia, informacji i umiejętności warunkują aktywację wcześniejszych lub utworzenie nowych połączeń neuronalnych, z wytworzeniem śladów pamięciowych<sup>14</sup>.

Plastyczność mózgu jest cechą układu nerwowego, warunkującą zmienność, uczenie się i pamięć, zdolności do samonaprawy i możliwości adaptacji do warunków środowiskowych; w zdrowym mózgu jest naturalną neuroplastycznością funkcjonalną, pochodną procesów uczenia się i nabywanego doświadczenia<sup>15</sup>. Dzięki niej powstają trwałe przekształcenia funkcjonalne

---

<sup>9</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007; M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Warszawa 2019; A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007; T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2016.

<sup>10</sup> J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2014.

<sup>11</sup> M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka*.

<sup>12</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*.

<sup>13</sup> J. Strelau, *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Warszawa 1992; P. Bąbel, M. Wiśniak, *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć żeby nauczyć*, Warszawa 2014.

<sup>14</sup> M. Kossut, *Plastyczność mózgu*, *Neuropedia – Encyklopedia neuronauki* 1(1), 2, wersja 1, 2014; <http://neuropedia.org.pl/plastycznosc-mozgu/> [dostęp: 15.12.2020].

<sup>15</sup> M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka*; M. Kossut, *Plastyczność mózgu*; M. Pąchalska, B.L.J. Kaczmarek, J.D. Kropotov, *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, Warszawa 2014; S.J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, Kraków 2008.



w wyniku określonych bodźców lub ich kombinacji, a odpowiadające im zmiany nazywamy zmianami plastycznymi<sup>16</sup>.

Przekaz werbalny stanowi dla mózgu najtrudniejszą formę nauki, będąc odpowiednim jedynie dla niewielkiej grupy uczniów<sup>17</sup>. Efektywne uczenie się jest możliwe wówczas, kiedy uczący się może obserwować doświadczenie lub je samodzielnie planować i przeprowadzać, zobaczyć, wypróbować i ocenić. Wtedy w ich mózgach powstają bardziej trwałe połączenia neuronalne, pozwalające zrozumieć nowe zagadnienia<sup>18</sup>. Bowiem, im więcej receptorów sensorycznych bierze udział w procesie uczenia się, tym więcej struktur zostaje pobudzonych i zmuszonych do współpracy neuronalnej, co wpływa na trwałość pamięci i uczenia się.

Również informacje o zabarwieniu emocjonalnym, w odróżnieniu od informacji neutralnych, zostają łatwiej zapamiętane, jak też poruszające nas i wobec których nie pozostajemy obojętni<sup>19</sup>. Tutaj także stan zachwytu ułatwia proces uczenia się, z namacalnym efektem tworzenia nowych połączeń neuronalnych, co też przyspiesza proces uczenia się<sup>20</sup>.

Natomiast, o tym co wprawia mózg w taki stan optymalnej gotowości do nauki decyduje subiektywna ocena dokonywana przez uczącego się. Odnosnie procesu «wsidzmk» dotyczy to inspiracji ze wzorcowych nagrań dzieł muzycznych, które są punktem wyjścia poszukiwania własnej interpretacji muzyki, a także uczenie się na poziomie poznawczym, emocjonalnym i propriocepcyjnym<sup>21</sup>. Prowadzi to wówczas do lepszego zapamiętywania informacji przetworzonych wcześniej na głębszym, semantycznym poziomie<sup>22</sup>, w tym w odniesieniu do siebie samego. Są to informacje ważne i kluczowe z subiektywnego punktu widzenia konkretnego człowieka<sup>23</sup>. Mózg człowieka bowiem, jako autonomicznie działający organ, zawsze rozpatruje sytuację pod kątem własnego Ja<sup>24</sup>. Jest on zaprogramowany biologicznie na motywację wewnętrzną, jako pochodną ciekawości i zainteresowań uczącego się, która warunkuje powstawanie nowych połączeń neuronalnych jako efektu uczenia się<sup>25</sup>. W uczeniu się na bieżąco stale ocenia on przydatność nowych informacji

<sup>16</sup> J. Konorski, *Conditioned reflexes and neuron organization*, New York 1948.

<sup>17</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*; U. Hermann, *Gehirnforschung und die pädagogik des lehrens und lernens: Auf dem weg zu einer "Neurodidaktik"?*, Zeitschrift für Pädagogik, 2004, 50, 4, s. 471-474.

<sup>18</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*.

<sup>19</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>20</sup> G. Huther, *Was wir sind und was wir sein konnten*, Frankfurt am Main 2011.

<sup>21</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> T.B. Rogers, N.A. Kuiper, W.S. Kirker, *Self-reference and the encoding of personal information*, *Journal of Personality and Social Psychology*, September 1977, 35(9), s. 677-688.

<sup>24</sup> G. Roth, *Bildung braucht personlichkeit, wie lernen gelingt*, Stuttgart 2011.

<sup>25</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*; G. Roth, *Warum sind lernen*.

odbieranych przez uczącego się, opierając się na dotychczasowych jego doświadczeniach uczenia się.

Proces «wsidzmk» dotyczy przede wszystkim sfery biologicznej i psychicznej treningowej. W drodze nauczania indywidualnego odbywa się to na podłożu propriocepcji (przez receptory znajdujące się w stawach, ścięgnach i mięśniach), a także uważności (przez wgląd psychiczny w siebie), to jest zjawisk odczuwania własnego ciała i psychiki<sup>26</sup>. Kontakt ze społecznym środowiskiem zewnętrznym społecznym stanowi jeden z wariantów produktu (wytworu) tego procesu w trybie wystąpień publicznych, ale nieobowiązkowy w ramach nurtu uprawiania sztuki dla samego siebie lub w drodze nagrań dźwiękowych. Jest to rodzaj działalności z obszaru edukacji nadobowiązkowej oraz zawodowej w sferze uprawiania sztuki muzycznej, uwarunkowanej dużym zróżnicowaniem treściowym, obyczajowym w nauczaniu i wartościami duchowymi jako wzorcami na podłożu kulturowym.

Aktywność taka wynika bezpośrednio i pierwotnie z potrzeby duchowej samego wykonawcy, a następnie z potrzeb kulturalnych wybranej populacji jako grupy (kontyngentu) odbiorców miłośników i użytkowników wrażliwych na odbiór danego rodzaju sztuki. W początkowym etapie edukacji (uczenia się) niezbędny jest tutaj udział zewnętrznego przewodnika w roli nauczyciela – trenera.

Po nim w stanie opanowania i nabycia wszystkich pierwotnych bazowych nawyków zawodowych w obszarze władania instrumentem następuje dożywnie samokształcenie wykonawcy muzyki klasycznej, w formie zachowania aktywności kulturalnej, na bazie własnych potrzeb duchowych zmieniających się wraz z wiekiem i doświadczeniem muzycznym, z racji zmienności natury człowieka. Również zakres złożoności faktury dzieł muzycznych klasycznych dla nauczania jest znacząco trudniejszy od dzieł muzyki rozrywkowej, co stwarza warunki utrudnionej dostępności do procesu nauczania się «wsidzmk».

W ramach mechanizmu funkcjonowania sieci neuronalnej najbardziej efektywną formą uczenia się jest samodzielne tworzenie definicji lub reguł na podstawie własnych doświadczeń bądź obserwacji. Dla procesu «wsidzmk» jest to ukierunkowane procesem propriocepcji tej aktywności. Wtedy, w ramach głębokiego przetwarzania informacji z własnego ciała i psychiki, możliwe staje się samodzielne odkrywanie zasad z aktywnym zastosowaniem posiadanej wiedzy specjalizacyjnej<sup>27</sup>. Dochodzi wówczas do utajonego uczenia się, pozwalającego na szybkie, spontaniczne i bezrefleksyjne użycie prawidłowej formy działania, wyuczonej następnie świadomie i z większą

<sup>26</sup> Z. Kurzowa i in., *Encyklopedia powszechna*, tom 1-2.

<sup>27</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

płynnością. Jednakże, w takim stanie uczenia się niezbędnym dodatkowym warunkiem jest odpowiednio długi kontakt z pożądanym doświadczeniem zewnętrznym, jak obcowanie ze wzorcowymi nagraniami muzycznymi<sup>28</sup>.

W procesie «wsidzmk» początkiem nauki uczącego się powinna być obserwacja wzorcowego nagrania muzycznego (forma słuchowa) lub wykonania muzycznego (forma wizualno-słuchowa) konkretnego dzieła muzycznego. Kolejnym etapem uczenia się powinno być naśladowanie i szukanie w sobie możliwości podążania za konkretnym wzorcem (forma manualna), zgodnie z brzmieniem wykonania (tj. formy koncertowej końcowej), nawet w pojedynczych odcinkach (fragmentach taktów – fraz) materii muzycznej. Odbywa się to z metodycznym udziałem i wsparciem nauczającego, który powinien inspirować uczącego się do poszukiwania również własnego słyszenia i odczuwania konkretnej muzyki. Dalej, przychodzi etap samouczenia się (samokształcenia) na samodzielne próby odwzorowania wykonania wzorcowego konkretnego dzieła muzycznego (w tym fragmentarycznie) i poszukiwania własnej interpretacji jego treści, ze stopniowym przekonywaniem się do własnych pomysłów interpretacyjnych i znaczeniowych wykonywanej muzyki. Takie podejście do nauczania nazywane jest modelowaniem i stanowi całkowicie naturalny proces psychologiczny.

Bowiem, potrzeba aktywności i dążenie do autonomicznych kreatywnych działań uczącego się nie jest przejawem zaburzeń, lecz naturalną formą uczenia się profesjonalnego. Metody uczenia się rozwijające autonomię są najefektywniejsze, ponieważ sprzyjają budzeniu się motywacji wewnętrznej<sup>29</sup>.

Nauczanie stanowi planową, celową, intencjonalną i systematyczną działalność nauczyciela, ukierunkowaną na wywołanie zmian w umiejętnościach, osobowości i postawie uczniów zgodnie z ich wartościami, wraz z nabyciem wiedzy oraz umiejętności drogą rozwoju własnych zdolności<sup>30</sup>. Nauczanie «wsidzmk» jest w istocie kierowaniem i programowaniem uczenia się jako aktywności intencjonalnej i dobrowolnej oraz świadomego wyboru samych uczniów jako podmiotów, to jest ich własnego zainteresowania na bazie świadomej wewnętrznej motywacji do uczenia się w tym kierunku. Kluczowe jest tutaj uaktywnienie i wykształcenie trwałej dyspozycji do uczenia się, uwarunkowane charakterem działalności kulturalnej duchowej, wymagającej stałej praktyki na rzecz zachowania sprawności tej umiejętności zawodowej.

Uczenie się stanowi produkt nabywania doświadczenia, poznawania oraz nauczania, dlatego nauczanie i uczenie się występują równocześnie w procesie relacji ucznia z nauczającą go osobą (trenerem, coachem, przewodnikiem, mentorem, nauczycielem, instruktorem).

<sup>28</sup> G. Roth, *Bildung braucht personlichkeit*.

<sup>29</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>30</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*.

Klasyczne zasady nauczania – uczenia się są ogólnymi pierwotnymi normami prawidłowego zachowania i postępowania dydaktycznego oraz organizacji procesu nauczania – uczenia się, niezbędnymi do przestrzegania w celu efektywności nauczania i pożytku z wychowania pedagogicznego. Uczeń może wówczas jak najwięcej wynieść dla siebie na trwałe z relacji i kontaktu z osobą nauczającą. Ich przestrzeganie warunkuje gwarancję jakości kształcenia. Konieczne jest tutaj uwzględnienie różnic indywidualnych uczących się, jak i ograniczeń lub udogodnień strukturalnych procesu pedagogicznego. Ważna i niezbędna jest optymalizacja podłoża i przedmiotu współpracy ucznia oraz osoby nauczającej dla zapewnienia gwarancji kontroli, świadomości, celowości i skuteczności oddziaływań pedagogicznych.

Zestawienie poniżej bazowych klasycznych 12 zasad nauczania – uczenia się dostępnych w literaturze naukowej zostanie zanalizowane pod kątem procesu «wsidzmk»<sup>31</sup>.

1) Poglądowości – osoba ucząca się musi mieć zapewnione warunki do otrzymania wiedzy i informacji od samej osoby nauczającej, jak też z własnego doświadczenia i bezpośredniej obserwacji, które są najważniejsze dla efektywności kierunku nauczania. Poznanie rzeczy, zjawiska, czy umiejętności warunkuje świadomą edukację o niej. Dla procesu «wsidzmk» źródło informacji stanowią nagrania wykonań muzycznych, epizody własnej gry końcowej danego dzieła muzycznego, informacja uzyskana od nauczyciela instrumentu muzycznego, obserwacje innych osób grających to samo dzieło. Kluczowe staje się tutaj także wyrobienie tolerancji na własne interpretacje i przyjętą praktykę wykonawczą konkretnej muzyki, w celu zapewnienia sobie wolności interpretacji w ramach dozwolonych granic poprawności dla sztuki muzycznej klasycznej.

2) Przystępności / Dostępności – dostępność nauczania jest uzależniona od rozwoju psychicznego (poznawczego, społecznego) i różnic indywidualnych ucznia, a optymalizacja efektów nauczania uwarunkowana elastycznością stosowania różnorodnych dostępnych metod i form nauczania. Chodzi tutaj o swobodną pełną dostępność do wszystkich wiadomości przekazywanych przez nauczyciela. Dla procesu «wsidzmk» dotyczy to motywacji wewnętrznej ucznia, stopnia jego potrzeby obcowania z wykonywaniem muzyki, jego stanu rozwoju psychicznego do zrozumienia złożoności konkretnego dzieła muzycznego i poziomu jego przygotowania manualnego do nauczania

<sup>31</sup> Tamże; B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1961; T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia – dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003; T. Nowacki, *Aktywizujące metody w kształceniu*, Warszawa 1999; F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995.

się nowych umiejętności lub wykorzystania dotychczasowych nabytych zasobów wystarczających dla wykonania konkretnej muzyki.

3) Samodzielności – polega na świadomym, celowym i aktywnym udziale uczącego się w procesie nauczania – uczenia się. Dotyka udoskonalenia warunków dla samodzielności działania, myślenia, rozwiązywania zadań i trudności, samokształcenia (samouczenia się) i samorealizacji jako rozwoju własnego potencjału w konkretnym celowo wybranym kierunku. Nauczanie jest tutaj realizowane w formie wykonywania zadań i nabycia nowych umiejętności, przy jednoczesnym celu kształtowania motywacji wewnętrznej uczącego się do uczenia się konkretnych działań. Tu także dopuszcza się współkierowanie i ustalanie procesu nauczania z uczącym się, a także wdrażanie i uwrażliwianie uczącego się do samokontroli konkretnych działań i zachowań, co jest kluczowe dla procesu «wsidzmk» w kontekście propriocepcji dla każdego wydobywanego dźwięku dzieła muzycznego.

4) Systematyczności – chodzi o systematyczność i hierarchię celów nauczania, skrupulatność działań – uczenia się z ich kontrolą przez pomiar i ocenę osiągnięć uczniów w celu racjonalnego i pożytecznego wykorzystania czasu i okresu nauczania. W kontekście procesu «wsidzmk» ważne jest wprowadzanie nowych informacji i umiejętności na bazie już przyswojonych wiadomości i aktywności ucznia, a systematyzacja w rozłożeniu zadań do realizacji powinna zapewnić optymalne opanowanie nowych działań. Należy powracać do wcześniej nabytych umiejętności, a uczącego się trzeba przyzwyczaić do regularnego stałego uczenia się, w tym na podłożu motywacji wewnętrznej. Uwarunkowania neurodydaktyczne dotyczą tutaj biologicznego podłoża procesu uczenia się, rozłożonego w czasie. Połączenia neuronalne powstające wskutek uczenia się znajdują się w dość stałym wykonywaniu określonych czynności<sup>32</sup>. Tworzą się powoli i wymagają wielu godzin dobrowolnych ćwiczeń o charakterze względnie stałym (trwałym)<sup>33</sup>. Jakkolwiek pierwsze zmiany w sieci neuronalnej powstają po paru dniach ćwiczeń, to utrzymanie takich zmian neuronalnych wymaga kontynuacji konkretnej aktywności uczenia się<sup>34</sup>.

5) Stopniowania trudności / Wygaszania – zasada ta uwarunkowana jest właściwościami rozwojowymi uczących się poprzez odpowiedni dobór materiału i formy nauczania. Również nauczenie się stanowi skutek wygaszania ułatwień hamujących proces uczenia się, ale często niezbędne są w jego etapie początkowym. Należy tutaj w kontekście procesu «wsidzmk» uwzględnić różnice indywidualne uczących się, iść od wiedzy bliższej do informacji

<sup>32</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>33</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*; U. Herrmann, *Neurodidaktik – neue mode oder neue wege des lehrens und lernens?*, Jugendhilfe, 2017, 55, 5, s. 430-436.

<sup>34</sup> S.J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*.

dalszej, przechodzić od łatwiejszego do trudniejszego, od aktywności znanej do nieznaney będącej przedmiotem nauczania bieżącego. W uwarunkowaniu neurodydaktycznym odejście nauczyciela od zewnętrznego sterowania procesem uczenia się jest warunkiem rozwinięcia samodzielności uczniów. BOWIEM, NAUCZAJĄCY KIERUJĄ KAŻDYM KROKIEM UCZĄCYCH SIĘ, WYKSZTAŁCA W NICH WYUCZONĄ BEZRADNOŚĆ<sup>35</sup>. Ponadto, im trudniejsze jest realizowane zadanie, tym poziom stresu i wymagań powinien być niższy na początku uczenia się i wówczas uzyskamy optymalne rezultaty. Inaczej motywacja dla wykonania trudnego zadania będzie niska i z wysokim prawdopodobieństwem nie osiągniemy oczekiwanego efektu<sup>36</sup>.

6) Trwałości zdobytej wiedzy – chodzi o przeciwdziałanie utracie nabytych umiejętności i zapominaniu nabytych wiadomości – drogą stałego korzystania z tych wcześniej nabytych zasobów, w ramach powtarzania i utrwalania. W procesie «wsidzmk» trwałość nabytych umiejętności zależy od regularności ćwiczeń, jako aktywności, w realizacji celów i wartości uczącego się. W ramach uwarunkowań neurodydaktycznych selekcja bodźców i informacji docierających do mózgu jest koniecznością ze względu na ich ilość, bowiem wówczas część informacji przetwarzanych z udziałem uwagi częściowej i na płytszych poziomach zostaje szybko zapomniana<sup>37</sup>. Ważne są dychotomie decyzyjne z wartością dla każdego uczącego się: nowe – znane; ważne – nieważne; potrzebne, przydatne – niepotrzebne; intrygujące, ciekawe – nudne; śmieszne – neutralne; wymagające wyjaśnienia – niewymagające wyjaśnienia<sup>38</sup>.

7) Efektywności procesu kształcenia – dotyczy procesów indywidualizacji i uspołecznienia, na podłożu zależności (związku) interesów indywidualnej jednostki uczącej się i interesów społeczeństwa wybranej zbiorowości zawodowej. Efektywność jest mierzona tutaj poziomem profesjonalizmu «wsidzmk» w ramach znanych norm zawodowych profesjonalnych i obyczajowych – wykonawczych konkretnej muzyki. W uwarunkowaniach neurodydaktycznych efektywność nauczania zależy przede wszystkim od motywacji wewnętrznej uczącego się i nauczającego, czasu poświęconego danemu zagadnieniu oraz głębokości przetwarzania informacji powiązanej logicznie z wcześniej nabytą wiedzą i umiejętnościami<sup>39</sup>.

<sup>35</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>36</sup> M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka*; D.M. Diamond i in., *The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law*, *Neural Plasticity*, 2007, s. 1-33.

<sup>37</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>38</sup> U. Herrmann, *Neurodidaktik*.

<sup>39</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.



W ramach uwarunkowań neurodydaktycznych efektywność uczenia się zależy również od głębokości przetwarzania informacji, co uwarunkowane jest dostępnością jakości materiałów edukacyjnych, metod nauczania i rodzajów aktywności uczącego się<sup>40</sup>. W ramach jakości uczenia się mózg jako organ dynamiczny umożliwia ciągle wprowadzanie zmian, tworzenie nowych i usuwanie niepotrzebnych połączeń neuronalnych<sup>41</sup>. Wszystko co zostaje sklasyfikowane przez uczącego się jako nowe, potrzebne, fascynujące, intrygujące lub budzące zainteresowanie jest przekazywane dalej jako celowe do nauczenia się, opanowania i zapamiętania<sup>42</sup>, albowiem uczenie się jest aktywnym procesem nadawania znaczeń, który u każdego człowieka przebiega inaczej<sup>43</sup>.

Optymalny i efektywny rozwój neurodydaktyczny procesu «wsidzmk» uaktywnia układ nagrody<sup>44</sup> oraz wymaga nie tylko stymulującego środowiska edukacyjnego zewnętrznego, ale również wsparcia dorosłych doświadczonych nauczycieli instrumentu muzycznego i nawiązania odpowiednich relacji z nimi. Bowiem, pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia dla uczenia się, zawierający plan rozwoju «wsidzmk», możliwy jest jedynie za sprawą relacji międzyludzkich na podłożu bezwzględnej zaufania wzajemnego<sup>45</sup>. Wówczas efektywna nauka i optymalny rozwój specjalizacyjny stają się dostępne uczącemu się, a strach czy lęk przed popełnieniem błędu nie blokują samodzielności myślenia<sup>46</sup>. Nauczanie przyjazne mózgowi traktuje uczących się podmiotowo, że mają oni wpływ na to, w jaki sposób się uczą. Natomiast, błędy popełniane przez nich są traktowane jako naturalne i oczywiste elementy procesu uczenia się, które należy przemyśleć i przepracować w sposób przyczynowy i twórczy, bowiem bez nich nie istnieje efekt uczenia się.

Kiedy uczący się wie, że ma prawo popełniać błędy, to nie odczuwa ryzyka utraty poczucia bezpieczeństwa i nie boi się wówczas podejmować aktywności<sup>47</sup>. Takie przyjazne nauczanie i uczenie się odgrywa kluczową rolę w procesie rozumowania, zapamiętywania i opanowywania «wsidzmk». Ponadto, aby osoba ucząca się czuła się rozumiana, osoba nauczająca musi być

---

<sup>40</sup> G. Huther, *Die macht der innerer bilder, wie visionen das gehirn, den menschen und die welt verandern*, Gottingen 2010.

<sup>41</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>42</sup> M. Korte, *Wie kinder heute lernen – was die wissenschaft über das kindliche gehirn weiß – das handbuch für den schulerfolg*, München 2010.

<sup>43</sup> G. Roth, *Warum sind lernen*, s. 496-506.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa 2008.

<sup>46</sup> J. Bauer, *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive kommunikation und das geheimnis der spiegelneurone*, Hamburg 2005.

<sup>47</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, G. Roth, *Warum sind lernen*.

autentycznie nią zainteresowana, aby mogła dostrzec jej potrzeby i trudności uczenia się<sup>48</sup>. Zachęty oraz inspiracje nauczającego warunkują utrzymanie motywacji wewnętrznej uczącego się, inicjując proces nauczania efektywnego<sup>49</sup>. Uczący się mogą wówczas zdobyć umiejętność wyznaczania własnych celów i konsekwentnego dążenia do ich realizacji, z zachowaniem cierpliwości i wytrwałości<sup>50</sup>. Natomiast, zakłócenie realizacji i ignorowanie wewnętrznych indywidualnych planów rozwoju niszczy najpotężniejsze naturalne mechanizmy uczenia się<sup>51</sup>. Ponadto, osoba nauczająca musi przejawiać empatię w interesowaniu się tym, czy zastosowane metody nauczania są odpowiednie dla osoby uczącej się, bowiem wyłącznie od nich mogą się dowiedzieć czy dobrze uczą<sup>52</sup>.

Nauka i uczenie się tak długo przynoszą satysfakcję uczącemu się, jak długo nie ma przymusu do tego<sup>53</sup>. Proces uczenia się przebiega najbardziej efektywnie wtedy, gdy uczący się zapomina, że się uczy, a proces uczenia się traktuje i odczuwa jako formę zabawy<sup>54</sup>. W takich momentach uczenia się można zaobserwować zjawisko przepływu czy natchnienia, gdzie siłą sprawczą są pasje i motywacja wewnętrzna dodająca skrzydeł, sił i wytrwałości. Wówczas układ nagrody likwiduje stan konieczności jakiegokolwiek zewnętrznego nadzoru i warunkuje naturalne przejście do etapu uczenia się w formie samokształcenia<sup>55</sup>. Efektywne nauczanie musi być przyjemne, ponieważ tylko wtedy rozwój w naturalny sposób daje radość. Wymaga ono dobrych relacji i poczucia bezpieczeństwa. Kiedy uczący się czują się bezpiecznie, przyjmują rolę eksperymentujących badaczy i wchodzi w interakcje z otoczeniem oraz osobami, którym ufają. Jest to ważna przyczyna, kiedy z wytrwałością zadają nauczającym pytania zaczynające się od słowa „dlaczego”<sup>56</sup>. Dla tego momentu nie powinno się tracić odczuwania radości związanej z procesem uczenia się i aktywnością «wsidzmk».

8) Związku teorii z praktyką – chodzi o łączenie wiedzy i wiadomości z praktyką życia codziennego. Proces «wsidzmk» dotyka powiązania metodyki i zasad gry na instrumencie muzycznym z praktyczną aktywnością muzyczną instrumentalną w ćwiczeniu muzyki i jej wykonaniu końcowym.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> G. Huther, *Was wir sind*.

<sup>50</sup> J. Bauer, *Warum ich fühle, was du fühlst*.

<sup>51</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*.

<sup>52</sup> G. Roth, *Bildung braucht personlichkeit*.

<sup>53</sup> M. Arnold, *Brain-based learning and teaching – prinzipien und elemente*, [w:] U. Herrmann, *Neurodidaktik. grundlagen und vorschläge für gehirngerechtes lehren und lernen*, Weinheim und Basel 2009, s. 182-195.

<sup>54</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*.

W uwarunkowaniu neurodydaktycznym struktury neuronalne są rozwijanie w trakcie doświadczeń i podejmowanych prób.

Im więcej mamy w określonym obszarze doświadczeń i więcej wiedzy na dany temat, tym więcej widzimy i lepiej różnicujemy, a to bezpośrednio przekłada się na jakość uczenia się<sup>57</sup>. Natomiast, brak wcześniejszych doświadczeń uniemożliwia dostrzeżenie także wyraźnych różnic<sup>58</sup>. Ponadto, mózg człowieka działa autonomicznie i na podstawie posiadanej już wcześniejszej wiedzy sam nadaje znaczenie nowym poznawanym treściom. Zaczyna aktywnie pracować wtedy, gdy kierując się własnymi subiektywnymi kryteriami, uzna coś za istotne. Bez tego informacje nie mogą być używane i przetwarzane efektywnie i świadomie<sup>59</sup>.

Praktyka umożliwia weryfikację skutków i celowości uczenia się oraz jakości nauczania. Jednym z podstawowych systemów psychicznych dla mechanizmu przewidywania skutków określonych działań na efektywność nauczania jest wewnętrzny system oceny i motywacji. Ocenia się wtedy wszystko, czego człowiek doświadcza i co robi w odniesieniu do przyszłych konsekwencji, a mówiąc konkretniej – ocenia prawdopodobieństwo wystąpienia dobrego samopoczucia i satysfakcji z wysiłku włożonego w proces uczenia się. Taki system oceny i przewidywania tworzy podstawę systemu kształtowania motywacji. Wówczas dąży się do wszystkiego, co w naszej ocenie będzie prowadzić do nagrody i unikać wszystkiego, co może wywołać jakiegokolwiek nieprzyjemne następstwa. Taką ocenę warunkuje układ nagrody, identyfikując, które z podejmowanych aktywności mogą przynieść pozytywne doznania, a które negatywne. Naturalną konsekwencją takiej oceny staje się dążenie do powtórzenia i częstszego doświadczania wszystkiego co przyjemne, miłe, dobre, przynoszące różnego rodzaju korzyści. Jednocześnie, występuje celowe unikanie tego co złe, nieprzyjemne, nudne, związane ze stresem, bólem i innymi nieprzyjemnymi doznaniem. Układ nagrody determinuje bowiem zdolność uczenia się. Zanim uczący się podejmie działania lub zacznie się uczyć, analizuje sytuację pod kątem tego, co przemawia za tym, by słuchać, uczyć się, ćwiczyć, czy powtarzać. Odpowiedź uzależniona jest od dotychczasowych doświadczeń i pojawiają się one naturalnie samoczynnie, kiedy nasz mózg widzi sens w podjęciu konkretnej aktywności<sup>60</sup>.

9) Kształcenia umiejętności uczenia się – chodzi o wyrobienie wprawy, umiejętności i zdolności we wdrożeniu uczącego się do samokształcenia i sa-

<sup>57</sup> R.D. Fields, *Drugi mózg*, Warszawa 2011.

<sup>58</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*.

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> G. Roth, *Bildung braucht personlichkeit*.

mokontroli procesu uczenia się. Jest to ogniwo uczenia się następujące po zakończeniu współpracy i nauki pod nadzorem oraz kierownictwem nauczającego. Bowiern, uczenie się jest także samodzielnyrn zdobywaniem wiedzy, informacji, umiejętności i własnej krytycznej kontroli efektów uczenia się. Dla procesu «wsidzmk» ma to przełożenie w analizie zapisu nagrania z wykonania muzyki w ramach prób ćwiczeniowych, na koncertach publicznych lub w studiu nagrań.

Dotyczy to także wyrobienia odporności i pokory na różnice w subiektywnej ocenie wykonania muzyki, z koniecznością udziału samokontroli w ustaleniu poziomu krytycznego w graniach profesjonalności wykonawstwa konkretnej muzyki.

10) Ustawiczości kształcenia – dotyczy konieczności stałego uczenia się i aktualizowania zdobytej wiedzy, nadążania za rozwojem naukowym, cywilizacyjnym i technicznym (cyfrowym). Jest to zgodne z uwarunkowaniami wiekowymi zmian i rozwoju osobowości człowieka wraz z nawykami samokształcenia. Dla procesu «wsidzmk» ważne jest podnoszenie kwalifikacji i poziomu umiejętności wykonawczych, w tym kontrola trendów społecznych kulturowych pokoleniowych dla propagowanych lub promowanych stylów wykonawczych konkretnej muzyki.

11) Doniosłości – wyjaśnia zależność wyrobienia u uczącego się motywacji do uczenia się tego, co ma dla niego doniosłe znaczenie. Dla procesu «wsidzmk» źródłem motywacji wewnętrznej jest charakter i treść potrzeby obcowania z muzyką i jej wykonywaniem, w tym preferencje do zrozumienia, odczuwania i wykonywania konkretnej muzyki w ramach epoki, stylu, gatunku i formy dzieł muzycznych klasycznych.

12) Niezbędnych warunków / Wzorca – dotyczy konieczności obecności warunków pierwotnych dla inicjacji procesu uczenia się, które umożliwią jego realizację. Konieczne jest to dla opanowania nowych informacji, umiejętności, nawyków i zachowań. Jest to też uwarunkowane przedstawieniem, obserwacją i zastosowaniem wzorca lub wzorcowego zachowania / wykonania, które następnie należy przyswoić lub nauczyć się. Dla procesu «wsidzmk» dotyczy to przede wszystkim warunków ćwiczenia muzycznego, dostępności instrumentu muzycznego, wyposażenia w pożądaný wydawniczy materiał tekstowy dzieła muzycznego wraz z dostępem do jego wzorcowych lub pożądaných zewnętrznych nagrań muzycznych w celu osłuchania się, naśladowania i poznania muzycznego. Ważna jest tu również możliwość zapewnienia nagrania własnego wykonania takiego dzieła w ćwiczeniu lub wykonaniu zewnętrznym „scenicznym”. Takie nagranie staje się przedmiotem korekcji i udoskonalania w uczeniu się wykonania dzieła muzycznego.

## **Podłoże zasad neurodydaktycznych z kluczowymi elementami neurodydaktycznej lekcji jako zajęć warsztatowych wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych**

Neurodydaktyka, nazywana też neuroedukacją, jest nurtem dydaktyki działu pedagogiki, zainicjowanym w drugiej połowie XX wieku przez R. Bandlera i J. Grindera. Nurt ten wskazuje potrzebę stymulacji mózgu podczas procesu uczenia się (tj. stanu przyswajania wiedzy edukacyjnej) i wykorzystania wiedzy o pracy mózgu dla zwiększenia skuteczności nauczania – uczenia się. Staje się to dostępne dzięki opracowaniu metod nauczania, które w całości wykorzystują potencjał mózgu ze wzmocnieniem i zwiększaniem jego sprawności, gdzie sposoby trwałego nauczania – uczenia się powiązane są z doświadczeniami życiowymi człowieka<sup>61</sup>. Jest to dziedzina naukowa skupiająca badaczy neuronauki (poznawczej, rozwojowej), psychologii edukacyjnej i teorii edukacji w celu zbadania interakcji między procesami biologicznymi a uczeniem się<sup>62</sup>.

U podłoża neurobiologicznego stoją tutaj badania czynności zachodzących w mózgu człowieka podczas uczenia się, czyli nauka o nauczaniu. Plastyczność mózgu warunkuje tutaj stałe uczenie się, na przykład poprzez zabawę i optymalne dostosowanie do warunków życia jako uczenie powiązane z życiem. Ma to na celu wykorzystanie danych z badań neuronauki dla udoskonalenia praktyk nauczania i projektowania programów nauczania<sup>63</sup>. Ze-stawienie poniżej ośmiu kierunkowych neurodydaktycznych prawidłowości nauczania – uczenia się, opisanych na początku XXI wieku w literaturze naukowej angielskiej przez E. Jensen<sup>64</sup> i niemieckiej przez M. Arnold<sup>65</sup>, zostanie poddane analizie pod kątem procesu «wsidzmk».

1. Uczenie się jest procesem fizjologicznym, a efektywne uczenie się występuje z udziałem różnych doświadczeń zmysłowych w nauczaniu całości-

---

<sup>61</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna, podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012; W. Sikorski, *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Słupsk 2015.

<sup>62</sup> D. Ansari, D. Coch, *Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience*, Trends in Cognitive Sciences, April 2006, 10(4), s. 146-151; D. Coch, D. Ansari, *Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education*, Cortex: a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior, April 2009, 45(4), s. 546-547; U. Goswami, *Neuroscience and education: from research to practice?*, Nature Reviews Neuroscience, May 2006, 7(5), s. 406-411; A.N. Meltzoff i in., *Foundations for a new science of learning*, Science, July 2009, 325(5938), s. 284-288.

<sup>63</sup> *Neuroedukacja*, <https://dictionary.apa.org/neuroeducation> [dostęp: 15.12.2020].

<sup>64</sup> E. Jensen, *Teaching with the brain in mind*, Alexandria 2005.

<sup>65</sup> M. Arnold, *Brain-based learning and teaching*.

wym i częściowym, kiedy rozumie się całość łączącą ze sobą szczegóły i kiedy uczenie odbywa się przez ukierunkowaną uwagę wraz z percepcją peryferyjną (kontekstową) przyswajanej informacji lub umiejętności. Uczenie się odbywa się świadomie (jawnie) i nieświadomie (niejawnie), jest efektywne, gdy uczniowie mają czas na refleksję i monitoring własnego procesu uczenia się<sup>66</sup>. Tutaj, dla procesu «wsidzmk» występuje uczenie się z jednoczesnym udziałem receptorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetycznego, dla odbioru wrażeń z ciała z aparatu gry, to jest propriocepcji razem z emocjonalnym uczuciowym odbiorem i przeżywaniem muzyki. Czynności zautomatyzowane w wykonaniu muzyki są wykształcone na bazie uczenia się niejawnego, czynności kontrolujące przebieg muzyki wykorzystują mechanizmy uczenia się jawnego, świadomego i monitorowanego.

2. Aktywność fizyczna stymuluje naukę, a warunki społeczne uczących się wpływają na ich wyniki uczenia się. Mózg jest społeczny, a uczenie się efektywne przy uwzględnianiu aktywności fizycznej ruchowej, motorycznej, działalności praktycznej i interakcji społecznych<sup>67</sup>. Tutaj dla procesu «wsidzmk» wydajność wysiłkowa w graniu na instrumencie muzycznym warunkuje podłoże aktywności fizycznej i ruchowej motorycznej.

Natomiast, nadrzędny przewodni cel tego procesu zapewnia funkcję komunikacji społecznej muzyki, z docieraniem jej do potencjalnych wrażliwych odbiorców na konkretne wykonanie muzyki.

3. Mózg jest plastycznym organem dla uczenia się poznawczego i emocjonalnego. Może się zmieniać każdego dnia uczenia się. Dowody empiryczne pokazują, że przy obraniu prawidłowej ścieżki rozwijania umiejętności uczących się, nauczający mogą w krótkim czasie dokonać pozytywnych i znaczących zmian w mózgu. Można wówczas zwiększyć pojemność uczenia się, pamięci, uwagi, efektywności przetwarzania informacji i regulacji impulsywności. Każdy mózg jest wyjątkowy, a efektywne uczenie się zależy od indywidualnych predyspozycji, zdolności i umiejętności uczącego się. Natomiast, zaburzenia i opóźnienia w uczeniu się można poprawić, a nawet

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże; E. Bruel-Jungerman, S. Laroche, C. Rampon, *New neurons in the dentate gyrus are involved in the expression of enhanced long-term memory following environmental enrichment*, *European Journal of Neuroscience*, January 2005, 21(2), s. 513-521; K.I. Erickson i in., *Aerobic fitness is associated with hippocampal volume*, *Hippocampus*, October 2009, 19(19), s. 1030-1039; A.C. Pereira i in., *An in vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus*, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, March 2007, 104(13), s. 5638-5643; J.J. Ratey, E. Hagerman, *Spark: the revolutionary new science of exercise and the brain*, Brown Spark 2013; F.A. Champagne, J.P. Curley, *How social experiences influence the brain*, *Current Opinion in Neurobiology*, December 2005, 15(6), s. 704-709; R.M. Sapolsky, *The influence of social hierarchy on primate health*, *Science*, April 29, 2005, 308(5722), s. 648-652; J.J. Yap i in., *Repeated brief social defeat episodes in mice: effects on cell proliferation in the dentate gyrus*, *Behavioral Brain Research*, September 25, 2006, 172(2), s. 344-350.



przewyciężyć, dzięki plastyczności mózgu, jeśli zastosuje się odpowiednie kompensacyjne programy edukacyjne. Dowody empiryczne pokazują duże możliwości postępów w rehabilitacji i korekcji opóźnień w nauce<sup>68</sup>. Tutaj dla procesu «wsidzmk» pierwotnymi zasobami biologicznymi są rytmy cyrkadyalne w zapotrzebowaniu na obcowanie z muzyką, w tym na różnych płaszczyznach sfer człowieka (poznawczej, emocjonalnej, ruchowej, duchowej). Zasoby te warunkują optymalny poziom aktywności uczenia się «wsidzmk», korzystny dla zdrowia człowieka w przestrzeni dynamicznej rozwojowej i wiekowej, z uwzględnieniem leczniczej funkcji muzyki dla aktywności psychicznej człowieka.

4. Emocje wpływają na uczenie się i należy nauczać odpowiednich umiejętności emocjonalnych oraz społecznych dla poprawienia wyników uczenia się. Dowody empiryczne pokazują, że uczący się, którzy nabierają cierpliwości, uwagi, empatii i współpracy, mają znacznie lepsze wyniki dla procesu uczenia się. Również stan emocjonalny człowieka wpływa na procesy poznawcze (uwagę, pamięć, uczenie się, myślenie z tworzeniem znaczeń) i behawioralne (zachowanie). Dlatego, niezbędne jest zarządzanie stanami emocjonalnymi uczących się, aby lepiej i świadomie dbali o własne cele, procesy i efekty uczenia się. Emocje są ważne dla tworzenia wzorców, a uczenie się jest efektywne przy udziale pozytywnych emocji wywołanych przez informacje i doświadczenia<sup>69</sup>. Dla procesu «wsidzmk» ważne jest tutaj zachowanie pozytywnego nastawienia do tej aktywności muzycznej oraz respektowanie znaczenia i wielkości emocjonalnego uczenia się muzyki, zgodnie z potrzebami dobowymi w tym zakresie u indywidualnego człowieka wykonującego muzykę.

<sup>68</sup> K. Ball i in., *The impact of speed of processing training on cognitive and everyday functions*, The Journals of Gerontology, Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, June 2007, 62, Spec. Number 1, s. 19-31; B. Draganski i in., *Neuroplasticity: changes in grey matter induced by training*, Nature, January 2004, 427(6972), s. 311-312; J. Jonides, *Musical Skill and Cognition*, [w:] *Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, red. C. Asbury, B. Rich, New York – Washington 2008, s. 11-16; D.B. Polley i in., *Perceptual learning directs auditory cortical map reorganization through top-down influences*, The Journal of Neuroscience, May 2006, 26(18), s. 4970-4982; J.C. Mazziotta i in., *The myth of the normal, average human brain – the ICBM experience: (1) subject screening and eligibility*, Neuroimage, February 1, 2009, 44(3), s. 914-922; F. Gobet, G. Clarkson, *Chunks in expert memory: evidence for the magical number four...s or is it two?*, Memory, November 2004, 12(6), s. 732-747; N. Cowan, *The magical number 4 in short-term memory: a reconsideration of mental storage capacity*, The Behavioral and Brain Sciences, February 2001, 24(1), s. 87-114.

<sup>69</sup> M. Arnold, *Brain-based learning and teaching*; A.L. Duckworth, M.E.P. Seligman, *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents*, Psychological Science, December 2005, 16(12), s. 939-944; P. Ekman, *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, New York 2003; V. Ostberg, *Children in classrooms: peer status, status distribution and mental well-being*, Social Science and Medicine, January 2003, 56(1), s. 17-29; K. Marjoribanks, *Family and ability correlates of academic achievement: social status group differences*, Psychological Reports, October 2003, 93(2), s. 419-422.

5. Poszukiwanie sensu uczenia się jest wrodzone i odbywa się poprzez wykształcanie nowych połączeń neuronalnych, kiedy nowe informacje są łączone z istniejącą wcześniejszą wiedzą. Uczenie się ma charakter rozwojowy i jest efektywne przy uwzględnieniu różnic indywidualnych w rozwoju, dojrzałości, stanie wiedzy dla procesu nauczania dostosowanego do poziomu umiejętności i zainteresowań każdego uczącego się<sup>70</sup>. Dla procesu «wsidzmk» ważne jest w tym momencie świadome angażowanie się w tę aktywność i zgodnie z preferencjami estetyczno-muzycznymi wykonawcy muzyki.

6. Pamięć jest plastyczna, więc zapamiętywanie w uczeniu się wymaga ciągłej praktyki. Uczenie się i pamięć pochłaniają zasoby fizyczne, a mózg wykorzystuje to szybko przy intensywnym uczeniu się. W uczeniu się ważne są równocześnie pamięć trwała i świeża operacyjna, a efektywne uczenie się jest dostępne dzięki połączeniu informacji i doświadczeń z obu rodzajów pamięci. Natomiast, nadmiar treści utrudnia procesy pamięciowe i uczenie się. Dowody empiryczne pokazują, że największa wartość nauczania zawiera się w małych fragmentach i celach uczenia się na bieżąco<sup>71</sup>. Dla procesu «wsidzmk» ważne jest tutaj zachowanie aktywności poznawczej i pamięciowego opanowania muzyki w zgodzie z zasobami biologicznymi i potrzebami poznawczymi wykonawcy muzyki.

7. Postawa twórcza i aktywność twórcza mają pozytywny wpływ na uczenie się oraz umiejętności emocjonalne, poznawcze i społeczne<sup>72</sup>. Struktura procesu «wsidzmk» gwarantuje obecność tego składnika działalności u człowieka w uczeniu się i wykonaniu muzyki.

8. Ostry i chroniczny stres ma negatywny wpływ na uczenie się. Strach z poczuciem zagrożenia warunkuje stan bezradności i wyczerpania. Uczenie się jest efektywne, kiedy jest kompleksowe z wyzwaniem zapobiegającymi stresowi i zagrożeniu lękowemu<sup>73</sup>. Dla procesu «wsidzmk» kluczowe jest nastawienie motywacyjne wobec tej aktywności oraz monitoring uczenia się muzyki w cyklu dobowym w fazie ćwiczenia i końcowego opracowane-

---

<sup>70</sup> M. Arnold, *Brain-based learning and teaching*; J.C. Mazziotta i in., *The myth of the normal, average human brain*.

<sup>71</sup> M. Arnold, *Brain-based learning and teaching*; F. Gobet, G. Clarkson, *Chunks in expert memory*; N. Cowan, *The magical number 4 in short-term memory*.

<sup>72</sup> J. Jonides, *Musical Skill and Cognition*; M. Posner, *How arts training influences cognition*, [w:] *Learning, arts, and the brain*, s. 1-10; E. Spelke, *Effects of music instruction on developing cognitive systems. at the foundations of mathematics and science*, [w:] Tamże, s. 17-50.

<sup>73</sup> M. Arnold, *Brain-based learning and teaching*; C.H. Johnston-Brooks, *Chronic stress and illness in children: The role of allostatic load*, *Psychosomatic Medicine*, September-October 1998, 60(5), s. 597-603; H.M. Koomen, J.B. Hoeksma, *Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes*, *Psychological Reports*, December 2003, 93(3 Pt 2), s. 1319-1334.

go wykonania muzyki. Jensen<sup>74</sup> również sugeruje nauczycielom konspekt neurodydaktycznych lekcji w trzech etapach dla nabycia nowych wiadomości i umiejętności. Najpierw należy poświęcić około 10% całkowitego czasu lekcji na przygotowanie uczniów do procesu uczenia się oraz na stworzenie optymalnego środowiska i stanu bieżącego do nauki przed wprowadzeniem nowego materiału w chwili obecnej. W drugim etapie z zakresem około 80% całkowitego czasu lekcji należy pracować nad nowym materiałem z użyciem strategii kierunkowych:

- 1) zadbania o aktywne „uczenie się w czasie” w celu uzyskania jego długotrwałego efektu;
- 2) zaangażowania uczniów do rozwijania kierunkowej uwagi;
- 3) uczenia się cząstkowego drobnego i szczegółowego z elementami atrakcyjności, co wpływa na motywację wewnętrzną ucznia;
- 4) połączenia nauczania z obszarem osobistych doświadczeń i zainteresowań ucznia.

W trzecim etapie, z zakresem około 10% całkowitego czasu lekcji, należy pomóc uczniom z regulacją i monitoringiem uczenia się, w formie powtórzenia na bieżąco nowej wiedzy, informacji, umiejętności lub aktywności z ćwiczeniem ich wykorzystania na bieżąco w ćwiczeniu praktycznym lub w zadaniach wykonawczych.

Poniżej w ramach nowości metodycznej niniejszego artykułu zaprezentowano szkic neurodydaktycznej lekcji, składającej się z 9 części, w formie zajęć warsztatowych wykonawstwa solowych instrumentalnych dzieł muzycznych klasycznych. Wybrane elementy opisanego szkicu są obecne w otwartych on-line lekcjach mistrzowskich, prowadzonych latem 2020 roku przez wybitną polską skrzypaczkę prof. dr hab. Agatę Szymczewską, w ramach programu E-Bank Talentów<sup>75</sup>. Jest to pierwsza w Polsce edycja programu rozwoju kluczowych kompetencji dla aktywności «wsidzmk» w celu kształcenia i budowania kariery artysty muzyka, umożliwiającego otwarte lekcje internetowe z wybitnymi polskimi artystami i pracownikami uniwersytetu UMFC, zorganizowanego przez fundację Master Art.<sup>76</sup>

1. *Ustalenia stanu samopoczucia uczącego się na czas lekcji w celu określenia gotowości, predyspozycji i kondycji ucznia dla wykonania muzyki. Lekcja jest tutaj aktywnością wspierającą, treningową, korygującą, doskonalącą, wzmacniającą pewność:*

– jak się teraz czujesz, czy gdzieś odczuwasz dolegliwości bólowe bieżące, czy coś Ciebie boli teraz obecnie;

<sup>74</sup> E. Jensen, *Teaching with the brain in mind*.

<sup>75</sup> Dostęp: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLP57f5h7xOCxpNfqyah1Jd3SCrqS-GxttY>.

<sup>76</sup> Dostęp: [www.banktalentow.com](http://www.banktalentow.com).

- czy jesteś wypoczęty czy raczej przemęczony;
- czy czujesz się teraz skupiony czy raczej znużony;
- czy masz w chwili obecnej głowę i warunki do wykonania muzyki czy też nie i jesteś pochłonięty innymi pilnymi sprawami / problemami bieżącymi;
- czy miałeś ostatnio warunki do ćwiczenia czy nie;
- czy czujesz się na siłach, aby teraz zagrać czy raczej wolisz popracować i rozczytać na lekcji lub przećwiczyć wspólnie wybrane fragmenty muzyki.

2. *Ustalenia kierunku nastawienia nauczającego w celowym odśłuchaniu bieżącego wykonania utworu:*

- jaki fragment dzieła muzycznego chciał(a)byś dzisiaj mi zagrać, czy może chcesz pokazać całość...
- może chciałabyś, abym na coś konkretnego zwróciła głębszą lub szczególnie uwagę w słuchaniu Ciebie w Twoim graniu utworu;
- może chciał(a)byś, abym coś zaobserwowała lub kontrolowała u Ciebie w czasie Twojego grania utworu;
- może masz z czymś problemy w wykonaniu utworu i chciał(a)byś, abym temu się głębiej i detalicznie przyjrzała w czasie Twojego grania utworu;
- czy może słuchałeś jakichś nagrań muzycznych utworu i chciał(a)byś o tym dzisiaj porozmawiać albo wskazać, co z tego skopiowałeś do Twojego wykonania i co mam zbadać czy dobrze brzmi w Twoim wykonaniu.

3. *Zakończenie pogadanki wstępnej:*

- mamy zatem ustalony cel i kierunek mojego dzisiejszego słuchania Ciebie, tu i teraz, nad czym mamy popracować w stanie bieżącym dzisiaj. Więc, zamieniam się w słuch i poproszę o Twoje wykonanie.

4. *Pochwała akceptująca cele i sens wykonania utworu.*

Zauważenie i powiedzenie na głos:

- co jest profesjonalne;
- czy jest świadomość budowania interpretacji lub celowe prowadzenie fraz(y);
- czy jest lekkość, łatwość albo świadoma kontrolowana praca nad retoryką i deklamacją dźwięków muzycznych, że każdy dźwięk (nuta) jest na swoim miejscu i wydobyta (zagrana) w sposób przemyślany / ukierunkowany;
- czy jest wystarczająca kontrola nad pochodem (przebiegiem) dźwięków dla profesjonalnego wykonania muzyki;
- czy jest kontrolowanie oddechów fraz muzycznych, co warunkuje żywość brzmienia muzyki;

5. *Wyznaczenie i ustalenie kierunków pomocy nauczania zgodnie z sugestiami uczącego się, z tego co najpilniejsze, aktualne, bieżące i najbardziej pomoce dla niego w danym momencie (dzisiaj, teraz):*

- czy czuł(a/e)ś się komfortowo w bieżącym wykonaniu muzyki czy też nie;

- co Tobie nie podobało się w wykonaniu bieżącym i nad czym z tego chciał(a)byś teraz popracować;
- nad czym chciał(a)byś popracować w wykonaniu utworu;
- z czym masz bieżące problemy wykonawcze w utworze i chciał(a) być dzisiaj, teraz zająć się tym;
- nad czym musisz samodzielnie popracować dłużej i poradzisz sobie sam(a), co / czego nie warto dzisiaj ruszać i omawiać;
- jak Ci się gra teraz, dzisiaj, czy czujesz wystarczającą łatwość w żywym wykonaniu muzyki;
- czy czujesz się gdzieś niepewny(a) w utworze nad czym chciał(a)byś dzisiaj, teraz popracować czy też samodzielnie nabierzesz pewności w dalszym ćwiczeniu i nie wymagasz wtrącenia się teraz;
- czy emocjonalne zaangażowanie nie przeszkadza Tobie teraz, dzisiaj w swobodnym wykonaniu muzyki, czy też są gdzieś miejsca, z którymi masz problem w graniu, gdy pogrążasz się emocjonalnie w dźwięki;
- czy odczuwasz gdzieś zwiększoną trudność techniczną i chciał(a)byś wsparcia lub wskazówek z techniki przygotowawczej, w czym nie czujesz się pewniej, że sam(a) sobie poradzisz;
- czy masz poczucie, że uzyskał(a/e)ś koncepcję całości wykonania utworu czy też są gdzieś miejsca, w których czujesz się niepewnie, jak utwór ma brzmieć, być wykonany;
- czy są gdzieś miejsca, które Tobie się nie podobają i chciał(a)byś popracować dzisiaj, teraz nad nimi i poszukać możliwości interpretacyjnych lub sposobów swobodniejszej gry manualnej;
- czy może słuchał(a/e)ś jakichś nagrań muzycznych utworu i są tam wzorcowe dla Ciebie miejsca, które dzisiaj chciał(a)byś pokazać, opracować lub przećwiczyć je na lekcji.

6. *Wtrącenie się nauczającego w proces uczenia się na tyle, na ile to konieczne i niezbędne dla optymalizacji i udoskonalenia jego przyszłego dalszego wykonania w trakcie kontynuacji uczenia się utworu i dalszej samodzielnej pracy nad nim. Wydanie zestawu / listy uwag, zaleceń, wskazówek, ewentualnie sposobu ćwiczenia, chwytów manualnych lub interpretacyjnych, w tym na bazie techniki przygotowawczej lub doskonalącej (optymalizującej).*

6.1. *Stosowanie pytań podających w wątpliwość odbiór nauczającego, w celu przekonania się, czy dobrze zrozumiało się wykonawcę muzyki, w tym pytania na temat argumentacji wybranej ścieżki interpretacyjnej [Zadajemy pytania, jeśli nie jesteśmy pewni lub przekonani o celowości interpretacji wykonawcy – żeby sprawdzić, czy wybrane sposoby i treści interpretacji były dobrane świadomie, celowo, czy też przypadkowo, a może wynikały z trudności manualnych w wykonaniu konkretnych dźwięków (frazy) utworu]:*

- czy ja dobrze zrozumiał(a/e)m, że w tym fragmencie chciał(a/e)ś tak wykonać ... wskazanie hipotez i przypuszczeń nauczającego ...

– opowiedz mi Twoją koncepcję wykonawczą dla fragmentu utworu ...  
*wskazanie miejsca, numerów taktów, części formy muzycznej ...*

– czy ja dobrze rozumiem i odczuwam, że ... *wskazać fragmenty muzyki ...*

– sprawiają tobie trudność lub jeszcze nad nimi nie pracowałeś i zrobisz to później;

– czy czujesz się pewnie w graniu konkretnych miejsc ... *wskazać fragmenty muzyki ...*

– czy też nie za bardzo jesteś do nich przekonany.

6.2. *Ingerencja nauczającego w usłyszaną treść utworu wykonanego, w aspekty wymagające interwencji, korekty, upewnienia się lub inspiracji w stanie wykonania bieżącego dla jego lepszej dalszej optymalizacji brzmienia i interpretacji muzycznej:*

– może ja się mylę, ale mam wrażenie / ale wydaje mi się / ale słyszę, że ...;

– spróbuj ..., zagraj w sposób następujący ..., a może ta ścieżka byłaby lepsza dla Ciebie ...;

– zwróć uwagę na ..., warto zwracać uwagę na ..., w miejscu ... (wskazanie) należałoby ...;

– warto kontrolować ..., warto dosłuchać siebie w miejscu..., może warto byłoby ...;

– słyszę..., widzę w wykonaniu..., czuję jakby, że ..., mam wrażenie ..., obawiam się, że...;

– może nie możesz wyćwiczyć wykonanie ... miejsca, bo coś źle ćwiczysz, spróbujmy to rozgrzebać, uporządkować, rozłożyć i zbadać, dlaczego nie wychodzi Tobie profesjonalnie...

7. *Zwrócenie uwag krytycznych:*

1) aparatowe zakłócenia wydobywania dźwięków lub chwytów manualnych dźwiękowych;

2) tekstowe błędy dźwięków – wysokość, długość (rytm), metrum (tempo, agogika), głośność (dynamika), charakter wydobywania (artykulacja, forma barwy);

3) błędy wykonawcze muzyki – kształtowanie struktury i formy dzieła muzycznego (zakłócenia przebiegu i ciągłości fraz, zaburzenia odczucia oddychania muzyki), rozchodzenia się w stabilności napięcia muzycznego i przeżywania muzyki (pustka emocjonalna), w tym na podłożu braku koncepcji wykonawczej konkretnego odcinka / fragmentu muzyki, zakłócenia deklamacyjne retoryczne pojedynczych dźwięków lub fraz, lub przebiegów (wysokościowych, rytmicznych, słyszenia harmonicznego dla kształtowania formy muzycznej).

8. *Ustalenie wspólnie z uczącym się kierunków dalszej najpilniejszej pracy na bieżąco, dla profesjonalnego udoskonalenia i przygotowania utworu muzycznego, z używaniem zwrotów motywacyjnych akceptujących i wspierających uczącego się, czyli mamy zatem:*



- ustalone, nad czym trzeba popracować w najbliższym czasie / okresie, co da efekt profesjonalnego «wsidzmk»;
- uzgodnione, w jakim kierunku możesz efektywnie i skutecznie dalej pracować nad utworem muzycznym;
- rozwiązane i ustalone Twoje bieżące wątpliwości, niepewności i wiesz już jak je pokonać;
- znalezione momenty krytyczne dla niezbędnej korekty wykonania utworu muzycznego;
- sprecyzowaną i zdefiniowaną przyczynę Twojej bieżącej niepewności, powątpiewania czy zagubienia w ćwiczeniu utworu muzycznego, wiesz już, jak i nad czym masz dalej samodzielnie pracować, zgodnie z dostępnymi warunkami i własnym samopoczuciem;
- ustalony nurt naprawy Twojej pewności muzycznej i przekonania się do wybranej przez Ciebie interpretacji dzieła muzycznego.

9. *Uzupełniająca (nadobowiązkowa) część lekcji – stosowana w celach diagnostycznych nauczyciela - moderatora, dla wyrobienia i udoskonalenia samokształcenia się uczącego w pracy nad utworami muzycznymi, w celu nabycia pewniejszych, rzetelniejszych umiejętności i wykształcenia artysty dojrzałego z niezależnością w uczeniu się i wykonaniu muzyki.*

Sprawdzenie, wysłuchanie fragmentu lub całości utworu przygotowanego samodzielnie przez ucznia – wybranego przez niego samego lub przez nas, z udzieleniem informacji zwrotnej, co zostało profesjonalnie wykonane i zrealizowane a co nie zostało uwzględnione w przygotowaniu wykonania. Analiza wykonania pod kątem poziomu i stopnia dojrzałości ucznia w samodzielnym profesjonalnym uczeniu się i wykonaniu muzyki.

Wykrycie diagnostyczne predyspozycji i kierunków, co uczący ma skłonność pomijać, nie zauważać lub nie zwracać uwagi w chwili bieżącej. Zadawanie kolejnego samodzielnego przygotowania utworu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na luki i niedopatrzenia zaobserwowane we wcześniejszym przygotowanym utworze. Zlecenie okresowe (czasowe) samodzielnego przygotowania fragmentu utworu z pamięci, w celu zbadania swobody wykonania artystycznego z dojrzałością wierności realizacji materii muzyki (tj. tekstu muzycznego).

## Zakończenie

W podsumowaniu niniejszego artykułu, dla analizy uwarunkowań neurodydaktycznych efektywnego nauczania «wsidzmk», należy wskazać szereg zjawisk i postaw przyczyniających się do negatywnego rozwoju tego procesu, ze szkodami jakości zdrowia człowieka. Dotyczą one powikłań medycznych,

fizjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, z ryzykiem wypalenia, a są to:

1) zaburzenia i powikłania fizjologiczne ruchowe oraz czynnościowe w warunkach nadmiernego obciążenia wysiłkowego dobowego, skutkującego przeciążeniem fizycznym fizjologicznym, widocznym w wynikach badań medycznych układu ruchu, oddechowego i krążenia. Aktywność «wsidzmk» obciąża bowiem zasoby wysiłkowe fizyczne, szczególnie w wykonawstwie utworów w szybkim tempie, a także o długim czasie trwania. Dotyczy to także podłoża czynności oddechowych w czasie uczenia się jako ćwiczenia czynnościowego oraz końcowego profesjonalnego wykonania muzyki;

2) zaburzenia i powikłania psychiczne poznawcze oraz emocjonalne w warunkach nadmiernego obciążenia wysiłkowego dobowego, skutkującego przeciążeniem umysłowym psychicznym, widocznym w wynikach badań psychologicznych i wywiadzie klinicznym psychiatrycznym. Aktywność «wsidzmk» obciąża bowiem zasoby poznawcze i emocjonalne. Natomiast, wykonawstwo artystyczne nie jest możliwe bez jednoczesnego przekonania co i jak ma być wykonane oraz tym samym zaćwiczone i po części zautomatyzowane na poziomie manualnym. Przeciążenie umysłowe poznawcze oraz emocjonalne ma podłoże w nadmiernej aktywności poznawczej i emocjonalnej w stosunku do rzeczywistych psychicznych estetycznych muzycznych potrzeb człowieka w wymiarze dobowym. Dotyczy to także wymogu czasowego opanowania konkretnej muzyki na konkretny termin lub datę z ryzykiem stresu przewlekłego czynnościowego, które w warunkach optymalnych może zajmować znacznie więcej czasu. Ponadto, ważne jest ryzyko ograniczenia słyszenia i interpretacji muzyki wedle własnego odczucia w ramach narzucania zewnętrznego jej wykonania zgodnie z obowiązującymi kanonami kulturowymi;

3) zaburzenia i powikłania behawioralne pedagogiczne motywacyjne czynnościowe w warunkach nadmiaru lub niedoboru aktywności uczenia się «wsidzmk» w stosunku do wielkości nasilenia potrzeby duchowej i motywacyjnej obcowania z muzyką w rytmie dobowym, skutkującego zniechęceniem (w razie przeciążenia) lub odczuwaniem bólu estetycznego duchowego (w razie znacznego deficytu). Przejawia się to w zaniku motywacji do tej aktywności albo powstaniu stanu cierpienia w przypadku braku dostępu do tej aktywności na poziomie optymalnym dla człowieka, bowiem zaburzenia motywacyjne są warunkowane:

3.1) treścią estetyczną «wsidzmk» w ramach doboru repertuaru niezgodnego z preferencjami estetycznymi uczącego się wykonawcy muzyki;

3.2) zaburzeniami efektywności i monitoringu uczenia się «wsidzmk» w rytmie dobowym, kiedy ćwiczenie i uczenie się nie przynosi zadowalających efektów powielających się w życiu codziennym, gdy występuje brak

obiektywnych postępów w opanowaniu umiejętności i aktywności «wsidzmk» na poziomie profesjonalnym obiektywnym, w tym zgodnie z przejrzystymi kryteriami poprawności wykonania muzyki. Skutkuje to zanikiem motywacji wewnętrznej, utratą poczucia pewności, kontroli nad ćwiczeniem i sensowności realizacji uczenia się muzyki;

4) wypalenie profesjonalne «wsidzmk» dotyczy zjawiska, kiedy popyt rynkowy jest odmienny od potrzeb preferencyjnych estetycznych muzycznych wykonawcy muzyki klasycznej, z jednoczesnym nastawieniem motywacyjnym na działalność *stricte* zarobkową w tym kierunku, z osobnym nurtem motywacji w kierunku wysokiej kariery muzycznej, z ryzykiem doznania załamań psychicznych zdrowotnych w razie braku uzyskania jej bądź dostępności do niej. Należy tutaj także dodać wątek ryzyka zaniżenia samooceny w poczuciu utraty wolności dla własnej interpretacji muzyki, która ma mały zakres odbiorów zewnętrznych rozumiejących konkretne wykonanie muzyki. Bowiem, artyzm wymaga naturalności i spontaniczności w deklamacyjnym retorycznym prezentowaniu muzyki jako żywej mowie dźwięków. Zatraca się wtedy motywacja, sens i celowość uprawiania sztuki muzyki dla własnej potrzeby psychicznej estetycznej o podłożu biologicznym, która jest pożądana dla jakości zdrowia psychicznego człowieka, w tym w ramach procesu zdrowego „starzenia się wiekowego”.

## BIBLIOGRAFIA

- Ansari D., Coch D., *Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience*, Trends in Cognitive Sciences, April 2006, 10(4).
- Arnold M., *Brain-based learning and teaching – prinzipien und elemente*, [w:] U. Herrmann, *Neurodidaktik. Grundlagen und vorschläge für gehirngerechtes lehren und lernen*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2009.
- Ball K., Edwards J.D., Ross L.A., *The impact of speed of processing training on cognitive and everyday functions*, The Journals of Gerontology, Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, June 2007, 62, Spec. Number 1.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bauer J., *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive kommunikation und das geheimnis der spiegelneurone*, Hoffmann und Campe, Hamburg 2005.
- Bauer J., *Empatia. Co potrafia lustrzane neurony*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bąbel P., Wiśniak M., *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć żeby nauczyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Blakemore S.J., Frith U., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Bruel-Jungerman E., Laroche S., Rampon C., *New neurons in the dentate gyrus are involved in the expression of enhanced long-term memory following environmental enrichment*, European Journal of Neuroscience, January 2005, 21(2).

- Champagne F.A., Curley J.P., *How social experiences influence the brain*, *Current Opinion in Neurobiology*, December 2005, 15(6).
- Chodkowski A., *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Chojak M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2019.
- Coch D., Ansari D., *Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education*, *Cortex: a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, April 2009, 45(4).
- Cowan N., *The magical number 4 in short-term memory: a reconsideration of mental storage capacity*, *The Behavioral and Brain Sciences*, February 2001, 24(1).
- Diamond D.M., Campbell A.M., Park C.R., Halonen J., Zoladz P.R., *The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law*, *Neural Plasticity*, 2007.
- Draganski B., Gaser C., Busch V., Schuierer G., Bogdahn U., May A., *Neuroplasticity: changes in grey matter induced by training*, *Nature*, January 2004, 427(6972).
- Duckworth A.L., Seligman M.E.P., *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents*, *Psychological Science*, December 2005, 16(12).
- Ekman P., *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, Henry Holt and Co., New York 2003.
- Erickson K.L., Prakash R.S., Voss M.W., Chaddock L., Hu L., Morris K.S., White S.M., Wójcicki T.R., McAuley E., Kramer A.F., *Aerobic fitness is associated with hippocampal volume*, *Hippocampus*, October 2009, 19(19).
- Fields R.D., *Drugi mózg*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2011.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008.
- Gobet F., Clarkson G., *Chunks in expert memory: evidence for the magical number four...s or is it two?*, *Memory*, November 2004, 12(6).
- Goswami U., *Neuroscience and education: from research to practice?*, *Nature Reviews Neuroscience*, May 2006, 7(5).
- Herrmann U., *Gehirnforschung und die pädagogik des lehrens und lernens: Auf dem weg zu einer "Neurodidaktik"?*, *Zeitschrift fur Pädagogik*, 2004, 50, 4.
- Herrmann U., *Neurodidaktik – neue mode oder neue wege des lehrens und lernens?*, *Jugendhilfe*, 2017, 55, 5.
- [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Pflichtmodule\\_18-19/28\\_Lernprozess\\_IV\\_-\\_29.10.2018/06\\_Lehr-Lern-Prinzipien\\_der\\_Neurodidaktik.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Pflichtmodule_18-19/28_Lernprozess_IV_-_29.10.2018/06_Lehr-Lern-Prinzipien_der_Neurodidaktik.pdf) [dostęp: 15.12.2020].
- Huther G., *Die macht der innerer bilder, wie visionen das gehirn, den menschen und die welt verandern*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2010.
- Huther G., *Was wir sind und was wir sein konnten*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2011.
- Jensen E., *Teaching with the brain in mind*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2005.
- Johnston-Brooks C.H., Lewis M.A., Evans G.W., Whalen C.K., *Chronic stress and illness in children: The role of allostatic load*, *Psychosomatic Medicine*, September – October 1998, 60(5).
- Jonides J., *Musical Skill and Cognition*, [w:] *Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, red. C. Asbury, B. Rich, Dana Press, New York – Washington 2008.

- Konorski J., *Conditioned reflexes and neuron organization*, Cambridge University Press, New York 1948.
- Koomen H.M., Hoeksma J.B., *Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes*, Psychological Reports, December 2003, 93(3 Pt 2).
- Korte M., *Wie kinder heute lernen – was die wissenschaft über das kindliche gehirn weiß – das handbuch für den schulerfolg*, Deutsche Verlags-Anstalt, München 2010.
- Kossut M., *Plastyczność mózgu*, Neuropedia – Encyklopedia neuronauki 1(1), 2, wersja 1, 2014; <http://neuropedia.org.pl/plastycznosc-mozgu/> [dostęp: 15.12.2020].
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kurzowa Z., Kubiszyn-Mędrala Z.E., Skarżyński M., Winiarska J., *Encyklopedia powszechna*, tom 1-2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia – dydaktyka różnicowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Marjoribanks K., *Family and ability correlates of academic achievement: social status group differences*, Psychological Reports, October 2003, 93(2).
- Maruszewski T., *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.
- Mazziotta J.C., Woods R., Iacoboni M., Sicotte N., Yaden K., Tran M., Bean C., Kaplan J., Toga A.W., *The myth of the normal, average human brain – the ICBM experience: (1) subject screening and eligibility*, Neuroimage, February 1, 2009, 44(3).
- Meltzoff A.N., Kuhl P.K., Movellan T.J., Sejnowski T.J., *Foundations for a new science of learning*, Science, July 2009, 325(5938).
- Minsky M., *The society of mind*, Simon and Schuster, New York 1988.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Neuroedukacja*, <https://dictionary.apa.org/neuroeducation> [dostęp: 15.12.2020].
- Nowacki T., *Aktywizujące metody w kształceniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Ostberg V., *Children in classrooms: peer status, status distribution and mental well-being*, Social Science and Medicine, January 2003, 56(1).
- Ozimek E., *Dźwięk i jego percepcja: aspekty fizyczne i psychoakustyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L.J., Kropotov J.D., *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Pereira A.C., Huddleston D.E., Brickman A.M., Sosunov A.A., Hen R., McKhann G.M., Sloan R., Gage F.H., Brown T.R., Small S.A., *An in vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus*, Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, March 2007, 104(13).
- Polley D.B., Steinberg E.E., Merzenich M.M., *Perceptual learning directs auditory cortical map reorganization through top-down influences*, The Journal of Neuroscience, May 2006, 26(18).
- Posner M., Rothbart M.K., Sheese B.K., Kieras J., *How arts training influences cognition*, [w:] *Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, red. C. Asbury, B. Rich, Dana Press, New York – Washington 2008.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Novum, Płock 2002.
- Ratey J.J., Hagerman E., *Spark: the revolutionary new science of exercise and the brain*, Little, Brown Spark 2013.

- Rogers T.B., Kuiper N.A., Kirker W.S., *Self-reference and the encoding of personal information*, *Journal of Personality and Social Psychology*, September 1977, 35 (9).
- Roth G., *Warum sind lernen und lehren so schwierig?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 2004, 50, 4.
- Roth G., *Bildung braucht Persönlichkeit, wie lernen gelingt*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2011.
- Sapolsky R.M., *The influence of social hierarchy on primate health*, *Science*, April 29, 2005, 308(5722).
- Sikorski W., *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Spelke E., *Effects of music instruction on developing cognitive systems. at the foundations of mathematics and science*, [w:] *Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, red. C. Asbury, B. Rich, Dana Press, New York – Washington 2008.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Strelau J., *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydawnictwo ITE, Radom 1995.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna, podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2014.
- Yap J.J., Takase L.F., Kochman L.J., Fornal C.A., Miczek K.A., Jacobs B.L., *Repeated brief social defeat episodes in mice: effects on cell proliferation in the dentate gyrus*, *Behavioral Brain Research*, September 25, 2006, 172(2).
- Ziomek J., *Retoryka opisowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.



WERONIKA ROCHATKA

ORCID 0000-0003-3202-7040

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## ZASTOSOWANIE TRENINGU *NEUROFEEDBACK* W PRACY Z DZIEĆMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM. PROJEKT PROCEDURY

*ABSTRACT.* Rochatka Weronika, *Zastosowanie treningu neurofeedback w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Projekt procedury* [Neurofeedback Training in Working with Children with a Mild Intellectual Disability: Procedure Design]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 259-275. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.14

As a method of training neurofeedback has proved to be effective in education and therapy of children (e.g., with ADHD, autism spectrum or specific learning disorders). However, there are no neurofeedback training protocols targeting individuals with a mild intellectual disability. Therefore, I designed a neurofeedback procedure for children with this disability; it focuses on attention span training. In this study I presented the pre-planned procedure to the child's parent to determine whether the proposed method is feasible for work with a child with a mild intellectual disability. After learning the parents' opinion, I indicate the possible further stages of developing a neurofeedback strategy for working with children with a mild intellectual disability. Finally, I demonstrate the future directions of research and planning of neurofeedback procedures for individuals with special needs.

**Key words:** neurofeedback, intellectual disability, learning problems, attention enhancement

### Wprowadzenie

Neurofeedback, znany również jako biofeedback EEG, jest jedną z metod terapii behawioralnej, wykorzystującej zapis aktywności fal mózgowych rejestrowanych w czasie rzeczywistym za pomocą aparatu elektroencefalograficznego (EEG). Dane, uzyskiwane dzięki elektrodom umieszczonym na głowie osoby trenującej, przesyłane są do komputera, a następnie zapisywane i analizowane przez odpowiednie oprogramowanie. Informacja zwrotna

dotycząca czynności bioelektrycznej mózgu przekazywana jest w formie wizualnej, dźwiękowej lub audiowizualnej. Podczas treningu natychmiastowy feedback pozwala uczestnikowi na świadomy wpływ i stopniową modyfikację swoich fal mózgowych, których w normalnych warunkach nie mógłby kontrolować. Mechanizm opisanego procesu samoregulacji oparty jest na warunkowaniu instrumentalnym, jak i klasycznym<sup>1</sup>. Neurofeedback jest metodą nieinwazyjną, oferującą dodatkowe możliwości rehabilitacji w terapii różnych zaburzeń. Nawet jeśli objawy mają biologiczne podłoże i wynikają ze zmian neurologicznych, biofeedback EEG może stanowić alternatywną formę oddziaływań terapeutycznych, wspomagających leczenie medyczne i farmakologiczne<sup>2</sup>. Ponadto, dzięki treningowi fal mózgowych, przy optymalnie dobranych ćwiczeniach i odpowiedniej liczbie sesji terapeutycznych, można uzyskać trwale zmiany we wzorcach aktywności bioelektrycznej mózgu, objawiające się między innymi poprawą wybranych procesów poznawczych<sup>3</sup>.

Przez ostatnie dekady pojawiło się wiele badań, których celem było znalezienie zastosowania dla neurofeedbacku w leczeniu, terapii i rehabilitacji osób chorych, z niepełnosprawnościami lub z zaburzeniami psychicznymi. Od lat 60. XX wieku naukowcy starają się określić, w przypadku których zaburzeń ta metoda może być skuteczna i przynosić zamierzone efekty. Marzbani, Marateb oraz Mansourian przedstawili szczegóły techniczne i kliniczne terapii neurofeedbackiem, podsumowując prace badawcze na ten temat opublikowane w latach 1973-2011<sup>4</sup>. Analizując zebrane przez badaczy dane, można stwierdzić, że trening biofeedbacku EEG okazał się efektywny między innymi w przypadku osób z zaburzeniami depresyjnymi, schizofrenią, padaczką, bezsennością, czy z zaburzeniami lękowymi<sup>5</sup>. Zestawione wyniki poszczególnych badań dotyczących tego samego zaburzenia wskazują na to, że rezultaty uzyskane dzie-

<sup>1</sup> J.N. Demos, *Getting started with EEG neurofeedback*, New York 2019, s. 25; D.C. Hammond, *What is neurofeedback: An update*, *Journal of Neurotherapy*, 2011, 15(4), s. 305-336.

<sup>2</sup> J.I. Ali i in., *Efficacy of neurofeedback interventions for cognitive rehabilitation following brain injury: Systematic review and recommendations for future research*, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2020, 26(1), s. 31-46; M.G. Dahl, *Neurofeedback with PTSD and Traumatic Brain Injury (TBI)*, [w:] *Restoring the Brain: Neurofeedback as an integrative approach to health*, red. H.W. Kirk, New York 2020, s. 256-284.

<sup>3</sup> D.C. Hammond, *What is neurofeedback*, s. 305-336; J.A. Micoulaud-Franchi i in., *Towards a Pragmatic Approach to a Psychophysiological Unit of Analysis for Mental and Brain Disorders: An EEG-Copeia for Neurofeedback*, *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 2019, 44(3), s. 151-172; W.H. Yeh i in., *Neurofeedback of alpha activity on memory in healthy participants: a systematic review and meta-analysis*, *Frontiers in Human Neuroscience*, 2020, 14, s. 562-360.

<sup>4</sup> H. Marzbani i in., *Neurofeedback: a comprehensive review on system design, methodology and clinical applications*, *Basic and Clinical Neuroscience*, 2016, 7(2), s. 143-158.

<sup>5</sup> Tamże.

ki terapii neurofeedbackiem są zróżnicowane. Prawdopodobnie jest to skutek wybranego przez różnych naukowców protokołu treningowego, liczby przeprowadzonych sesji terapeutycznych, użytych metod, technik oraz narzędzi badawczych, jak i postawionej w badaniu hipotezy. Od 2011 roku opublikowano wiele nowych prac badawczych na temat skuteczności neurofeedbacku w terapii różnych chorób i zaburzeń, których wyniki nie zostały uwzględnione w podanym zestawieniu. Inni autorzy wymieniają takie przypadki, jak: zespół stresu pourazowego (PTSD)<sup>6</sup>, zaburzenia odżywiania<sup>7</sup>, dziecięca trauma rozwojowa<sup>8</sup>, choroba Parkinsona<sup>9</sup>, czy występowanie przewlekłego bólu<sup>10</sup>, w których trening fal mózgowych znalazł zastosowanie. Szczególnie interesujące, z punktu widzenia nie tylko rehabilitacji czy leczenia, ale szeroko pojętych działań edukacyjnych, wydaje się wykorzystanie neurofeedbacku we wspomaganiu osób z zaburzeniami rozwojowymi. Podejście to dotyczy nie tylko odkrywania rozmaitych sposobów wspierania osób z niepełnosprawnościami<sup>11</sup>, ale także usprawniania wybranych funkcji poznawczych u tych osób, co przedstawie w dalszych rozważaniach.

Dzięki licznym badaniom klinicznym przeprowadzonym w ostatnich latach udowodniono, że neurofeedback przynosi pozytywne skutki w terapii niekorzystnych objawów u osób z ADHD<sup>12</sup> (ang. Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Na przykład, Duric, Assmus, Gundersen i Elgen podzielili dzieci oraz nastolatki biorące udział w eksperymencie na trzy grupy: pierwsza uczestniczyła w 30 sesjach terapeutycznych z wykorzystaniem neurofeedbacku, druga grupa uczestniczyła w 30 sesjach i była leczona metylofenidatem, zaś trzecią leczono metylofenidatem i nie uczestni-

---

<sup>6</sup> T. Chiba i in., *Current status of neurofeedback for post-traumatic stress disorder: a systematic review and the possibility of decoded neurofeedback*, *Frontiers In Human Neuroscience*, 2019, 13, s. 233.

<sup>7</sup> J. Schmidt, A. Martin, *Neurofeedback against binge eating: A randomized controlled trial in a female subclinical threshold sample*, *European Eating Disorders Review*, 2016, 24(5), s. 406-416.

<sup>8</sup> A. Rogel i in., *The impact of neurofeedback training on children with developmental trauma: A randomized controlled study*, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, 12(8), s. 918-929.

<sup>9</sup> I.H. Philippens i in., *Sensorimotor rhythm neurofeedback as adjunct therapy for Parkinson's disease*, *Annals of clinical and translational neurology*, 2017, 4(8), s. 585-590.

<sup>10</sup> R. Roy i in., *Neurofeedback for pain management: A systematic review*, *Frontiers in Neuroscience*, 2020, 14, s. 671.

<sup>11</sup> R. Raj i in., *Brain computer interfaced single key omni directional pointing and command system: a screen pointing interface for differently-abled person*, *Procedia Computer Science*, 2018, 133, s. 161-168; D. Yang i in., *A bipolar-channel hybrid brain-computer interface system for home automation control utilizing steady-state visually evoked potential and eye-blink signals*, *Sensors*, 2020, 20(19), s. 5474.

<sup>12</sup> M.G. Pimenta i in., *Treatment efficacy and clinical effectiveness of EEG neurofeedback as a personalized and multimodal treatment in ADHD: A critical review*, *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2021, 17, s. 637.

czyła w treningach<sup>13</sup>. Na podstawie opinii rodziców, naukowcy odnotowali poprawę umiejętności koncentracji uwagi oraz zmniejszenie objawów nadpobudliwości u wszystkich badanych grup. Badacze nie zaobserwowali znaczących różnic między wykorzystanymi metodami i zaproponowali zastosowanie neurofeedbacku jako alternatywnej terapii dla dzieci z ADHD w przypadku nieskuteczności leków lub w sytuacji, kiedy rodzice preferują postępowanie niefarmakologiczne.

Przechodząc do kolejnych doniesień, wydaje się, że przez lata osoby ze spektrum autyzmu były wyłączone z udziału w badaniach nad neurofeedbackiem, ze względu na trudności w spełnieniu wymagań behawioralnych do udziału w terapii<sup>14</sup>. LaMarca, Gevirtz, Lincoln i Pineda zasugerowali użycie metody TAGteach (ang. Teaching with Acoustic Guidance – metoda nauczania i komunikacji, która łączy pozytywne wzmocnienia z bodźcem akustycznym), by dzieci ze spektrum autyzmu mogły opanować oczekiwane umiejętności, to jest spokojne siedzenie na krześle, tolerowanie elektrod na ciele, powolne otwieranie i zamykanie prawej dłoni, skupienie wzroku na ekranie generującym bodźce wizualne, oraz by mogły uczestniczyć w treningach<sup>15</sup>. Badacze wykazali, że wykorzystanie narzędzia TAGteach w tym celu jest możliwe. Z kolei, w roku 2015 inna grupa badaczy przeprowadziła 16 sesji treningowych z użyciem biofeedbacku EEG w grupie 13 dzieci ze spektrum autyzmu w wieku 6-17 lat<sup>16</sup>. Godzinne treningi odbywały się 2-3 razy w tygodniu przez 6-8 tygodni. Terapia była zastosowana w celu poprawy ogólnego zachowania oraz regulacji funkcji poznawczych i emocji u dzieci. Badacze wykorzystali grę o nazwie Social Mirroring Game, która miała zachęcić uczestników do interakcji społecznych. Informację zwrotną stanowiło naśladowanie przez dzieci reakcji emocjonalnych obserwowanych na ekranie. Po całym cyklu spotkań naukowcy zdiagnozowali poprawę tych wzorców zachowań, które są niezbędne w poprawnych kontaktach społecznych. Dzieci biorące udział w badaniu rozwinęły umiejętność rozpoznawania emocji i spontanicznego ich naśladowania. Rodzice zaobserwowali zaś polepszenie zachowania ich dzieci w codziennych sytuacjach życiowych, przy zmniejszeniu objawów związanych ze spektrum autyzmu. Wobec opisanych wyników, badacze zasugerowali zbadanie długoterminowych skutków prowadzenia terapii neurofeedbackiem dla osób

<sup>13</sup> N.S. Duric i in., *Neurofeedback for the treatment of children and adolescents with ADHD: a randomized and controlled clinical trial using parental reports*, BMC Psychiatry, 2012, 12(1), s. 107.

<sup>14</sup> K. LaMarca i in., *Facilitating neurofeedback in children with autism and intellectual impairments using TAGteach*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2018, 48(6), s. 2090-2100.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> E.V. Friedrich i in., *An effective neurofeedback intervention to improve social interactions in children with autism spectrum disorder*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015, 45(12), s. 4084-4100.

ze spektrum autyzmu. Poza tym, wyrazili się pozytywnie na temat możliwych następstw wynikających z usprawniania umiejętności związanych z interakcjami społecznymi, między innymi wzmocnienie relacji z rodziną, ułatwienie nawiązywania relacji społecznych, a także daleko idące poprawienie zdrowia i samopoczucia.

Naukowcy starali się również znaleźć zastosowanie dla neurofeedbacku we wspomaganiu terapii i edukacji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się<sup>17</sup>. Sittiprapaporn i Chang, poddając jednemu treningowi mózgu (składającemu się z zadań matematycznych i arytmetycznych) ośmioro dzieci w wieku 5-12 lat, zauważyli, że biofeedback EEG może usprawnić funkcje poznawcze u dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się<sup>18</sup>. U uczestników badania zaobserwowano poprawę szybkości rozwiązywania zadań, umiejętności rozwiązywania zadań problemowych, a także procesów uwagi i pamięci. Pozytywne efekty uzyskano również w badaniu wpływu neurofeedbacku na funkcjonowanie poznawcze dzieci z dysleksją rozwojową, którego celem było poprawienie umiejętności koncentracji uwagi i procesu kontroli hamowania reakcji, który w razie potrzeby pozwala osobie na blokowanie reakcji na bodziec, kiedy potencjalna odpowiedź jest przedwczesna, dominująca lub automatyczna<sup>19</sup>. W badaniu wzięło udział czworo dzieci w wieku 9-12 lat, u których zdiagnozowano dysleksję rozwojową. Z każdym uczestnikiem przeprowadzono 10 sesji treningowych, trwających 45 minut i odbywających się raz w tygodniu, w tym samym czasie i miejscu. Po zakończeniu terapii neurofeedbackiem, u wszystkich dzieci odnotowano poprawę umiejętności koncentracji uwagi, a u niektórych również poprawę procesów związanych z funkcjonowaniem uwagi dowolnej. Ponadto, uczestnicy wykazali postęp w zakresie czujności słuchowej, świadomości fonologicznej i procesu kontroli hamowania reakcji.

Wydaje się, że przez lata na temat wykorzystania neurofeedbacku w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną opublikowano znacznie mniej prac badawczych niż na przykład w przypadku osób z ADHD lub ze spektrum autyzmu. Hong i Lee postanowili przeprowadzić badania, których celem było zanalizowanie efektów terapii biofeedbackiem EEG osób

<sup>17</sup> R. Coben i in., *The impact of coherence neurofeedback on reading delays in learning disabled children: A randomized controlled study*, *NeuroRegulation*, 2015, 2(4), s. 168-168; M. Narimani i in., *Examining the effectiveness of neurofeedback treatment in brainwave, executive function and math performance of children with specific learning disorder with mathematics specifier*, *Journal of Learning Disabilities*, 2017, 6(3), s. 122-142.

<sup>18</sup> P. Sittiprapaporn, S.C. Chang, *Electroencephalographic study of real-time arithmetic task recognition in learning disabilities children*, *Asian Journal of Medical Sciences*, 2019, 10(1), s. 43-46.

<sup>19</sup> A. Au i in., *Does it help to train attention in dyslexic children: pilot case studies with a ten-session neurofeedback program*, *International Journal on Disability and Human Development*, 2014, 13(1), s. 45-54.

z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie usprawniania procesów uwagi, jak i powstałych zmian aktywności bioelektrycznej mózgu, w porównaniu z treningiem percepcji wzrokowej lub brakiem oddziaływań<sup>20</sup>. 21 uczniów szkoły podstawowej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zostało losowo przydzielonych do trzech grup. Przez trzy miesiące siedmioro dzieci brało udział w trzech 30-minutowych sesjach terapeutycznych z użyciem neurofeedbacku w tygodniu, siedmioro uczestniczyło w treningach percepcji wzrokowej z taką samą częstotliwością, natomiast pozostałe siedmioro uczniów (grupa kontrolna) nie miało żadnych treningów. Po 36 sesjach okazało się, że w zakresie usprawniania procesów uwagi biofeedback EEG jest skuteczniejszy niż trening percepcji wzrokowej czy brak terapii. Dzieci z grupy neurofeedbacku zaprezentowały lepszą selektywność uwagi i umiejętność dłuższej jej koncentracji. Natomiast, badacze wykazali zmiany czynności bioelektrycznej w płacie czołowym mózgu u dzieci biorących udział w terapii neurofeedbackiem. Po trzech miesiącach od zakończenia sesji terapeutycznych naukowcy przeprowadzili ponowne testy u uczestników badania. Wyniki wykazały, że pozytywne efekty terapii neurofeedbackiem u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zostały zachowane i prawdopodobnie utrzymają się dłużej niż trzy miesiące. Hong i Lee zasugerowali, by sprawdzić, w jaki sposób osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą wykorzystać zdobyte dzięki treningowi umiejętności w codziennych sytuacjach życiowych.

Podsumowując, można więc stwierdzić, że neurofeedback jest metodą skutecznie stosowaną w terapii różnych zaburzeń, nadal pozostawiającą szerokie pole do badań i odkrywania nowatorskich sposobów wspomagania, edukacji, leczenia i rehabilitacji. Szczególnie owocne może być prowadzenie dalszych badań nad zastosowaniem neurofeedbacku w edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną. Hong i Lee zauważyli, że skoro neurofeedback jest skuteczny w terapii osób o pewnych neurologicznych deficytach, na przykład z ADHD lub ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, to może dawać on również pozytywne efekty w terapii i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną<sup>21</sup>. W związku z tym, zaprojektowałam procedurę treningu neurofeedbacku dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, którą zaprezentuję z niniejszej pracy. Nim procedura ta zostanie poddana eksperymentalnej weryfikacji, przeprowadziłam wywiad z rodzicem dziecka, celem określenia, czy taki sposób postępowania będzie możliwy do zaimplementowa-

<sup>20</sup> C. Hong, I. Lee, *Effects of neurofeedback training on attention in children with intellectual disability*, *Journal of Neurotherapy*, 2012, 16(2), s. 110-122.

<sup>21</sup> Tamże.



nia w „codziennym grafiku” dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Główne wnioski z tego badania także przedstawiam w tym artykule. W podsumowaniu wskazuję, jak mogłyby wyglądać dalsze etapy opracowywania strategii wykorzystania neurofeedbacku w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

## Projekt procedury

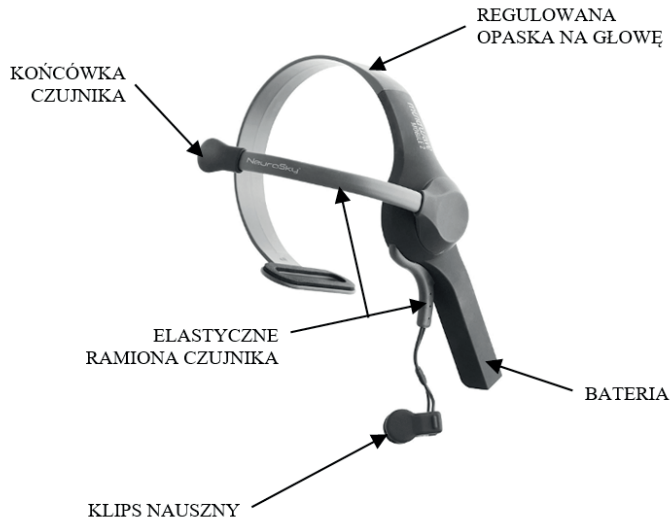
Niniejszą procedurę zaprojektowałam dla dziewięcioletniego ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, uczącego się w szkole ogólnodostępnej. Dziecko to ma przede wszystkim problemy z koncentracją uwagi, która jest bardzo łatwo rozpraszana. Występują u niego również deficyty w zakresie selektywności uwagi oraz problemy ze skupieniem podczas nauki, co powoduje trudności w zapamiętywaniu treści i uczeniu się ich na pamięć. Do tego projektu wybrałam taką osobę, ponieważ jej problemy i deficyty poznawcze, jak i trudności szkolne, z którymi się mierzy, są zbliżone do problemów grupy docelowej, czyli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Do realizacji treningu neurofeedbacku z dzieckiem wybrałam urządzenie Neurosky MindWave Mobile 2, zestaw słuchawkowy EEG oparty na interfejsie mózg-komputer (ang. BCI – Brain-Computer Interface). Posiada on sensory, umieszczane za pomocą zestawu słuchawkowego na czole oraz płatku ucha, które w czasie rzeczywistym za pośrednictwem elektrod rejestrują aktywność bioelektryczną mózgu podczas interakcji dziecka z aplikacjami (ryc. 1). Pojedyncza elektroda EEG znajduje się na końcówce czujnika w pozycji Fp1 – opierającego się na czole badanego nad lewym okiem. Natomiast w klipsie umieszczanym na płatku lewego ucha (pozycja A1) usytuowana jest elektroda referencyjna<sup>22</sup>. Urządzenie przesyła dane dotyczące zmian aktywności fal mózgowych (delta, theta, alfa, beta, gamma) oraz poziomów koncentracji i relaksacji, jak też mrugnięć powiekami, za pomocą interfejsu Bluetooth do komputera<sup>23</sup>. Urządzenie jest zasilane pojedynczą baterią AAA<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Poznań 2017, s. 164.

<sup>23</sup> W. Sałabun, *Processing and spectral analysis of the raw EEG signal from the MindWave*, *Przeгляд Elektrotechniczny*, 2014, 90(2), 169-174.

<sup>24</sup> S. Paszkiel, *Akwizycja sygnału EEG przy użyciu NeuroSky MindWave Mobile na potrzeby procesów sterowania realizowanych z poziomu systemu Android*, *Poznan University of Technology Academic Journals. Electrical Engineering*, 2015, (84), 237-244.



Ryc. 1. Urządzenie MindWave Mobile 2 (Neurosky).  
Zestaw słuchawkowy EEG z elektrodą EEG znajdującą się na końcówce czujnika  
oraz elektrodą referencyjną usytuowaną na klipsie nauszny.  
W miejscu niewidocznym na rycinie znajduje się przycisk zasilania  
(źródło oraz opis rysunku na podstawie: Neurosky.com)

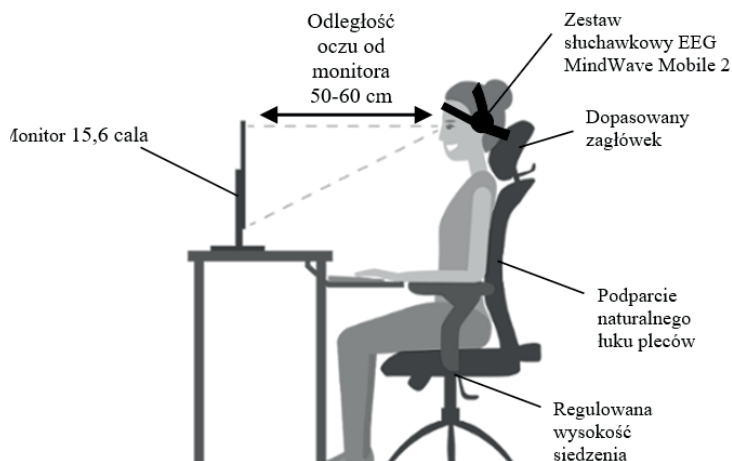
Podczas planowania procedury zaproponowałam użycie 4 aplikacji, z którymi dziecko ma wchodzić w interakcje za pośrednictwem zestawu słuchawkowego EEG. Funkcją każdej z nich jest ćwiczenie umiejętności koncentracji uwagi oraz dłuższego jej skupienia na danym zadaniu<sup>25</sup>. Ćwiczenia realizowane są w formie gier, dostosowanych trudnością i adekwatnych do wieku badanego dziecka. Aplikacje, które wybrałam do pracy z uczniem w ramach niniejszej procedury to: NeuroFun, The Adventures of NeuroBoy, FlappyMind oraz SpeedMath. Aplikacje The Adventures of Neuroboy oraz SpeedMath są aplikacjami, które mogą być zainstalowane bezpośrednio na komputerze. Natomiast aplikacje NeuroFun i FlappyMind są aplikacjami na telefon z systemem Android, jednakże za pomocą emulatora tego systemu mogą zostać uruchomione na komputerze.

Zaplanowana procedura stanowi pilotażowe badanie fazy przygotowania mózgu dziecka do wytworzenia pierwszych określonych wzorców aktywności bioelektrycznej mózgu i osiągnięcia zadanego celu. Będzie to test procedury przygotowania i gotowości dziecka do uczestniczenia we właściwej, długoterminowej terapii neurofeedbackiem.

<sup>25</sup> T. Przybyła i in., *Zastosowania neurofeedbacku w edukacji matematycznej: Eksperyment SpeedMath z udziałem uczniów wyższych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Liczby w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Poznań 2021, s. 101-123.

W ramach procedury neurofeedbacku zaplanowałam przeprowadzenie treningu krótkoterminowego, liczącego 10 sesji treningowych z badanym. Uwzględniłam, że zajęcia będą odbywać się dwa razy w tygodniu, w tych samych dniach o tych samych godzinach, ustalonych wcześniej z rodzicem dziecka. W związku z tym całość badania pilotażowego będzie trwać 5 tygodni. Miejszem treningu neurofeedbacku ma być dom rodzinny dziecka, a sesje treningowe odbywać się w jego pokoju.

Stanowisko pracy z dzieckiem (ryc. 2) stanowi stabilne biurko w jego pokoju, na którym zostanie zainstalowany komputer. Monitor komputera powinien być umieszczony tyłem lub bokiem do źródła światła. Górna krawędź ekranu powinna znajdować się na wysokości oczu dziecka, a odległość oczu od monitora podczas każdej sesji treningowej wynosić około 50-60 cm. Podczas zajęć dziecko będzie siedzieć na krześle z regulowaną wysokością siedzenia i podłokietnikami oraz regulowaną wysokością oparcia. Oparcie krzesła powinno podierać kręgosłup lędźwiowy badanego, nadgarstki swobodnie spoczywać na blacie biurka, a stopy – na podłodze. Krzesło powinno mieć również regulowany zagłówek, aby jak najbardziej zwiększać komfort siedzenia podczas wykonywania zadań, a także pozwalać na odprężenie kręgosłupów szyjnych. Poprawne przyjęcie przedstawionej pozycji siedzącej pozwoli na odpowiednie wsparcie pleców, głowy oraz nóg dziecka, eliminując wystąpienie czynników, które mogłyby wpłynąć na przebieg treningu.



Ryc. 2. Miejsce badania.

Schemat przedstawiający prawidłową pozycję siedzącą osoby badanej, odpowiednią postawę ciała oraz umiejscowienie sprzętu w trakcie badania

(źródło: Lilanakani/Shutterstock.com; opis rysunku: opracowanie własne)

Czas trwania jednych zajęć z dzieckiem zaplanowałam na około 30 minut. Każda z sesji treningowych powinna rozpoczynać się od nawiązania kontaktu z badanym i krótkiej rozmowy, podczas której zostanie ustawione stanowisko pracy (ryc. 2) oraz wybrane odpowiednie ustawienia aplikacji. Podczas pierwszego spotkania dziecko zostanie zapoznane z urządzeniem, jego wyglądem i funkcjami oraz przebiegiem kolejnych treningów.

W początkowym etapie każdej sesji treningowej uczeń ma skoncentrować swoją uwagę na obiekcie widocznym na ekranie laptopa i nie może dotknąć przeszkody. Etap właściwy składa się z dwóch zadań. Pierwsze polega na skupieniu uwagi na wybranych przedmiotach znajdujących się na ekranie, by wprowadzić je w ruch lub zmienić ich stan. Podczas drugiego zadania dziecko ma poprawnie wykonać w określonym czasie jak najwięcej zadań matematycznych z dodawania i odejmowania. Z kolei, etap końcowy polega na wykonaniu dwóch ćwiczeń w ramach tej samej aplikacji. Jedno z zadań służy koncentracji, natomiast drugie – relaksacji. Przerwy pomiędzy realizacją poszczególnych zadań będą przeznaczone na odpoczynek dziecka. Ich długość zależy od jego potrzeb i możliwości w danym dniu treningu. Po wykonaniu wszystkich ćwiczeń, po każdym zajęciach, uczący się dostanie od prowadzącego informację zwrotną na temat swoich postępów w treningach. Opisaną powyżej procedurę przedstawiłam rodzicowi dziecka, dla którego została ona zaplanowana. Rodzic, w tym przypadku matka dziecka, wyraził swoją opinię na temat całej procedury i możliwości jej realizacji, odpowiadając na pytania zawarte w dostarczonym przeze mnie kwestionariuszu.

### **Opinie rodzica na temat procedury**

Po pierwsze, biorąc pod uwagę częstotliwość zajęć zaplanowanych w ramach niniejszej procedury, dotyczącej sprawdzenia skuteczności terapii neurofeedbackiem w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, badana uważa, iż takie spotkania mogłyby odbywać się raz, ewentualnie dwa razy w tygodniu (przy założeniu, że będą regularne, zawsze o ustalonych wcześniej porach dnia i godzinach). Jako jeden z głównych czynników determinujących taką organizację sesji treningowych matka dziecka podała inne zajęcia dodatkowe oraz rehabilitacyjne, w których bierze ono udział w ciągu tygodnia. Jednakże, według matki dziecka możliwe są systematyczne spotkania z nim. Badanej trudno było dokładnie określić, jaka pora dnia byłaby najlepsza do organizacji tego typu zajęć. Według niej, pora dnia spotkania będzie zależeć przede wszystkim od tego, na którą godzinę dziecko będzie chodzić do szkoły. W przypadku rozpoczynania lekcji o 10:00 lub 11:00, spotkania mogłyby się odbywać o godzinie 8:00. Natomiast,

gdyby zdecydować się na sesje treningowe po powrocie dziecka do domu, musiałyby odbywać się one około godzinę po zakończonych zajęciach szkolnych. Każda z sesji treningowych, w trakcie których dziecko ma wykonywać zadania wymagające od niego koncentracji uwagi, ma według planu trwać około 30 minut. Zdaniem badanej, jej dziecko nie powinno mieć problemów ze skupieniem uwagi na zadanych ćwiczeniach przez wyznaczone pół godziny. Czynnikiem, który według badanej mógłby rozpraszać dziecko podczas realizowania zajęć jest fakt, iż jej dziecko jest bardzo rozmowne. Zauważyła, że czasami chęć rozmowy z osobą prowadzącą zajęcia może być silniejsza od próby koncentracji uwagi na zadaniu.

Po drugie, badana uważa, iż nie powinno być żadnych problemów w zapoznaniu dziecka z urządzeniem Neurosky MindWave Mobile 2 podczas pierwszego spotkania. Matka dziecka zwróciła uwagę na fakt, że dziecko często miało kontakt z nowymi urządzeniami wykorzystywanymi w trakcie różnego rodzaju zajęć rehabilitacyjnych. Ponadto, badana zaznaczyła, że jej dziecko jest odważne i bardzo komunikatywne. W związku z tym, po dokładnym wytłumaczeniu dziecku, jak działa zestaw słuchawkowy EEG i zaprezentowaniu, jak się go zakłada na głowę, badane dziecko powinno czuć się komfortowo biorąc udział w zajęciach. Matka została również poproszona o sprecyzowanie poziomu umiejętności matematycznych dziecka. Informacja ta jest potrzebna, aby odpowiednio dostosować jedno z zadań z etapu właściwego zajęć, w trakcie którego dziecko ma poprawnie wykonać w określonym czasie jak najwięcej zadań matematycznych z dodawania i odejmowania. Badana powiedziała, że dziecko dodaje i odejmuje w zakresie 100, a nawet powyżej 100. Uważa również, iż poradziłoby sobie z dodawaniem i odejmowaniem w zakresie 1000.

Po trzecie, zdaniem badanej komunikaty kierowane do jej dziecka w trakcie spotkań powinny być proste, czyli jakie zwykle wypowiada się do ucznia w trakcie prowadzenia zajęć. Badana sądzi, że bez problemu powinno również zrozumieć komunikaty złożone. Ponadto, wskazuje na fakt, iż jej dziecko zawsze oczekuje informacji o tym, czy w trakcie zajęć wykonuje coś dobrze czy źle. W związku z tym, informację zwrotną dotyczącą postępów dziecka w kolejnych treningach najlepiej przekazywać mu po każdym wykonanym zadaniu, jak i po zakończonej sesji treningowej. Według badanej, dla jej dziecka największą motywacją w trakcie zajęć stanowi pochwała słowna. Zaznaczyła również, iż lubi nowe wyzwania, jest odważne, o czym już wcześniej wspomniano, więc można ten fakt wykorzystać przy planowaniu z nim pracy.

Należy podkreślić, że badana nie wskazała na żadne dodatkowe aspekty dotyczące procedury czy realizacji zajęć z dzieckiem, które byłyby dla niej ważne i mogłyby być istotne dla przedstawionego projektu treningu neurofe-

edbacku. Na podstawie informacji zebranych za pośrednictwem kwestionariusza zawierającego pytania do rodzica na temat procedury można wysnuć konkretne wnioski, które mogłyby być przydatne w przyszłości, w trakcie dalszego planowania i realizacji treningu, co zaprezentuję poniżej.

## Dyskusja i podsumowanie

Aby wypełnić lukę związaną z brakiem procedur stosowania treningu neurofeedbacku w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, stworzyłam autorski projekt takiego oddziaływania. Przeprowadziłam także badanie, celem uzyskania informacji od rodzica dziecka, które mogą być pomocne dla udoskonalenia procedury takiego treningu. Poniżej podsumowuję zebrane dane i wskazuję obszary takich udoskonaleń, które mogą być przydatne dla innych badaczy lub terapeutów i pedagogów specjalnych, chcących wykorzystać biofeedback EEG w pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

W kontekście częstotliwości zajęć matka dziecka wskazała na możliwość ich organizacji raz, ewentualnie dwa razy w tygodniu, co jest według badanej maksymalną liczbą zajęć tego rodzaju w tygodniu. Jest to zgodne z tym, co zostało opisane we wstępnie zaplanowanej procedurze. Biorąc pod uwagę cel treningu neurofeedbacku, jak i możliwe do uzyskania w jego toku efekty, warto zadbać, aby zajęcia z dzieckiem odbywały się dwa razy w tygodniu. Ważne, żeby sesje treningowe były realizowane systematycznie, dlatego wskazane jest wcześniejsze ustalenie z rodzicami dziecka konkretnych dni tygodnia i godzin spotkań, co pozwoli uniknąć zapomnienia o nich lub ich pominięcia. Podczas uzgadniania planu zajęć należy wziąć pod uwagę również to, że dziecko, według tego co powiedziała badana, uczestniczy w innych zajęciach dodatkowych oraz rehabilitacyjnych. W związku z tym, warto zaplanować zajęcia z wykorzystaniem neurofeedbacku tak, aby nie kolidowały z pozostałymi aktywnościami dziecka w ciągu dnia, a ono miało czas na odpoczynek. Należy zadbać, żeby dziecko, mimo dużej ilości zajęć, czuło się komfortowo, nie stresowało się tym, że na przykład nie zdąży odrobić zadania domowego albo za chwilę musi iść do szkoły lub na inne zajęcia. W tym przypadku niezwykle ważna jest współpraca z rodzicami i samym dzieckiem, aby termin zajęć został odpowiednio dopasowany do okoliczności i możliwości dziecka. Podobnie należałoby postępować rozpatrując porę dnia najlepszą do organizacji sesji treningowych. Badana wskazała dwie możliwości – rano, przed lekcjami dziecka bądź po południu, godzinę po zakończonych przez dziecko lekcjach w szkole. W takiej sytuacji warto wspólnie z rodzicami dziecka zastanowić się, w jakim czasie zajęcia związane z wykonywaniem



określonych zadań przy komputerze byłyby najskuteczniejsze – rano czy po południu. Istotne jest, aby dobrze rozważyć możliwości koncentracji uwagi dziecka o danej porze dnia, jak i inne aspekty, które zostały wspomniane wyżej, na przykład udział dziecka w innych zajęciach dodatkowych oraz rehabilitacyjnych w ciągu całego tygodnia. Wybranie odpowiedniej pory dnia na realizację sesji treningowych pozwoli na uzyskanie optymalnych rezultatów badania i uniknięcie czynników je zaburzających.

Na początku pierwszego spotkania nie można zapomnieć o tym, żeby urządzenie zostało dziecku odpowiednio zaprezentowane, w sposób dostosowany do jego możliwości poznawczych. Badana zauważyła, iż nie powinno być żadnych problemów z zapoznaniem dziecka z urządzeniem, z uwagi na jego kontakt z różnego rodzaju sprzętem podczas zajęć rehabilitacyjnych. Zatem, w tym wypadku należałoby pokazać dziecku sprzęt, opowiedzieć o nim i zaprezentować, jak urządzenie to zakłada się na głowę najpierw na sobie, a następnie na głowie dziecka, nie obawiając się, że będzie ono tą sytuacją zestresowane czy przestraszone. Warto pamiętać, aby urządzenie w poprawny sposób założyć oraz dopasować do głowy dziecka, pytając je w trakcie, czy wszystko w porządku i czy czuje się komfortowo. Zdaniem badanej matki, dziecko nie będzie miało problemów z koncentracją uwagi przez 30 minut zajęć przy komputerze. Warto sprawdzić to na początku zajęć, ponieważ niektóre zadania mogą okazać się zbyt trudne dla dziecka, ze względu na konieczność dużego skupienia uwagi. W związku z tym należy odpowiednio dostosować zadawane ćwiczenia do możliwości dziecka, szczególnie podczas pierwszych spotkań. Kolejnym krokiem jest również właściwe zaplanowanie przerw, jeżeli byłoby to potrzebne dziecku w danym dniu zajęć. Przerwy mogłaby stanowić trzyminutowa relaksacja z zamkniętymi oczami przy muzyce, na przykład po każdym etapie zajęć lub po każdym wykonanym zadaniu. Z czasem przerwy mogą stawać się coraz krótsze. Istnieje też taka możliwość, że przerwy w ogóle nie będą konieczne, dlatego nie można zapomnieć o dokładnym obserwowaniu dziecka podczas każdego zajęcia i pytaniu go o samopoczucie. Badana zauważyła, że chęć rozmowy dziecka z osobą prowadzącą może być silniejsza od próby koncentracji. W związku z tym warto uzgodnić wcześniej z dzieckiem konkretne zasady obowiązujące podczas zajęć. Wtedy, na początku każdego spotkania, można zapytać je, co lubi, co robiło w danym dniu, czym się interesuje i w ten sposób spędzić z nim czas. Po chwili rozmowy należy zasignalizować, że zajęcia się rozpoczynają i skupić na nich uwagę dziecka. W trakcie przerw, jeżeli będą wymagane, także należy próbować nie rozpraszać uwagi dziecka, by potem sprawnie mogło wrócić do wykonywania zadań. Jeżeli będzie ono chciało rozmawiać, można użyć takich komunikatów, jak: „Porozmawiamy po zajęciach” czy „Porozmawiamy, jak skończymy”

i zapewnić je, że później będzie czas na rozmowę, zabawę i zajmowanie się czymś innym. Należy też zadbać, aby nikt nie przeszkadzał dziecku w trakcie zajęć i nie rozpraszał jego uwagi. Z powodu rozmowności dziecka można założyć, że zapewne będzie też chciało porozmawiać na temat zadań. W tym wypadku dobrze byłoby skierować jego uwagę na zajęcia i na tym skupić jego zainteresowanie. Następną rzeczą, o którą warto zadbać, jest usunięcie wszelkich dystraktorów, które mogłyby rozpraszać uwagę dziecka w trakcie zajęć, jak na przykład zabawki, ulubione przedmioty. Można je wspólnie schować na czas zajęć i wyjąć po ich zakończeniu. Warto z uwagą zorganizować pokój dziecka oraz miejsce pracy, wzorując się na planie przedstawionym na rycinie 2, na ile pozwalają na to warunki i okoliczności. Należy pamiętać również o odpowiednim dostosowaniu zadań matematycznych z etapu właściwego zajęć do umiejętności dziecka. Ważne, aby nie były za trudne, ponieważ będą zniechęcać do wykonywania zadania. Na podstawie informacji uzyskanej od rodzica, warto zacząć od dodawania i odejmowania w zakresie 100, gdyż z tym dziecko nie ma problemów.

We wstępnie zaplanowanej procedurze nie uwzględniono kwestii komunikatów kierowanych do dziecka podczas sesji treningowych. Początkowo powinny być one proste, jednozdaniowe. Należałoby je pytać, czy wszystko rozumie i oczekiwać odpowiedzi lub reakcji z jego strony. Jeżeli będzie wszystko rozumieć, można także kierować do niego komunikaty złożone. Niezwykle ważne jest, żeby dziecko rozumiało wszystkie przekazywane mu informacje. Od tego również zależy efektywność zajęć. W trakcie badań powinno posiadać wszelką potrzebną mu wiedzę, czuć się pewnie i, jak już wcześniej wspomniano, komfortowo, a nie zagubione w natłoku przekazywanych mu informacji czy zestresowane. Jak zauważyła badana, informacja zwrotna dotycząca postępów dziecka w treningach powinna być mu przekazywana po każdym zadaniu, jak i po całych zajęciach. W związku z tym nasuwa się pytanie, jakie miałyby być to komunikaty – proste, złożone, czy może dotyczące konkretnych wyników. Dzięki uzyskanej informacji zwrotnej w terapii neurofeedbackiem, uczestnik ma mieć świadomy wpływ na swoje fale mózgowe<sup>26</sup>. Warto zatem dostosować przekazywaną informację zwrotną do tego, czego dziecko oczekuje i jakiego rodzaju informacje są dla niego przydatne, a także motywujące do dalszej pracy. W celu zachęcenia dziecka do udziału w zajęciach, warto nagradzać je pochwałą słowną, która zdaniem matki dziecka stanowi dla niego największą motywację. Pochwała ta powinna być dla dziecka zrozumiała, jak na przykład: „Świetnie sobie poradziłeś/poradziłaś”, „Brawo”, „Dobrze”. Warto również wykorzystać to, że dziecko jest odważne i lubi nowe wyzwania, co znacznie może pomóc w realizacji za-

<sup>26</sup> D.C. Hammond, *What is neurofeedback*, s. 305-336.

jęć, ponieważ będzie ono mogło czerpać radość z udziału w nich i odczuwać motywację do wykonywania kolejnych zadań.

Przeprowadzone badanie jest znaczące w przypadku ich kontynuowania, już podczas właściwej pracy z dzieckiem. Odpowiedzi uzyskane od badanej pozwoliły na spojrzenie na projekt treningu neurofeedbacku z perspektywy rodzica, który zna swoje dziecko, wie co ono lubi, jakie ma możliwości i umiejętności oraz jak może reagować na pewne sytuacje, na przykład na urządzenia wykorzystywane w trakcie spotkań. Wcześniejsze przedstawienie rodzicowi informacji na temat przebiegu zajęć oraz zadanie pytań w celu uzyskania opinii pozwoliło na nawiązanie pierwszego z nim kontaktu, a przede wszystkim – na ulepszenie procedury badawczej. Pozytywne nastawienie rodzica do zajęć jest bardzo ważne, może stworzyć odpowiednią atmosferę, w której dziecku będzie łatwo się odnaleźć i chętniej brało udział w zajęciach indywidualnych. Jest to szczególnie istotne w przypadku korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, z którymi dziecko, jak i rodzic mogą mieć styczność po raz pierwszy.

Podsumowując, niniejszy artykuł dotyczący wykorzystania terapii neurofeedbackiem w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może stanowić dobrą podstawę do podejmowania kolejnych badań w tym kierunku. W wyniku przeprowadzonych badań i poznania opinii rodzica dziecka, które potencjalnie ma brać udział w zajęciach, zostały uwzględnione aspekty procedury, których wcześniej w projekcie tego eksperymentu nie było bądź były, ale zostały zweryfikowane tak, by metoda neurofeedbacku mogła być jak najefektywniej wykorzystana w pracy z dzieckiem z deficytami poznawczymi. Dzięki temu dalsze badania dotyczące sprawdzenia rezultatów zastosowania neurofeedbacku w terapii i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną będą mogły zostać przeprowadzone skuteczniej, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i możliwości tych osób.

**Podziękowania.** Podczas przygotowywania niniejszego artykułu Autorka była wspierana przez grant European Cooperation in Science and Technology: *European Network on Brain Malformations (Neuro-MIG)* (CA COST Action CA16118), którego naukowym koordynatorem jest Michał Klichowski.

## BIBLIOGRAFIA

Ali J.I., Viczko J., Smart C.M., *Efficacy of neurofeedback interventions for cognitive rehabilitation following brain injury: Systematic review and recommendations for future research*, Journal of the International Neuropsychological Society, 2020, 26(1).

- Au A., Ho G.S., Choi E.W., Leung P., Waye M.M., Kang K., Au, K.Y., *Does it help to train attention in dyslexic children: pilot case studies with a ten-session neurofeedback program*, *International Journal on Disability and Human Development*, 2014, 13(1).
- Chiba T., Kanazawa T., Koizumi A., Ide K., Taschereau-Dumouchel V., Boku S., ..., Kawato M., *Current status of neurofeedback for post-traumatic stress disorder: a systematic review and the possibility of decoded neurofeedback*, *Frontiers in Human Neuroscience*, 2019, 13.
- Coben R., Wright E.K., Decker S.L., Morgan T., *The impact of coherence neurofeedback on reading delays in learning disabled children: A randomized controlled study*, *NeuroRegulation*, 2015, 2(4).
- Dahl M.G., *Neurofeedback with PTSD and Traumatic Brain Injury (TBI)*, [w:] *Restoring the Brain: Neurofeedback as an integrative approach to health*, red. H.W. Kirk, Routledge, New York 2020.
- Demos J.N., *Getting started with EEG neurofeedback*, WW Norton & Company, New York 2019.
- Duric N.S., Assmus J., Gundersen D., Elgen, I.B, *Neurofeedback for the treatment of children and adolescents with ADHD: a randomized and controlled clinical trial using parental reports*, *BMC Psychiatry*, 2012, 12(1).
- Friedrich E.V., Sivanathan A., Lim T., Suttie N., Louchart S., Pillen S., Pineda J.A., *An effective neurofeedback intervention to improve social interactions in children with autism spectrum disorder*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, 45(12).
- Hammond D.C., *What is neurofeedback: An update*, *Journal of Neurotherapy*, 2011, 15(4).
- Hong C., Lee I., *Effects of neurofeedback training on attention in children with intellectual disability*, *Journal of Neurotherapy*, 2012, 16(2).
- Klichowski M., *Learning in CyberParks. A Theoretical and Empirical Study*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- LaMarca K., Gevirtz R., Lincoln A.J., Pineda, J.A., *Facilitating neurofeedback in children with autism and intellectual impairments using TAGteach*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, 48(6).
- Marzbani H., Marateb H.R., Mansourian M., *Neurofeedback: a comprehensive review on system design, methodology and clinical applications*, *Basic and Clinical Neuroscience*, 2016, 7(2).
- Micoulaud-Franchi J.A., Batail J.M., Fovet T., Philip P., Cermolacce M., Jaumard-Hakoun A., Vialatte F., *Towards a Pragmatic Approach to a Psychophysiological Unit of Analysis for Mental and Brain Disorders: An EEG-Copeia for Neurofeedback*, *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 2019, 44(3).
- Narimani M., MohajeriAval N., Ensafi E., *Examining the effectiveness of neurofeedback treatment in brainwave, executive function and math performance of children with specific learning disorder with mathematics specifier*, *Journal of Learning Disabilities*, 2017, 6(3).
- Paszkiel S., *Akwizycja sygnału EEG przy użyciu NeuroSky MindWave Mobile na potrzeby procesów sterowania realizowanych z poziomu systemu Android*, *Poznan University of Technology Academic Journals. Electrical Engineering*, 2015, (84).
- Philippens I.H., Wubben J.A., Vanwersch R.A., Estevao D.L., Tass P.A., *Sensorimotor rhythm neurofeedback as adjunct therapy for Parkinson's disease*, *Annals of Clinical and Translational Neurology*, 2017, 4(8).
- Pimenta M.G., Brown T., Arns M., Enriquez-Geppert S., *Treatment efficacy and clinical effectiveness of EEG neurofeedback as a personalized and multimodal treatment in ADHD: A critical review*, *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2021, 17.
- Przybyła T., Duszczyk M., Kruszwicka A., Rochatka W., Klichowski M., *Zastosowania neurofeedbacku w edukacji matematycznej: Eksperyment SpeedMath z udziałem uczniów wyższych*

- klas szkoły podstawowej, [w:] *Liczy w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, red. T. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Raj R., Deb S., Bhattacharya P., *Brain computer interfaced single key omni directional pointing and command system: a screen pointing interface for differently-abled person*, *Procedia Computer Science*, 2018, 133.
- Rogel A., Loomis A.M., Hamlin E., Hodgdon H., Spinazzola J., van der Kolk B., *The impact of neurofeedback training on children with developmental trauma: A randomized controlled study*, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, 12(8).
- Roy R., de la Vega R., Jensen M.P., Miro J., *Neurofeedback for pain management: A systematic review*, *Frontiers in Neuroscience*, 2020, 14.
- Saġabun W., *Processing and spectral analysis of the raw EEG signal from the MindWave*, *Przeġąd Elektrotechniczny*, 2014, 90(2).
- Schmidt J., Martin A., *Neurofeedback against binge eating: A randomized controlled trial in a female subclinical threshold sample*, *European Eating Disorders Review*, 2016, 24(5).
- Sittiprapaporn P., Chang S.C., *Electroencephalographic study of real-time arithmetic task recognition in learning disabilities children*, *Asian Journal of Medical Sciences*, 2019, 10(1).
- Yang D., Nguyen T.H., Chung W.Y., *A bipolar-channel hybrid brain-computer interface system for home automation control utilizing steady-state visually evoked potential and eye-blink signals*, *Sensors*, 2020, 20(19).
- Yeh W.H., Hsueh J.J., Shaw F.Z., *Neurofeedback of alpha activity on memory in healthy participants: a systematic review and meta-analysis*, *Frontiers in Human Neuroscience*, 2020, 14.





## II. RECENZJE I NOTY

ZBYSZKO MELOSİK, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, ss. 185

Gdyby ktoś z dziedziny nauk społecznych poprosił mnie o wyłonienie książek, które wywarły na mnie wpływ na przełomie ostatniego roku, wybrałabym dwie pozycje. Pierwsza to *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* Zbyszko Melosika, natomiast druga to książka Noblistki – Olgi Tokarczuk, zatytułowana *Czuły narrator*.

Obydwie książki są pisane przez szczęśliwych ludzi sukcesu, którzy wyrażają Siebie za pomocą słowa pisanego. Obydwie książki zarażają optymizmem młodych adeptów humanistyki, aspirujących do publikowania i dzielenia się swoimi odkryciami słowem pisanym. Tym samym, działają na czytelnika, jak Kairos – grecki bóg okazji. Wreszcie, obydwie książki są odzwierciedleniem dojrzałych i bardzo świadomych swej pasji twórców – mistrzów, którzy czerpią dużo przyjemności w zabawie słowem pisanym, w warunkach pełnej autonomii kultury myślenia.

Książkę o pasji i tożsamości naukowca w kontekście władzy i wolności umysłu odebrałam właśnie jako najodpowiedniejszy czas i okazję do zmierzenia się z rozstrzygnięciem wewnętrznego sporu o sens i wartość uprawiania nauki, zniewalanej coraz częściej ewaluacją, parametryzacją i punktacją. Książka Zbyszka Melosika gasi pożary wokół sporów, głosów pełnych frustracji, sędziowania, oceniania, przerażenia i lęku o „bublowatość” edukacji na etapie szkoły wyższej. Nauka to ciągle rozpoznawanie nieznanego, zatem oczywiste, że potrzebuje przestrzeni, czasu i warunków pełnej autonomii oraz bezkonkurencyjności, aby mogła przetrwać. Pedagogika, będąca mistrzynią drugiego planu, jest wartościowa, bogata, piękna i wciąż walcząca o uznanie na arenie nauk społecznych, obok psychologii, filozofii, socjologii, politologii, kulturoznawstwa. Autor książki w autentyczny sposób przekonuje, że nauki humanistyczne nie muszą być wojowniczkami z cyfryzacją, parametryzacją. Taka sytuacja może przytłaczać, ale może też wzbudzać automotywy do uprawiania nauk społecznych z misją, pasją, zaangażowaniem o losy człowieka.

Zbyszko Melosik w omawianej książce udowadnia, że właśnie nauki społeczne są pretendowane do upominania się o autonomię. Jako mistrz – socjo-

log i pedagog stoi w obronie dyscypliny, wyzwalając ją z wszelkich kompleksów i spod jarzma korporacyjnego charakteru uprawiania współczesnej humanistyki. Oto bowiem, bez zbędnych fanfar słowa pisanego, Autor przekonuje wielu młodych adeptów nauki do uwierzenia w ich podmiotowość i sens publikowania odkryć, dociekań, badań na łamach książek. Autor kolejnej – dwunastej już książki, z nurtu socjologii kultury i socjologii wiedzy, prowokuje do wielu pytań, zachęca do rekonstruowania swojej autentycznej ścieżki i kariery naukowej, opartej na wewnętrznych, czystych intencjach. Na łamach 183. stron w sposób intrygujący otwiera to, co niejednoznaczne, a związane z autodeterminacją pozostawiania pasjonatem humanistyki, w niepewnych czasach jej uprzedmiotawiania i sprowadzania do biznesowo-korporacyjnego charakteru użyteczności.

Wartość książek Profesora Zbyszko Melosika polega w moim odczuciu na tym, że ich narracja i architektonika wywodu układają się w spontaniczny sposób w jedną, harmonijną całość, mnożąc nie tylko pytania, ale także wyzwalając dopaminę – neuroprzekaznik wzmocnienia, w myślach odbiorcy – czytelnika. Jest to rekonstrukcja narracji niezwykle pozytywnej, dobrej i potrzebnej w obecnej rzeczywistości naukowej/pedagogicznej.

Wyrażam wdzięczność, że pedagogzy mogą czytać książki dojrzałego oraz bardzo świadomego swojej misji i pasji Profesora, zakorzenionego w murach Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, obecnie zaangażowanego Prorektora.

Należy podkreślić, że książka ta sprowokowała wielu humanistów do wirtualnej i ciekawej dyskusji, która odbyła z początkiem grudnia 2020 roku podczas spotkania na blogu Profesora Romana Lepperta. Po tej debacie, Autor był życzliwy udzielić mi wywiadu, którego wybrane odpowiedzi będą „frykasem” w niniejszym tekście.

*Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* jest książką zbudowaną na silnej konstrukcji pojęciowej. Bohaterkami książki są kategorie: pasji, tożsamości, władzy i najbardziej pożądaney w dobie *kapitalizmu inwigilacji*<sup>1</sup> (termin Shoshany Zuboff) – wolności. Tożsamość, władza i wolność stanowią niejako kontynuację wcześniejszych analiz Naukowca, który odwołuje się do nich przytaczając zawsze argumentację sensu i zakorzeniania człowieka w konkretnej rzeczywistości kulturowej, której z jednej strony jest odbiorcą, a z drugiej – konstruktorem.

W książce bardzo silnie wybrzmiewa fenomen sprawstwa (M. Arched<sup>2</sup>) także w uprawianiu nauki, kojarzy się bardzo silnie z wolnością, przeciwstawia przymusowi, pozwala na przekraczanie granic powinności, na skoncentrowaniu się na potrzebach wynikających z wnętrza i autodeterminacji, której z kolei, jak przekonuje Autor, sprzyjają: wytrwałość, relacje i odpowiednie kompetencje (w tym talent i potrzeba dzielenia się odkryciami naukowymi).

<sup>1</sup> S. Zuboff, *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, Poznań 2019, s. 24. Kapitalizm inwigilacji to wykorzystanie „bezprecedensowych asymetrii dostępu do wiedzy oraz władzy, na którą ta wiedza się przekłada. Kapitałisci nadzoru wiedzą wszystko o nas, podczas gdy ich działania są zaprojektowane tak, by dla nas pozostawały nieznanne. Gromadzą ogromne zasoby nowej wiedzy pobieranej od nas, ale nie dla nas”.

<sup>2</sup> M.S. Archer, *Being Human: The Problem of Agency*, Cambridge 2000, s. 268 i 279.

Jak być zakorzenionym w przestrzeni uczelni i jednocześnie wolnym od zewnętrznych przymusów realizowania określonych zadań, zbierania slotów naukowych? Odpowiedź znajdziemy po przeczytaniu całej książki.

Autor wierzy w dyscyplinę nauk społecznych, zwłaszcza w pedagogikę, dostrzega w niej bogactwo możliwości i piękno, poprzez otwartą przestrzeń dialogu, ale dzięki swojej czujności nie przechodzi obojętnie wobec zagrożeń i czarnych dziur wraz z „chłodnym realizmem”, rozprawiając się z powinnościami przedstawiciela nauk społecznych.

Zbyszko Melosik, na łamach dziesięciu krótkich i czytelnych rozdziałów, definiuje współczesnego naukowca, kreśląc go z perspektywy pasji, wolności i osadzając w konkretnej kategorii *rdzenia tożsamości*.

Już pierwszy rozdział, zatytułowany: „Pasja, emocje i piękno w nauce”, pozwala uwierzyć reprezentantom dyscyplin nauk społecznych w wartość i sens badania, pisania, tworzenia, jako wieloetapowych i długoterminowych projektów, które mają wymiar estetyczny, elegancki i bardzo osobisty. Znakomicie odzwierciedlają to słowa:

To właśnie pasja stanowi podstawę motywacji, inspiracji i zaangażowania w uprawianie nauki. Towarzyszy ona wielu naukowcom przez wszystkie etapy ich działań – od krystalizacji problemu badawczego, aż do opublikowania wyników badań. Jest źródłem poczucia ich wolności i władzy w zakresie kreowania własnych przestrzeni naukowych, niekiedy kwestionujących dominujące sposoby myślenia, czy obowiązujące paradygmaty<sup>3</sup>.

Proces stawania się naukowcem Zbyszko Melosik łączy z *design thinking* – kreatywnym myśleniem i działaniem, które stwarza okazję oraz bodziec do nowych, wychodzących z centrum, odkryć i nieustannego zadziwiania nimi innych i napędzania samego siebie do nowych odkryć.

Autor w sposób kompleksowy i imponujący popiera każdą myśl terenem badań, głównie z zagranicznej literatury. Przy czym, co sam wielokrotnie podkreśla, jest bardzo mocno zakorzeniony w klasycznych dziełach, nieustannie zachwyca go i żywi otwarte uznanie dla intelektualnej odwagi i pionierskiej wnikliwości takich badaczy, jak: Talcot Parsons, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, czy Jean Boudrillard. Fascynacja wcześniejszymi teoretykami, będącymi konstruktorami wolnych od wpływów teorii, myśli i kontekstu kulturowego, także świadczy o autentycznej i ontologicznej ciągłości Autora tej książki w jego osobistej pasji uprawiania nauk społecznych.

W drugim rozdziale czytelnik odkrywa rolę „niewidzialnego koledżu” dyscyplin naukowych i kultury koleżeńskiej w zakorzenianiu się w danym nurcie nauki. Kluczową rolę odgrywa tu język, który pozwala na adaptację dotychczasowych pojęć z danej dyscypliny, ale też kreatywny naukowiec pasjonat konstruuje nowe pojęcia, zwroty i wyrażenia, dzięki którym jest identyfikowany, rozpoznawany i doceniany. W przypadku Profesora Melosika, do kanonu języka dyscy-

<sup>3</sup> Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.

pliny pedagogiki i socjologii na zawsze weszły takie określenia, jak „globalny nastolatek”, „kultura supermarketu”, „kultura instant”, ale też „rekonstrukcja tożsamości” i wiele innych. To w niewidzialnym koledżu, a więc w sieci wsparcia i wielowymiarowej, konstruktywnej wymianie myśli i wiedzy dochodzi do udoskonalania dyscypliny naukowej. Nie bez znaczenia dla rozwoju danej dyscypliny mają osoby będące poza centrum, a więc ekscentrycy, stanowiący grupę intelektualnie bezdomnych, na pograniczu kilku dyscyplin. To oni, zdaniem Autora, tworzą bardzo często rdzeń dyscypliny, wnosząc świeże impulsy poznawcze. W tym rozdziale pasjonat nauki podkreśla wagę spotkań realnych i relacji, dzięki którym tworzy się nieco wyidealizowany, choć bardzo potrzebny zakorzenieniu obraz kolektywnej pamięci i przyszłości w grupie „my”, jako relacji osób zaangażowanych w daną dyscyplinę. Chyba wszyscy pedagogicy są zgodni co do faktu, że pozbawienie możliwości relacji, czego doświadczamy w warunkach izolacji, ale też na skutek złe pojętej konkurencji i zazdrości, sprawiają, że zamykamy się w swoich skorupach i wysuszamy swoje idee, myśli, nie mając możliwości dzielenia się własnym potencjałem i pasją zgodnie z kulturą myślenia. Wychładzanie relacji może, niestety, przyczynić się do atmosfery lęku, strachu i korporacyjnej gonitwy w celu zdobycia kolejnych punktów. Relacje bez wątplenia budują tożsamość naukowca, dopingują go i utwierdzają w przekonaniu, że warto kontynuować swoją pasję w gronie życzliwych zwolenników, w atmosferze wzajemnego wsparcia i koleżeństwa. Na uniwersytecie nie ma miejsca na kulturę bazaru, plotkarstwa, obmawiania, donoszenia, ale na budowanie silnej i odpowiedzialnej swoich celów wspólnoty. Taki apel wybrzmiewa także na kolejnych stronach książki.

Rozdział trzeci, zatytułowany „Wolność akademicka, kolegalność i odpowiedzialność”, idealnie dopasowuje się do mapy wcześniejszych analiz w duchu *design thinking* – usystematyzowanego podejścia do procesów poznawczych, innowacyjnych, także w naukach humanistycznych, co podkreśla wagę autonomii zawartych w książce koncepcji. Wolność postrzegana jako kategoria, bez której rozwój i uprawianie nauki nie byłoby możliwe. Etyczny i pracowity naukowiec rozumie, że odpowiedzialne decyzje upubliczniania swoich dociekań i badań naukowych wiążą się z oceną. Kategoria wolności jest niejako torem napędowym oraz absolutnym warunkiem do kreatywnego rozwoju nauki i wiedzy, wbrew konserwowaniu strupieszalnych statusów *quo* w danych dyscyplinach. Spotykamy się z jawną krytyką polityki menedżeryzmu i wskaźnikowania, które poprzez ekonomiczną presję mogą przekształcić wolność w niewolę – a te w złe pojmowaną rywalizację i instrumentalizację osiągnięć. Choć nauka jest konkurencyjna, zawsze taka była, to złe pojęta konkurencyjność deprecjonuje i niszczy innych, a wywyższa nielicznych, dobra konkurencja buduje wspólnotę, a ta przyczynia się do rozwoju nauki. Autor na 49. stronie książki podkreśla, że

(...) badania naukowe i nauczanie stanowią przestrzeń wolnej myśli i wolnej ekspresji myśli,

w której na pewno może dopomóc akceptacja różnorodności.

Podczas całej narracji omawianej książki przewija się apel o rozpowszechnianie idei refleksyjnego, wolnego od linearnych rytuałów i norm oraz nieortodoksyjnego sposobu stawania się naukowcem, z niepowtarzalną tożsamością, zmotywowanym wewnątrz i cierpliwym w odkryciach naukowych.

Zarówno rozdział czwarty, jak i piąty prezentują współistnienie książek tradycyjnych i digitalnych, które choć pełne dynamicznych napięć, wzajemnie się uzupełniają. Wiek XXI z impetem maszeruje w wiek cyfrowy, który niewątpliwie rozwija nasze aspiracje, także naukowe. Zatem, cyfrowy detoks i pozostawanie zwolennikiem tylko tradycyjnych książek jest nieracjonalne i niemożliwe. Jedyne, co wymaga uważności naukowca, to rozpanoszona dezinformacja i wielość dostępnych źródeł, które przeglądamy szybko, pragmatycznie i często przedmiotowo. W rozdziałach zatytułowanych: „Książka jako złoty standard w naukach humanistycznych i społecznych” oraz „Książka papierowa/digitalna: konfrontacja merytoryki i estetyki” jesteśmy świadkami interesującej debaty, pełnej argumentów potwierdzających wartość użytkowania zarówno jednych jak i drugich nośników wiedzy, jako niezastąpionych gromadzicielek i utrwalaczek naszego kapitału intelektualnego. Autor, pełen przekonania, na stronie 61. przyznaje:

(...) książka nadal jest postrzegana w naukach humanistycznych i społecznych jako (... ) apogeuem i esencją uprawiania nauki.

Postrzeganie książki jako esencji naukowego indywidualizmu, a także niezastąpionej przestrzeni do wyłaniania się pasji i niepowtarzalnej satysfakcji z pisania oraz publikowania pozwala stwierdzić, że Zbyszko Melosik autentycznie przeżywa z niezwykłą wrażliwością swoją misję kultywowania tradycyjnej monografii jako wartościowej. Autor zauważa niebezpieczeństwo zepchnięcia i deprecjacji wartości publikacji książek akademickich, które są coraz częściej wessane przez system ewaluacyjny promujący artykuły, a także przez kulturę rozproszenia, która może hołdować efemerycznym treściom dostępnym jedynie na ekranie komputera. Dostrzegam analogię w kulturze zanikania książek jako projektów długoterminowych, w kulturze znikania i klikania, a więc krótkotrwałych bez znaczenia gestów, promujących krótkotrwałe, bez znaczenia relacje, przybierających charakter migotliwych, ogólnodostępnych, lecz nie angażujących emocjonalnie hiperkontaktów i hiperkontekstów przekazywania wiedzy. Wątek ten wymagałby dalszych pytań, czy to efekt kapitalizmu inwigilacji, który wmówił nam, że śledząc nasze gesty, nasze zachowanie i naszą obecność przed monitorami smart-maszyn i przetwarzając każdej sekundy dane o nas, także o naszych działaniach naukowych, bez nas i bez naszej świadomości, zaprojektował gotowy scenariusz naukowców - karierowiczów, przydanych rynkowi, nie człowiekowi i nie nauce jako wartości? Pocieszająca wizja, że rdzeń tożsamości naukowej jest do uratowania, jak przekonuje sam Autor, poprzez socjalizację do dobrych wzorców w rzetelnej naukowo i zakorzenionej kulturze dzielenia się profesjami, w celu rozwoju społeczeństwa, a nie w celu okradania naukowców z ich autonomii i tożsamości.

Na kartach kolejnych rozdziałów, 6. i 7. książki, Zbyszko Melosik jawi się jako zwolennik *slow research*, sprzeciwiając się tym samym instrumentalnemu traktowaniu naukowców, wyraźnie przez pryzmat jedynie krótkoterminowych artykułów publikowanych w renomowanych pismach. Szacunek i prestiż biograficzny odgrywa niebagatelną rolę w kreowaniu rdzenia tożsamości i statusie charyzmatycznych naukowców, którzy oprócz umiejętnego planowania kariery są bardzo dobrymi organizatorami życia naukowego, gromadzącymi wokół siebie tłumy zwolenników, konstruktywnych krytyków. Tacy pasjonaci niejednokrotnie wstępują też w roli tutorów, wyłaniając uzdolnionych.

Rozdziały końcowe książki rozstrzygają dylematy, czy wiedzę można przekształcać w bity informacji, sprowadzić do towaru? I jak do tego się ma tradycyjna tożsamość naukowca, związana ze statusem biograficznym, pasją i poczuciem satysfakcji z odgrywanej roli w społeczeństwie? W sytuacji „impaktozy” (termin E. Kulczyckiego), ewaluacji, korporacyjnej konkurencyjności, naukowiec nie jest już aktorem ze swoją szlachetną rolą, ale rekwizytem, jednym z wielu na scenie, gdzie należy dobrze wypaść i dobrze się zaprezentować. Pierwszoplanowe role nie mogą być zarezerwowane dla biznesu, ekonomii, ale dla autentycznych pasjonatów, bo jak przekonuje Autor, na stronie 119. książki,

(...) nauka jest otwarta na „pracowitych” i „uzdolnionych”,

a interdyscyplinary i interparadygmatyczny dialog wydaje się jedyną słuszną drogą budowania swojej tożsamości naukowej.

Dla współczesnego naukowca głos pełen optymizmu, który wybrzmiewa w całej książce, pozwala z jednej strony spojrzeć z dystansem na pewne sytuacje z życia akademickiego, z drugiej strony rozpoczyna wiele trudnych i niewygodnych pytań. Książka otwiera pytanie, czy naukowcy uczestniczą w mimowolnym ucisku? Współczesny naukowiec i naukowczynie czują się coraz bardziej pozbawieni społecznego znaczenia, wszędzie wokół słyszą mnóstwo tajemniczych słów, wypowiedzianych z podnieceniem przez prelegentów TED, rządowe programy i uczestników konferencji, poświęconych nowym technologiom. Jak przetrwać w epoce, w której jak pisze Yuval Noah Harari<sup>4</sup>,

(...) naukowcy, korporacje i rządy uczą się, jak hakować ludzki mózg?

Jak przetrwać w rzeczywistości, gdzie kapitalizm inwigilacji każdej minuty przetwarza setki danych o nas, bez nas? Zdaje się, że pasjonaci nauki zawsze stawiali opór, tym samym wpływali na rozwój naukowy – im silniej dbali o sprawczość i zabiegali o to, aby nie rozprzestrzeniać ignorancji, ale wiedzę opartą na silnych konstrukcjach teoretycznych i badawczych.

Książka okazała się dla mnie bardzo pytaniodajna. Poniżej prezentuję niektóre pytania i odpowiedzi, w celu zatrzymania się nad dalszą debatą. Osobiście dla mnie ciekawe byłoby zbadać, czy istnieje różnica w pojęciu pasji, tożsamości

<sup>4</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków 2019, s. 10 i 25.



i władzy w strukturze akademickiej ze względu na płeć? Biorąc pod uwagę fakt, że coraz więcej kobiet może w naukach społecznych rozwijać skrzydła naukowe, w sposób niezwykle twórczy, odważny, z pełną determinacją i pracowitością, ale też często w sposób rewoltujący. Czy siła i pasja kobiet zmieni w przyszłości charakter nauki? Temat wymagałby kolejnego seminarium, zatytułowanego na przykład: O wielowątkowości umysłów kobiet – konstruktorek tożsamości naukowej. Temat ten jest już z powodzeniem realizowany podczas projektu akademickiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, „Gdy nauka jest kobietą...”, dlatego nie stanowił przyczynku do naszej rozmowy.

Zapraszam do wywiadu, który w wirtualnej rzeczywistości mógł się odbyć dzięki życzliwości i otwartości ze strony zapracowanego Prorektora Zbyszka Melosika, który nie pozwala czytelnikom swoich książek poczuć się bezdomnymi intelektualnie. Rozmowa odbyła się 22 grudnia 2020 roku.

**Moderatorka:** W opinii humanistów i pisarzy **pasja** traktowana jest jako rodzaj szczęścia, jako zniewalająca miłość, jako źródło radości, poczucie spełnienia, samorealizacji, jako zanik poczucia czasu, siła *drive*, lekarstwo przeciw nudzie, poświęcenie, determinacja... To aktywność wbrew przeciwnościom i wszelkim hamulcom środowiskowym, materialnym, emocjonalnym... (czytamy o tym m.in. w książce *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Lublin 2015, współautorstwa M. Dudzikowej).

Profesorze, czy wystarczy czuć i mieć **pasję**, aby zaistnieć ze swoimi pomysłami na scenie naukowej?

**Zbyszko Melosik:** Nie, pasja nie wystarczy. Do tego potrzeba pracy i talentu. Potrzeba też postawy, która będzie przeciwna kulturze konkurencyjności. Uważam, że oprócz bycia pasjonatem uprawiania nauki należy być ugruntowanym w teoriach, czasem ze sobą sprzecznych. Ja potrafię być analitykiem tych teorii: od klasyków – Parsonsa i Mertona, po strukturalistów – Foucaulta, Bourdieugo, Jeana Baudrillarda...

**Moderatorka:** Profesorze, odkrywa Pan w książce bardzo optymistyczny habitus **naukowca wolnego**, niezależnego, tworzącego i urzeczywistniającego swoje pomysły. Czy może Pan powiedzieć coś więcej o źle pojmowanej rywalizacji, czy tą ciemną stroną może być też chaos i tempo wprowadzanych odgórnym zmian ministerialnych?

**Zbyszko Melosik:** Oczywiście, to wzbudza niepokój, zwłaszcza humanistów. Skutkiem tych zmian może być sprowadzenie naukowca do zdobywcy punktów w ewaluacji.

Mamy do czynienia z przekonwertowaniem statusu z biograficznego na status policzalny. Zapomina się, że w przypadku pedagoga ważna jest na przykład charyzma. Istnieją naukowcy, którzy być może nie przynoszą spektakularnych osiągnięć w postaci punktów w ewaluacji, ale są świetnymi organizatorami życia akademickiego, np. konferencji. To są kompetencje zintegrowane i wielopłaszczyznowe. Status oparty na punktach jest chwiejny, efemeryczny, może prowadzić do swego rodzaju wykorzenia, nieidentyfikowania się z miejscem pracy.

**Moderatorka:** Czy Pana zdaniem biograficznie kreowany status, oparty na szacunku i uznaniu, został już zastąpiony takim korporacyjnym podejściem, instrumentalnym, gdzie naukowiec z liczbą N ma być policzalny, ewaluowany, przynoszący korzyść?

Czy status, prestiż, uznanie, także to dziedziczne, nie zamienia się w pseudonaukowe, nieautentyczne, powierzchowne i przeciętne bycie jednym z miliona?

Czy podobnie jak zawód nauczyciela i szkoła, walczące o uznanie (co niedawno rozpisła Mirosława Nowak-Dziemianowicz), tak i zawód profesora rodzi niepokój oraz niechęć młodych? A może to zawód z „epoki dinozaurów” zostaje wypierany na rzecz dobrze zarabiającego programisty, celebryty, marketingowca? Jak obserwuję młodych adeptów humanistyki, z wielkim niepokojem stwierdzam, że tych wierzących w sens czystej pasji, pracowitych i zaangażowanych jest bardzo mało, może w ogóle ich nie ma? Co zrobić, aby wyrwać ich z pewnej korporacyjnej mentalności?

**Zbyszko Melosik:** Ci młodzi nie są temu winni, że żyją w takiej mentalności. Niestety, są wchłonięci przez rynek, a więc muszą być praktyczni, użyteczni, elastyczni, to są pożądane i też dobre cechy. Rodzą się nowe kompetencje, takie jak gotowość do natychmiastowego działania, bez zbędnego rytuału przejścia.

Natomiast, ratunkiem są dobre wzorce socjalizacyjne, dialog, otwartość, pozwalanie na autonomiczne wybory. Młodzi żyją w kulturze facebookowej widzialności; książka w ich życiu pozwoli im przenieść się w inny wymiar i inny rodzaj wartości.

Dynamika pracy współczesnego zaangażowanego naukowca krąży między odpowiedzialnością za instytucje a byciem wolnym realizatorem swoich pomysłów. Sloty są ważne, ale rozwój osobisty też jest bardzo ważny.

Jestem przeciwny kulturze konkurencyjności. Uniwersytety zawsze posiadały uprzywilejowaną pozycję zamykania się, czy też niedopuszczania reguł agresywnego i zachłannego rynku. Paradoksalnie miały wtedy większą moc sprawczą.

**Moderatorka:** To ważne, co Pan Profesor powiedział, bo nasza Noblistka – Olga Tokarczuk, w swojej książce *Czuły narrator*, na stronie 26. pisze:

(...) swoją rolę straciły uniwersytety, przeistaczając się w groteskowy pastisz samych siebie – zamiast tworzyć wiedzę i płaszczyzny wzajemnego zrozumienia, zamknęły się w swoich murach i portalach, broniąc dostępu do wiedzy i zazdrośnie ukrywając przed sobą wyniki badań Uczelni, rywalizując o granty i punkty, zamienili się we współzawodniczących ze sobą wyrobników.

**Zbyszko Melosik:** Nie wiem jak rozumieć owe „zamknięcie”, o którym Autorka pisze. Może problemem jest to, że młodzi naukowcy nie potrafią czekać, żyjąc w kulturze instant, rywalizując.

**Moderatorka:** Może właśnie obawa o źle pojmowaną konkurencję i „bokowanie” o to, co lepsze w nauce, sprawiają, że młodzi i dobrze zapowiadający się naukowcy zamykają się mentalnie w neurotycznej aurze osiągnięć i zawiści, często traktując innych Mistrzów jako „trampolinę” albo „schody”. Mam wrażenie, że dlatego cenią to co szybkie, tymczasowe, powierzchowne, także w relacjach.

Bardzo trafnie oddaje to cytat z Pana książki ze strony 81.:

Ludzi, których spotykamy w życiu jest coraz więcej, ale relacje z nimi są coraz częściej szybkie, tymczasowe, powierzchowne, anonimowe i w pewnym sensie „spreparowane” (określone przez jasne wzory krótkotrwałych interakcji...).

To problem uprzedmiotawiania, wymagający kolejnej rozmowy.

**Moderatorka:** Panie Profesorze, czy brak pasji rodzi przeciętność, także w nauce?

**Zbyszko Melosik:** Tak, brak pasji to brak zaangażowania, zwłaszcza w naukach humanistycznych dochodzi do szybkiego wypalenia. Tutaj mamy projekty długoterminowe, liczy się nie tylko talent, ale systematyczność. Ja piszę i tworzę w sposób zgodny z automotywacją, ale też jestem bardzo systematyczny – każdego dnia konsekwentnie pracuję nad aktualnym projektem. Niedawno wydałem kolejną książkę z socjologii kultury: *Samochód. Wolność, tożsamość i przestrzeń*.

Nie mogłem skończyć pisać tej książki, taką czułem satysfakcję. Znajdzie tam Pani dużo o konstruowaniu kobiecości i dynamice relacji, czy też walki o uznanie, w kontekście pytań, np. dlaczego szefowa korporacji kupuje czarnego mercedesa, a inna kobieta jeździ w wysokich szpilkach czerwonym porche?

Ale już pracuję nad kolejną książką, dla równowagi – tym razem z socjologii wiedzy – o dziedzinach naukowych.

**Moderatorka:** Obiecujące i wzbudzające podziw. Jak Pan Profesor to robi? Przy tyłu obowiązkach administracyjnych – każdego roku książka. Wygrywa pasją. Czy silne wewnętrzne pragnienie pisania ulega kiedyś wypaleniu? Pan Profesor jest przykładem, że nie ten wewnętrzny *drive* jest z roku na rok silniejszy....

Co dopala bardziej, sam długofalowy – kilkuletni proces pisania i tworzenia, czy już sam finał – trzymanie książki w ręku?

**Zbyszko Melosik:** To ważne pytanie. Proces, kiedy buduję pomysł, zbieram literaturę, kiedyś robiłem tradycyjne fiszki, teraz technika pozwala na zbieranie danych, jest piękny....

Proces, kiedy selekcjonuję literaturę, samo pisanie, strona po stronie, też jest piękny.... Potem przychodzi kryzys, że już wszystko wiem i co dalej? Złożenie, korekta, wybór okładki, który traktuję jako bardzo ważny i spadek adrenaliny, kiedy już książka jest, rozdaję, wysyłam po uniwersytetach....

**Moderatorka:** Zygmunt Freud zapytany o receptę na szczęście człowieka odpowiedział: praca i miłość. W przypadku naukowca z pasją, to idzie w parze. Czy jest coś, co daje Panu Profesorowi radość, oprócz tworzenia, pisania...?

**Zbyszko Melosik:** Nigdy nie pisałem z obowiązku i zewnętrznego przymusu, czy nacisku, to jest autentyczna wolność.

Oprócz pracy naukowej, bardzo lubię muzykę każdego typu – od rockowej, aż po k-pop, szukam inspiracji w dziedzinach sportu, fascynacji samochodami... i wielu innych aktywnościach.

**Moderatorka:** Bardzo dziękuję za wywiad, a także za to, że jest Pan dla rzeszy pedagogów myślicielem wolności, który bez zbędnych „gimnastyk” słownych, z lekkością pióra, trafia w punkt wielu aktualnych problemów społecznych. Czekamy na kolejne książki.

**Zbyszko Melosik:** Również dziękuję za ciekawą dyskusję.

Mirostawa Ściupider-Młodkowska

ORCID 0000-0002-8700-2249

HEIDI WESTERLUND, SIDSEL KARLSEN, HEIDI PARTTI (Eds.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*, Springer, Cham 2020, pp. 224

There is little doubt that the publication of *Visions for Intercultural Music Teacher Education* will, in future years, come to be seen as a landmark in the evolution of our understanding of music teacher education. With all the societal complexity in mind, we must remember as academics to offer our teacher students education, which should be up to date and intercultural. The reviewed book edited by Heidi Westerlund, Sidsel Karlsen and Heidi Partii emphasised the Scandinavian approach to music education. Their intention I assume was to address the needs of both students and professional colleagues, that is, they tried to offer both a textbook and something more – a proud volume full of successful examples from teaching experience.

The authors of the presented papers were asked to prepare new, updated chapters that would take into account the intercultural element in modern music teacher education. Each of the fourteen chapters is written by experienced teachers and lecturers who conducted their research which might help readers to engage with the diversity issue. The main aim of the publication is described in the wide introduction where the editors highlight the importance of reducing inequalities and stimulate positive change in national educational systems throughout the music. What is more,

foregrounding the intimate connections between music, society and education might be an arena for the reflexive contestation of traditions and taken-for-granted hierarchies, practices and structures. Thus, music teacher education also holds the potential to initiate new beginnings and life-long processes of learning.<sup>1</sup>

This fine collection of readings aims at nothing less than a new approach to the study of intercultural music teacher education. It is a series of attempts to view a variety of innovative projects, intercultural collaboration between academics and cross-national ideas on music teacher education programmes within universities, conservatories and colleges. From the editors perspective, there is a lack of diversity aspect and that we should broaden the curriculum by world music courses. Enlightened researchers already don't see culture as something solid or fixed but try to perceive it as constantly in progress. In that way, we can participate in global discourses and discussions with our students through music education. Nearly all of the chapters offer interesting and perceptive insight into teacher educators' own experiences of working in intercultural contexts, student-teacher placement in foreign contexts and program-level developmental projects. According to the editors, music teacher educators and student-teachers must engage

---

<sup>1</sup> H. Westerlund, H. Partti, S. Karlsen (Eds.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*, Springer, Cham 2020, p. 2.

in intercultural work and encounters, including the benefits and hardships involved in individual transformation and the driving of institutional change.<sup>2</sup>

Nevertheless, the volume does a fine job of describing

the new horizons for understanding the tension-fields and possible discomfort that music teacher education face when becoming change agents.<sup>3</sup>

It also provides a text rich with examples of international scientific collaboration and the need for a new, worldwide perspective that might be introduced into music teacher education programs. While reading this publication, the reader gets the feeling that is not impossible and more importantly, required on the program level of higher education institutions. I am impressed by how this book contributes towards growing our understanding of the expert domains of music teacher educators. The papers in this collection argue as well that in this particular area it is important to consider these intimate associations between music, society along with education, in addition, to prepare ourselves for dealing with substantial social change.

Visions for Intercultural Music Teacher Education will obviously be cause for celebration among those readers for whom the topic is of central concern. A prime question must be whether the international academic audience is ready to understand and introduce the new, cross-cultural approach to their official university curriculums. For some, the examples from Israel, Sweden, Lebanon, Canada, Nepal, South Africa and Finland outlined in this publication might be too challenging or even unachievable in their countries but there is no harm in trying. Without a doubt, the book constitutes forward-looking ideas and answers for making music teacher education transnational. In sum, editors appear to have put together a „middle-of-the-road” text that is not overly empirical in its presentation, that provides relevant and interesting applied material, and that attempts to provide the reader with a structured way to think about intercultural music teacher education. As such, it has great significance and should prove to be of keen interest to a very broad readership.

*Jakub Adamczewski*

ORCID 0000-0002-0152-3159

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>3</sup> Ibidem.





### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

#### **Sprawozdanie z konferencji naukowej „Brain Malformations. The final conference of Neuro-MIG COST Action”**

**Poznań, 9-11 marca 2021 roku (on-line)**

Od 9. do 11. marca odbyła się międzynarodowa konferencja *Brain Malformations*, kończąca czteroletni grant European Cooperation in Science and Technology: *European Network on Brain Malformations (Neuro-MIG) (CA16118)*, która ze względu na sytuację pandemiczną odbyła się w przestrzeni wirtualnej. Wydarzenie zorganizowała Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się w Zespole, w skład którego weszli: Karolina Domagalska-Nowak, Agnieszka Kruszwicka, Mateusz Marciniak oraz przewodniczący komitetu organizacyjnego – Michał Klichowski. Wszyscy prelegenci reprezentowali zagraniczne ośrodki naukowe, dlatego spotkanie odbyło się w języku angielskim. Konferencję otworzyła dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – Agnieszka Cybal-Michalska. Następnie Grazia Mancini wprowadziła uczestników w, podejmowaną w badaniach realizowanych przez wykonawców grantu, problematykę malformacji mózgu, która stanowiła punkt wyjścia dla referatów wygłaszanych w trakcie konferencji.

Podczas konferencji wystąpili:

#### DZIEŃ 1.

- Orly Reiner (Weizmann Institute of Science, Israel); *Essential roles of the heterogeneous nuclear ribonucleoprotein U (HNRNPU) protein in the developing brain;*
- Silvia Cappello (Max Planck Institute of Psychiatry, Germany); *Modeling neuronal heterotopia with mouse and human cerebral organoids;*
- Laurent Nguyen (University of Liege, Belgium); et R. Le Bail, C.G. Silva *Impaired interneuron migration alter cerebral cortex morphogenesis and connectivity;*
- Katja Kobow (University Hospital Erlangen, Germany); *DNA methylation-based classification of malformations of cortical development.*

#### DZIEŃ 2.

- Nataliya Di Donato (Dresden University of Technology, Germany); *Lissencephaly: Is it still a classical neuronal migration disorder?*

- Renske Oegema (Utrecht University, Netherlands); *A clinical approach to heterotopia*;
- Maarten Lequin (Utrecht University, Netherlands); *Is imaging still useful in malformations of cortical development? An update*;
- Nadia Bahi-Buisson (Necker-Enfants Malades Hospita, France); *Further advances in elucidating molecular and cellular mechanisms underlying dyneinopathies*;
- Andrew Fry (Cardiff University, United Kingdom); *Delineating NMDAR-associated malformations of cortical development*;
- Marije Meuwissen (University Hospital Antwerp, Belgium); *Genetic testing in cerebral palsy contributes significantly to diagnosis: The Antwerp experience*;
- Stephanie Baulac (Sorbonne University, France); *Brain mosaicism in focal cortical dysplasias*;
- Rossella Di Giaimo (Max Planck Institute of Psychiatry, Germany); *Insufficiency of functional cystatin B in human epilepsy impairs neuronal migration*;
- Kristina Lanko (Erasmus University, Netherlands); *Delineating the molecular and phenotypic spectrum of the SETD1B-related syndrome*;
- Jordy Dekker (Erasmus University, Netherlands); *The clinical and neuroradiological spectrum of variants in the GAR domain of MACF1*;
- Roel Quintens (Belgian Nuclear Research Centre [SCK•CEN], Belgium); *P53 activates a dual transcriptional program to regulate brain size in response to embryonic DNA damage*;
- Kristina Lanko (Erasmus University, Netherlands); *Bi-allelic variants in hops complex subunit VPS41 cause cerebellar ataxia and abnormal membrane trafficking*;
- Daphne Smits (Erasmus University, Netherlands); *Stress: Can neuronal progenitors handle it*.

### DZIEŃ 3.

- Jean-Christophe Vermoyal (Mediterranean Institute of Neurobiology [INMED], France); *Comparative assessment of network-level defects in rodent models of subcortical band heterotopia and periventricular heterotopia*;
- Aurelien Fortoul (Mediterranean Institute of Neurobiology [INMED], France); *Impact of heterotopia on primary somatosensory cortex development and thalamocortical connectivity in subcortical band heterotopia and periventricular heterotopia mouse models*;
- Donia Zaidi (National Institute for Health and Medical Research [INSERM], France); *Investigation of cell cycle dysfunctions in murine EML1 conditional knockout model of heterotopia*;
- Richard Belvindrah (Sorbonne University and National Institute for Health and Medical Research [INSERM], France); *Lis1 mutation prevents basal radial glia-like cell production in the mouse*;
- Stefanie Brock (Free University of Brussels [VUB], Belgium); *Neuropathology of genetically defined malformations of cortical development – a systematic literature review*;
- Eva Medico Salsench (Erasmus University, Netherlands); *Expanding the mutational landscape and clinical phenotype of the YIF1B related brain disorder*;
- Ece Sonmezler (Dokuz Eylul University, Turkey); *A novel homozygous variant in the TUBGCP2 gene underlying severe neuro developmental disease alters  $\gamma$ -TuRC ring complex*;

- Elena Perenthaler (Erasmus University, Netherlands); *Characterization of the functional enhancers in human neural stem cells*;
- Julien Ferent (National Institute for Health and Medical Research [INSERM], France); *Tridimensional visualization of ectopic axonal tracts within the heterotopic cortex of the murine Eml1 conditional knockout model*;
- Karina Krajden Haratz (Tel Aviv University, Israel); *What next: COST action on midbrain-hindbrain malformations*;
- Gustavo Malinger (Tel Aviv University, Israel); *What next: Malformations involving the midbrain-hindbrain. Early recognition by transvaginal high resolution ultrasound*;
- Christopher A. Walsh (Harvard University, United States); *Somatic mutation and genomic diversity in human brain in development, disease, and degeneration*;
- Ghayda Mirzaa (University of Washington, United States); *Megalencephaly: Advances from genomic discoveries to precision-based medicine*;
- Carlos Cardoso (Mediterranean Institute of Neurobiology [INMED], France); *Abnormal development of neuronal wiring in animal model of grey matter heterotopia*.

Abstrakty wszystkich wystąpień można znaleźć na stronie internetowej wydarzenia: <http://learning.home.amu.edu.pl/neuro-mig/program/>. Niebawem znajdzie się na niej także film podsumowujący konferencję oraz cały projekt.

Konferencja zakończyła się podsumowaniem czterech lat grantu, a dokonał tego Grazia Mancini, Anna Jansen oraz Carlos Cordoso. Prezentacja raportu płynnie przeszła w dyskusję wszystkich uczestników nad dalszymi kierunkami badań, które należy prowadzić w obrębie omawianej tematyki. Zebrani naukowcy wyrazili chęć kontynuacji współpracy. Pod koniec Michał Klichowski podziękował wszystkim za udział w konferencji i oficjalnie zakończył spotkanie.

Agnieszka Kruszwicka

ORCID 0000-0001-7834-2316

## **Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel – Czas – Przestrzeń – Szkoła. Otoczenie i jego (nie)znany wymiar” Zielona Góra, 21 kwietnia 2021 roku (on-line)**

W ostatnim czasie funkcjonujemy w „nowej rzeczywistości”. Z uwagi na panującą pandemię znacząco ograniczono możliwości bezpośrednich spotkań naukowych, jednak pojawiła się nowa przestrzeń umożliwiająca wymianę myśli, refleksję oraz popularyzowanie uzyskanych wyników badań. Taką przestrzenią stał się Internet oraz spotkania on-line i właśnie ta forma komunikacji została wykorzystana przez organizatorów Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel – Czas – Przestrzeń – Szkoła. Otoczenie i jego (nie)znany wymiar”,

która odbyła się 21 kwietnia 2021 roku. Organizatorem konferencji był Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Patronat honorowy nad konferencją sprawowała Pani Dziekan WSE UAM, Przewodnicząca KNP PAN prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz Pan Dziekan Wydziału Nauk Społecznych dr hab. Jarosław Bąbka, prof. UZ.

Celem konferencji był dyskurs nad przestrzenią, w której wszystkie podmioty edukacyjne musiały odnaleźć się na skutek zaistniałej sytuacji epidemicznej. Z uwagi na przeniesienie zdecydowanej większości zajęć edukacyjnych do rzeczywistości wirtualnej, konieczne było rozpoczęcie wymiany myśli, spostrzeżeń, doświadczeń na temat tego, jak „nowa sytuacja” wpłynęła zarówno na procesy kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży, jak też na aktywność zawodową nauczycieli oraz zadania realizowane w przestrzeni organizacyjnych obowiązków i zadań szkoły. Planując konferencję, zwrócono uwagę na pojawiającą się konieczność eksplorowania nieznanego potencjału i możliwości partnerów edukacji w tworzeniu sprzyjającego klimatu, pozwalającego na indywidualną i społeczną kooperację między podmiotami będącymi blisko, a jednocześnie daleko.

Uczestników konferencji przywitani i wprowadzili w atmosferę naukowego dyskursu prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ. Swoimi refleksjami, formą rozprzestrzeniania, jak i doświadczeniami dzielili się zarówno nauczyciele, bezpośrednio doznający w swojej pracy konieczności odejścia od tradycyjnej tablicy i przestrzeni klasowej, a jednocześnie wejścia w wirtualną rzeczywistość edukacyjną, jak również, co warto podkreślić, studenci, czynnie uczestniczący w obradach i prezentujący wyniki własnych badań. Łącznie w dysputach udział brali przedstawiciele ponad trzydziestu ośrodków naukowych, także z uniwersytetu na Ukrainie, jak również Uniwersytetu Ostrawskiego. W spotkaniu naukowym udział wzięło osiemdziesiąt dziewięć osób, natomiast przedstawiono siedemdziesiąt trzy referaty. Czas obrad i dyskusji był bardzo napięty. Obrady toczyły się w czterech sekcjach.

Pierwsza sekcja poświęcona została problematyce znanego i nieznanego szkolnego otoczenia jako miejsca pracy i nauki. W tej części zastanawiano się, na ile zdalna edukacja stanowi dla nauczycieli nowe, niepewne wyzwanie, a na ile może wkroczyć do codzienności i zastąpić „tradycyjną pracę”. Szczególną uwagę zwrócono tutaj na znaczenie komunikacji oraz budowanie relacji z wychowankami, jak również na problemy związane z potrzebą wsparcia w odnalezieniu się w nieznanym dotąd warunkach pracy zawodowej.

Sekcja druga nosiła tytuł: „Nauczyciel i uczeń oraz ich zadania, rola, funkcje w (nie)znanym otoczeniu”, a przewodniczyły jej dr hab. Małgorzata Kabat, prof. UAM oraz dr Ewa Johnsson. Podczas obrad ukazano nowe oblicze zadań, przed którymi stanęli nauczyciele. Prelegenci wspominali o zmianach związanych z realizacją przez nauczycieli funkcji opiekuńczej, wychowawczej, czy też dydaktycznej. Ukazywano trudności związane z wypełnieniem tych funkcji w obliczu braku bezpośredniego kontaktu z uczniem. Zwrócono uwagę, że w czasie zdalnej nauki niezbędna jest intensywna współpraca między nauczycielami a rodzicami. Zaakcentowano także trudności, jakie napotykalą nauczyciele pracujący z dzieć-

mi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ukazano niebezpieczeństwa związane z brakiem bezpośredniego kontaktu z wychowankami, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia edukacyjnego.

Zdalna edukacja postawiła nauczycieli oraz uczniów przed nowym wyzwaniem, jakim jest wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych do procesu kształcenia. Temu zagadnieniu poświęcone zostały obrady sekcji trzeciej, zatytułowanej „Nowoczesność kształcenia w zetknięciu z (nie)znany mi wyzwaniami przyszłości”, której przewodniczenie powierzono dr hab. Ewie Pasterniak-Kobyłeckiej, prof. UZ i dr. hab. Rafałowi Majznerowi, prof. ATH. Zwrócono uwagę na fakt, że problematyka technologii informacyjnych jest i była wpisana w podstawę programową, jednak sytuacja związana z koniecznością realizowania nauki w sposób zdalny spowodowała bardzo duże poruszenie i niepokój zarówno u nauczycieli, jak też uczniów i rodziców. W czasie obrad zaznaczono, że wykorzystanie technologii informacyjnych przez nauczycieli do prowadzenia lekcji dla wielu było bardzo dużym wyzwaniem, gdyż nie byli na to przygotowani zarówno od strony technicznej (brak i obsługa sprzętu), ale i metodycznej. Akcentowano znaczenie kształtowania u nauczycieli kompetencji w zakresie e-edukacji, obejmujących umiejętności techniczne, komunikacyjne, a także autoedukacyjne.

Przestrzeń wirtualna i zdalne nauczanie to z jednej strony wyzwania stojące przed podmiotami edukacyjnymi, obszar rozwoju, zmaganie się z nowymi trudnościami w realizacji procesu dydaktycznego, a z drugiej – niebezpieczeństwo kształtowania się zachowań patologicznych. Problematyce akceptowanych oraz patologicznych zachowań nauczyciela i ucznia poświęcona została sekcja czwarta, którą zatytułowano: „Teoria, praktyka i badania w (nie)znanej przestrzeni współczesnej edukacji”, której przewodniczenia podjęły się dr hab. Lidia Katarzyńczuk-Mania, prof. UZ oraz dr Anita Famuła-Jurczak. Podczas wystąpień podkreślano, że brak bezpośredniego kontaktu, niemożność egzekwowania od uczniów konieczności posiadania włączonych kamer niesie za sobą liczne niebezpieczeństwa. Zwrócono uwagę, że podczas zdalnej nauki uczniowie nie uczą się, a w czasie sprawdzianów korzystają z dostępnych im materiałów, przesyłają między sobą odpowiedzi. Podczas dyskusji podkreślano, że tego typu zachowania nie sprzyjają budowaniu systemu aksjonormatywnego, a przede wszystkim negatywnie wpływają na poziom wiedzy zdobytej i utrwalonej przez uczniów.

Każdej sekcji towarzyszyło duże zainteresowanie i znakomita atmosfera, a wygłoszone referaty inspirowały do ożywionej dyskusji. Pomimo bardzo intensywnego planu konferencji zaangażowanie uczestników było cały czas odczuwalne.

Interesujące jest, że uczestnicy konferencji podczas podsumowania obrad zwrócili uwagę na fakt, że „nowa rzeczywistość” stworzyła pole do spotkania i wymiany myśli dla osób z różnych części kraju, a także z zagranicy. Zauważono, że wskutek wprowadzenia formy on-line odległość dzieląca ośrodki naukowe uległa zniesieniu, a dzięki temu przedstawiciele nauki mieli możliwość spotkania się i podzielenia własnym dorobkiem naukowym, co zdecydowanie ma przełożenie na rozwój badań naukowych oraz inicjowanie naukowej współpracy.

Podsumowując, należy stwierdzić, że podczas obrad osiągnięto cel założony przez organizatorów konferencji, a mianowicie – stała się ona dla uczestników źródłem wzbogacenia wiedzy, podniesienia kompetencji oraz forum wymiany poglądów, refleksji, umożliwiającym kształtowanie własnej wiedzy i umiejętności z wiedzą innych osób. Dla studentów i doktorantów stanowiło to również pole do wypróbowania własnych możliwości związanych z wystąpieniami publicznymi.

*Anita Famuła-Jurczak*

ORCID 0000-0003-4538-6843

## **Sprawozdanie z cyklu seminaryjnego „Narzędzia edukacyjne dawniej i dziś”**

**Poznań, 10 marca 2021 roku (on-line)**

**14 kwietnia 2021 roku (on-line)**

**19 maja 2021 roku (on-line)**

Jednym z integralnych elementów nauk pedagogicznych, od najdawniejszych czasów, jest tworzenie metod i narzędzi, których zadanie polega na zapewnieniu skuteczności w pracy wychowawczej. W wielu narzędziach opracowanych dawniej drzemie niewykorzystany potencjał – wciąż dążymy do pełnego zrealizowania pomysłów dawnych teoretyków – na przykład do realizacji metody indukcyjnej w nauczaniu języków obcych, do zdobywania wiedzy poprzez samodzielne doświadczanie, zwłaszcza przy wykorzystaniu metod eksperymentalnych. A są to postulaty zgłaszane już w okresie renesansu. Nie oznacza to jednak, że współczesna pedagogika dąży tylko do wykorzystania dawnych pomysłów. Dynamiczny rozwój cywilizacji i różne przypadki losowe zmuszają pedagogów do intensywnej pracy przy opracowywaniu nowych rozwiązań i doskonaleniu istniejących narzędzi. Oczywiście jest, że aktualna sytuacja na świecie jest tego doskonałym przykładem.

W odpowiedzi na to, w marcu 2021 roku Studenckie Koło Naukowe Historii Kultury i Edukacji, działające przy Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zainaugurowało nowy cykl seminaryjny, zatytułowany „Narzędzia edukacyjne dawniej i dziś”. Jako cel prezentowanego cyklu seminaryjnego wyznaczono prowadzenie otwartej dyskusji z zaproszonymi gośćmi na temat konkretnych rozwiązań, zarówno tych dawnych, jak i obecnych. Dyskusji połączonej z próbą oceny skuteczności i aktualności omawianych narzędzi edukacyjnych.

Pierwsze spotkanie seminaryjne odbyło się 10 marca 2021 roku na platformie MS Teams, a zaproszonym prelegentem był dr Mariusz Przybyła z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który



wyłosił referat, zatytułowany „Jak dalece wspiera nas zdalna edukacja? Kształcenie zdalne w obliczu pandemii COVID19”.

Spotkanie zainaugurowali prof. dr hab. Krzysztof Ratajczak oraz dr Michał Nowicki, opiekunowie Koła, którzy przywitani zebranych gości, a także zaprezentowali koncepcję nowego cyklu seminariów. Następnie dr Michał Nowicki przedstawił prelegenta – dra Mariusza Przybyłę, który swoją prezentację rozpoczął omówieniem metodologii przeprowadzonych badań, stanowiących punkt odniesienia przygotowanego referatu. Próbą badawczą było 111 studentów pedagogiki na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. W badaniach poruszono między innymi takie kwestie, jak: czy studenci chcieliby, aby studiowanie pozostało w wersji zdalnej, nawet po zakończeniu pandemii; czym dla studentów jest edukacja uniwersytecka w wersji zdalnej (dużo pracy, dużo luzu itd.); co drażni studentów w edukacji zdalnej w odniesieniu do wykładowców; co jeszcze można robić w trakcie zajęć on-line – poza „byciem” na zajęciach; a także czy studenci mają problem z dostępem do Internetu.

Prelegent otrzymane wyniki porównał z badaniami sprzed 7 lat, które przeprowadził w celu ich wykorzystania do swojej pracy doktorskiej. Dzięki temu uczestnicy seminarium mogli zauważyć, jak w ciągu tego okresu zmieniła się chociażby częstotliwość korzystania z Internetu wśród studentów (np. w referacie podkreślono, że obecnie większa część studentów jest „offline” głównie kiedy śpi). Wystąpienie dra Mariusza Przybyły zachęciło zebranych następnie do dyskusji, przedmiotem której było między innymi, jak bardzo zmieniło się nauczanie zdalne z jednej strony w okresie tych 7 lat, ale z drugiej strony – także od początku trwania pandemii COVID-19, która trwa już ponad rok. Zauważono, że nauczanie przez Internet zmieniło się nie do poznania, w porównaniu z tym, co było rok wcześniej. Studenci, a także pracownicy naukowci dzielili się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi edukacji zdalnej, mówili, co się sprawdza, co nie działa, co sprawia im trudność.

Pod koniec seminarium prelegent wysunął wniosek, że w odniesieniu do spraw edukacyjnych tak naprawdę zbyt wiele się nie zmieniło – nadal potrzebujemy interakcji, relacji z innymi, przynależności do grupy. Zauważył, że powszechna jest tęsknota za edukacją tradycyjną i chęć powrotu na uczelnię. Natomiast, dające się zauważyć zmiany dotyczą narzędzi i nośników, z których korzystamy.

Na zakończenie spotkania prof. dr hab. Krzysztof Ratajczak i dr Michał Nowicki podziękowali prelegentowi za wystąpienie, a także gościom za przybycie i zaprosili wszystkich zebranych na następne.

Kolejne seminarium miało miejsce 14 kwietnia 2021 roku, a przeprowadzone zostało także w formie on-line. Zaproszonym gościem był prof. UG, dr hab. Kazimierz Puchowski z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, a tematem referatu – „Nowe metody edukacyjne w XVIII-wiecznych konwiktach szlacheckich”. Po otwarciu seminarium przez opiekunów Koła oraz zaprezentowaniu gościa, zwłaszcza jego licznych osiągnięć naukowych, przekazano głos prelegentowi.

Prof. Kazimierz Puchowski w barwny sposób przedstawił referat, obrazując skomplikowaną sytuację edukacyjną w XVIII wieku, różnorodność oferty edukacyjnej, oferowanej przez zakony nauczające. Narrację rozpoczął od przywołania instytucji *Collegium Civile* zakonu pijarskiego, co też stanowiło asumpt do omówienia problematyki różnych form życia studentów, powstawania konwiktów i zobrazowania życia codziennego uczniów w tychże instytucjach. Szczegółowo zostały przedstawione zagadnienia przyczyn powoływania konwiktów i korzyści, jakie płynęły z ich posiadania dla instytucji prowadzących.

Kolejnym zagadnieniem było ukazanie fundacji pierwszego kolegium teatynów z roku 1737, do założenia którego przyczynił się Antoni Maria Portalupi. Wiele uwagi poświęcono tutaj nowościom programowym w kolegium, które utorowały drogę różnym reformom oświatowym w XVIII-wiecznej Rzeczypospolitej. Zwrócono uwagę na elementy wojskowe w szkole, sztuki kawalerskie, taniec, języki obce, maneż (z zastrzeżeniem, że pojawiły się w mniejszej liczbie niż w szkołach rycerskich). Omówiono także zagadnienie recepcji nowożytnej oświeceniowej myśli naukowej w ówczesnych polskich kolegiach, zwracając uwagę na dalej obserwowane opóźnienie w stosunku do szkół protestanckich. Spośród licznie podjętych wątków warto odnotować jeszcze poruszoną kwestię obowiązkowego wyposażenia konwiktów i warunków, w jakich żyli na co dzień w kolegiach, rywalizacji między kolegiami, rozkładu zajęć, czy indywidualizacji pracy z uczniami.

Dyskusja, jaka wywiązała się odnośnie zaprezentowanego referatu była bardzo wszechstronna i dotyczyła zarówno spraw bezpośrednio związanych z edukacją w konwiktach szlacheckich, ale także związków między ówczesnymi dworami magnackimi a zakonami nauczającymi, czy możliwości współczesnego wykorzystania tekstów metodycznych, wypracowanych w tej epoce. Po zakończeniu dyskusji organizatorzy seminarium podziękowali prelegentowi oraz uczestnikom, zapraszając ich na kolejne, zaplanowane już spotkanie.

Trzecie seminarium, podobnie jak poprzednie w formie on-line, odbyło się 19 maja 2021 roku, a jego problemem przewodnim była edukacja kobiet w XVIII wieku. Tym razem zaproszonym gościem była prof. UAM, dr hab. Agnieszka Jakuboszczak, pracownik Wydziału Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Seminarium otworzył prof. UAM, dr hab. Krzysztof Ratajczak, który przedstawił Panią Profesor zaproszonym gościom i członkom Koła Naukowego, opowiedział o jej działalności naukowej i licznych publikacjach oraz krótko scharakteryzował problematykę, jaka miała zostać poruszona podczas seminarium.

Właściwa część spotkania została poprzedzona wystąpieniem studentek Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: Martyny Gotówki oraz Natalii Traczyk, które przygotowały, pod opieką dra Michała Nowickiego, referat dotyczący drogi ku obecności kobiet w kulturze. Wystąpienie rozpoczęło się od przeglądu sytuacji edukacyjnej kobiet w poprzednich epokach oraz stanowiska Mademoiselle de Scudéry do funkcjonującego wówczas modelu edukacyjnego, co pozwoliło na płynne przejście do zaprezen-

towania konsekwencji wykluczenia kobiet ze sfery publicznej. Następnie omówiono przyczyny powstania salonów, problematykę kobiet ambitnych w przedrewolucyjnej Francji i nowej roli kobiet, które oprócz bycia matkami i żonami stały się organizatorkami spotkań dyskusyjnych i zaczęły silniej wkraczać w życie kulturalne. Na koniec studentki przeniosły się w obszar działalności Komisji Edukacji Narodowej – przytoczono przepisy wprowadzone przez księcia Adama Kazimierza Czartoryskiego, które zostały uznane za obowiązujące. Nastąpiło krótkie podsumowanie przygotowanego referatu wraz z podkreśleniem, że dzięki reformom KEN nastąpił przełom w edukacji dziewcząt.

Główną częścią seminarium było wystąpienie prof. UAM dr hab. Agnieszki Jakuboszczak, która przybliżyła uczestnikom spotkania znaczenie konwersacji salonowej w edukacji kobiecej w XVIII wieku. Prelegentka rozpoczęła swój wykład od komentarza odnoszącego się do treści wystąpienia członkiń Koła Naukowego, a następnie przeszła do pogłębionej charakterystyki obszaru salonowego i wpływu konwersacji salonowej na edukację kobiet w XVIII wieku.

We wstępie referatu zaprezentowano główne problemy, które miały być uwzględnione w wystąpieniu. Wyodrębniono trzy obszary, przedstawione także we francuskiej wersji terminologicznej: animatorka spotkań salonowych, goście oraz konwersacja. Część główną poprzedził wstęp, w którym referentka odniosła się do samego wyrażenia „salon”. Wyjaśniła, co słowo to oznaczało oraz kiedy określenie zaczęło funkcjonować. Uczestnicy seminarium dowiedzieli się także, co stało się impulsem do zakładania spotkań salonowych, ponieważ w związku z tym aspektem prelegentka przedstawiła postać markizy Rambouillet, omówiła charakter spotkań organizowanych przez wyżej wspomnianą panią oraz scharakteryzowała jej sławny „Niebieski pokój”. Pani Profesor Agnieszka Jakuboszczak przedstawiła także nazwiska i sylwetki kilku pań – kontynuaterek działalności salonowej, między innymi postać pani de La Sablière i Ninon de Lenclos. Pani Profesor przybliżyła także postać jednej z najsławniejszych gospodyń spotkań salonowych w XVIII wieku – Pani Geoffrin. Przywołując i krótko charakteryzując także postać pani du Deff (główniej rywalki pani Geoffrin), referentka podkreśliła, że spotkania salonowe stanowiły niejako pole do „rywalizacji” między ich organizatorkami.

W głównej części wykładu omówiono dokładnie trzy wyżej wspomniane obszary. Pierwszy zatytułowano „animatorka spotkania”. Kobieta organizująca spotkanie salonowe, jak zaznaczyła prelegentka, teoretycznie nie wychodziła z charakterystycznej dla XVIII-wiecznych kobiet roli żony czy matki. Pani Profesor zasygnalizowała, że jednak bardzo często organizatorkami spotkań salonowych były kobiety, które żyły z mężem w separacji. Będąc organizatorką takiego spotkania salonowego, kobieta mogła poczuć się trochę inaczej, na swój sposób wolna i ważna, ponieważ to właśnie do niej należał między innymi wybór gości. W tym miejscu prelegentka zwróciła uwagę, że goście byli przede wszystkim stałymi bywalcami, którzy spotykali się regularnie, o ustalonej porze. Na spotkania salonowe zapraszano także artystów, pisarzy, czy filozofów, dzięki czemu bywalcy mieli okazję poszerzyć horyzonty. Pani Profesor zwróciła także uwagę na fakt, że nie istniały tylko i wyłącznie salony prowadzone przez kobiety, ale

w XVIII wieku popularne były także salony prowadzone przez mężczyzn oraz małżeństwa.

Zgodnie z tematem wystąpienia omówiono również wątek związany z edukacją kobiet w XVIII wieku i wpływem, jaki wywarły spotkania salonowe na obszar edukacji kobiecej. Spotkania stanowiły dla kobiet możliwość uzupełnienia braków wiedzy podręcznikowej. Jednak i bez wiedzy merytorycznej panie były świetnymi organizatorkami spotkań salonowych; potrafiły doskonale ukryć braki w wiedzy, robiąc dobre wrażenie nienagannymi manierami i umiejętnościami interpersonalnymi. Organizatorki potrafiły kierować rozmową w taki sposób, aby nie była ona nudna i uciążliwa, co nie należało do najprostszych zadań, a mimo braków informacyjnych wypadało bardzo dobrze.

Charakterystyczna cecha francuskich spotkań salonowych to wszechobecna konwersacja, stanowiąca kolejny obszar rozważań. Prelegentka zwróciła uwagę na to, wokół jakich tematów koncentrowały się spotkania salonowe, wyjaśniając tym samym, dlaczego podczas owych spotkań niejednokrotnie zapadały ważne dla kraju decyzje związane z obszarem kultury, ale także polityki. Omówiono też problem przygotowania do konwersacji, w tym wykorzystywaną wówczas literaturę podręcznikową, a także zagadnienie umiejętności uważnego słuchania.

Obydwa przewidziane na ten dzień wystąpienia przyczyniły się do rozwinięcia dyskusji, w której udział wzięli wszyscy zgromadzeni goście. Uczestników spotkania zaciekał przede wszystkim obszar wystąpienia związany ze sztuką konwersacji. Goście rozmawiali o znaczeniu i problematyce w konwersacji, a także o sytuacjach zapadającej ciszy podczas XVIII-wiecznych spotkań salonowych. Wątkiem, również chętnie podejmowanym przez uczestników seminarium, była uważność słuchania i kulturalnej rozmowy; w wypowiedziach odnoszono się także do sytuacji konwersacji w czasach współczesnych. Spotkanie zakończyło podziękowanie skierowane do uczestników przez opiekunów Koła, którzy zapowiedzieli kontynuację realizowanego cyklu seminaryjnego.

*Martyna Gotówka*

*Daria Klimek*

*Michał Nowicki*

ORCID 0000-0001-6147-9295

*Natalia Traczyk*

# INFORMACJE O AUTORACH

## I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA JAKIMIUK, prof. KUL dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

SŁAWOMIR TRUSZ, prof. UP dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

KARINA LEKSY, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MAGDA KARKOWSKA, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

TOMASZ PRZYBYŁA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAKUB JAKUBOWSKI, dr, Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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

MICHAŁ BORDA, dr, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy w Krakowie

MICHAŁ KNAPIK, dr, Akademia WSD w Dąbrowie Górniczej

MAGDALENA CIECHOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie

JUSTYNA KUSZTAŁ, prof. UJ dr hab., Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński

MAŁGORZATA DANKOWSKA-KOSMAN, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

MARTA ROSIŃSKA, mgr, Studium Języka Angielskiego, Uniwersytet Łódzki

ROKSANA PILAWSKA, mgr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

MARIA DYMNIKOWA, Ph.D. Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, I.P. Pavlov  
Institute of Physiology of Russian Academy of Sciences, St. Petersburg, Association of Musical Psychologists and Psychotherapists, Moscow

JOANNA LASOŃ, mgr, Krakowski Instytut Rozwoju Edukacji

WERONIKA ROCHATKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## II. RECENZJE I NOTY

MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, 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

AGNIESZKA KRUSZWICKA, mgr inż., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANITA FAMUŁA-JURCZAK, dr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Zielonogórski

MARTYNA GOTÓWKA, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DARIA KLIMEK, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ NOWICKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NATALIA TRACZYK, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



# INFORMACJE DLA AUTORÓW

## Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

## Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy 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

## 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. 21,25. Ark. druk. 19,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9