

# STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

**ChAT**

Wydawnictwo  
Naukowe



**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XIII: 2022 NR 1(38)**

Patronat Naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych  
Polskiej Akademii Nauk

---

Wydawnictwo Naukowe ChAT  
Warszawa 2022

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,  
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,  
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papiież, Piotr Petrykowski,  
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,  
Alena Vališová, Michal Zvírotsky, Wiktor Źlobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),  
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),  
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),  
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),  
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe  
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie  
ul. Władysława Broniewskiego 48  
01-771 Warszawa  
[www.sztw.chat.edu.pl](http://www.sztw.chat.edu.pl)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021

ISSN: 2083-0998

E-ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska



## Spis treści

### ROZPRAWY

Elżbieta Czykwin – <i>Znaczenie wspólnotowości dla przetrwania gatunków. Perspektywa socjobiologiczna</i> .....	9
Jarosław Gara – <i>Agatologiczny horyzont Tischnerowskiej filozofii wychowania jako horyzont „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy”</i> .....	31
Michał Paluch – <i>Stowarzyszenie Umarłych Poetów – koniec legendy, konieczność rewizji</i> .....	51
Wioletta Kwiatkowska, Lidia Wiśniewska-Nogaj – <i>Dzieciństwo i rodzicielska kara cielesna. Ku moralności i duchowości</i> .....	81

### STUDIA METODOLOGICZNE

Justyna Ratkowska-Pasikowska, Katarzyna Okólska – <i>Methodological Solutions in Studies on Transgender. Exploring the Terrain</i> .....	97
Bogusław Śliwerski – <i>Komu i po co jest potrzebne myślenie krytyczne?</i> ..	111

### STUDIA Z BADAŃ

Katarzyna Pardej, Robert Waszkowski – <i>The image of a vocational school teacher in the eyes of students and its relationship with the effectiveness of education</i> .....	121
Iwona Czarnecka – <i>Opinie na temat przygotowania nauczycieli historii prezentowane na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” (1933-1939)</i> .....	141

### STUDIA KOMPARATYSTYCZNE

Edyta Januszewska – <i>Doświadczenia dzieciństwa w rysunkach dzieci syryjskich mieszkających w nieformalnych obozach dla uchodźców w Libanie</i> .....	151
Arleta Suwalska – <i>A Values Perspective on Ethical Education for Grades 7 to 9 in Finland</i> .....	169
Anna Walczak, Bartłomiej Walczak – <i>Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci. Polska na tle krajów Europy Środkowo-Wschodniej w świetle danych PISA 2018</i> .....	183

## ESEJ NAUKOWY

- Marek Pawlikowski – *Intersubjective knowledge – important difference between man and animals*.....203
- Marek Pawlikowski – *Wiedza intersubiektywna – istotna różnica między człowiekiem a zwierzętami*.....209

## RECENZJE

- Magda Karkowska – *Uwolnić szkołę od systemu klasowo – lekcyjnego, czy odszkolnić edukację? – o książce Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha* .....215

**AUTORZY** .....223

**INFORMACJE DLA AUTORÓW** .....225

## Contents

### DISSERTATIONS

- Elżbieta Czykwin – *The importance of community for species survival. A sociobiological perspective* ..... 9
- Jarosław Gara – *The agathological horizon of Tischner’s philosophy of education as a horizon of „the promised land” and/or „land of denial”* ..31
- Michał Paluch – *Dead Poets Society – the end of the legend, the call for revision* ..... 51
- Wioletta Kwiatkowska, Lidia Wiśniewska-Nogaj – *Childhood and parental corporal punishment. Towards morality and spirituality* ..... 81

### METHODOLOGICAL STUDIES

- Justyna Ratkowska-Pasikowska, Katarzyna Okólska – *Methodological Solutions in Studies on Transgender. Exploring the Terrain* ..... 97
- Bogusław Śliwerski – *Who needs critical thinking and why?*..... 111

### RESEARCH STUDIES

- Katarzyna Pardej, Robert Waszkowski – *The image of a vocational school teacher in the eyes of students and its relationship with the effectiveness of education*..... 121
- Iwona Czarnecka – *Opinions on the preparation of history teachers presented in the press of „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” (1933–1939)*..... 141

### COMPARATISTIC STUDIES

- Edyta Januszewska – *Childhood experiences in the drawings of Syrian children living in the non-formal refugee camps in Lebanon* ..... 151
- Arleta Suwalska – *A Values Perspective on Ethical Education for Grades 7 to 9 in Finland* ..... 169
- Anna Walczak, Bartłomiej Walczak – *Parental involvement in children’s education. Poland compared to the countries of Central and Eastern Europe on the basis of PISA 2018 data*..... 183

**SCIENTIFIC ESSAY**

Marek Pawlikowski – *Intersubjective knowledge – important difference between man and animals*.....203  
Marek Pawlikowski – *Wiedza intersubiektywna – istotna różnica między człowiekiem a zwierzętami*.....209

**REVIEWS**

Magda Karkowska – *To make schools free from classrooms and lessons or deschoolarize education? – about Bogusław Sliwerski`s and Michał Paluch`s book*.....215

**AUTHORS**.....223

**INFORMATION FOR THE AUTHORS** .....225

**Elżbieta Czykwin**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0002-1297-1926

## **Znaczenie wspólnotowości dla przetrwania gatunków. Perspektywa socjobiologiczna**

**The importance of community for species survival.  
A sociobiological perspective**

**Abstract:** The problem of the survival of human societies in the face of global crises raises the question: how did the communities of other living creatures deal with crises over hundreds of thousands of years? Analysis of crisis coping mechanisms by elephant communities; of whales and sperm whale and siberian foxes – they are examples of common and important characteristics that developed in the process of evolution as a response to environmental conditions. The direction of changes in these characteristics is *par excellence* social and is directed at the common good. Thus, it has a pro-social character and glorifies altruism.

Also in relation to human development from the sociobiological perspective – one can point to the same characteristics revealing their importance and role in the adaptation process. The example of the survival of *Homo sapiens* and the extinction of *Homo neanderthalensis* (Neanderthal man) are a spectacular example of this.

Such characteristics as friendliness, altruism, solidarity, responsibility, concern for the common good, prosociality have become the guarantors of survival in opposition to aggression and selfishness. In the area of culture, it is expressed in the tendency to transfer the content and standards important for the survival of WE to the area of I AM awareness. The above-mentioned characteristics, which have an anti-authoritarian and pro-democratic dimension, thus become standards for the development of human civilizations.

The persistence of the timeless values that the Decalogue brings, and thus sacrifice for other and „loving your neighbor as yourself”, are an example of the importance of understanding community.

The characteristics important for adaptation are somehow intuitively sensed and visible in the cultural tendencies of pro-social democratic societies, expressed in community tendencies. In this context, the importance of friendship is directly related to the length and quality of human health and life.

**Keywords:** common good, adaptation, unselfishness, cooperation, friendship, language, selfish gene, aggression.

*Motto: Każdy żyjący dzisiaj gatunek jest dokładnie tak inteligentny, jak wymagało tego jego przetrwanie.*

## Wstęp

Cywilizacja ludzka znalazła się w sytuacji kryzysu, a właściwie wielu kryzysów. Podnoszona jest kwestia kryzysu ekologicznego, pandemicznego, instytucji samego państwa i instytucji państwowych, rodziny, religii i kościołów, stosunków międzyludzkich, bezpieczeństwa, przywództwa, wartości, demokracji, bezpieczeństwa i szeregu innych. Ludzkość zawsze znajdowała się w jakimś kryzysie, ale wydaje się, iż ich spiętrzenie i wzajemna synergia są szczególnie niebezpieczne obecnie. Kryzysy nie są jakąś szczególną charakterystyką świata ludzi, dotykają one także innych gatunków. Rodzi się w związku z tym pytanie odnoszące się do sukcesu przetrwania gatunków. Bardziej szczegółowo, nasuwa się pytanie: co leżało u podstaw przetrwania niektórych gatunków na przestrzeni setek milionów lat? Jeszcze dokładniej: które z ich charakterystyk są ważne z uwagi na przetrwanie całych gatunków?

Deskrypcja kryzysów nie jest tu najistotniejszym rysem. Można przyjąć, iż w tak długiej perspektywie czasowej oraz z uwagi na odmienność omawianych tu przypadków gatunkowych – natura tych kryzysów miała wysoce zróżnicowany charakter. To, co stanowi przedmiot głównego prezentowanego w tym artykule zainteresowania badawczego, to kwestia strategii, jakie przyjmowały te różne gatunki w obliczu trudności w efektywnym przystosowaniu się. W oparciu o źródła socjobiologiczne można, najogólniej – wskazać na dwojaki rodzaj orientacji: *egoistyczną* – zorientowaną na ochronę poszczególnych osobników przez nie same oraz kolektywną czy wspólnotową (ang. *commune*) zorientowaną na relacje społeczne i troskę o dobro wspólne.

Obie te strategie nie są w pełni rozłączne i kształtowały się one w trakcie setek tysięcy lat. Celem przedstawionej publikacji jest wydestylowanie i ukazanie ważnych wymiarów z uwagi na przetrwanie jednostek i społeczności wybranych gatunków, które odniosły sukces adaptacyjny widzianych z perspektywy wspomnianych wyżej dwóch strategii przystosowania.

### **Społeczności zwierząt w obliczu kryzysu**

Warto jest zwrócić uwagę na tylko niektóre z wyników licznych badań dotyczących zwierząt i ich społecznych kultur w kontekście przetrwania. Poniżej zostaną przedstawione trzy przypadki – słoni, wielorybów i płetwali oraz lisów syberyjskich.

#### **Słonie**

W 2018 roku zaobserwowano na Sri Lance, i uwieczniono na filmie „300 słoni żegna martwego samca” (Sheldrick, 2021) ceremonię pogrzebu słonia, która zgromadziła prawie trzysta osobników w różnym wieku i wywodzących się z różnych rodzin. Martwy słoń został pokonany w walce z młodszym słoniem. Nie był przywódcą rodziny, bo u słoni przywódczyniami są samice.

Najmłodsze słonie, podobnie jak te starsze, delikatnie dotykały ciała martwego słonia. Tym obrzędom towarzyszy również czuwanie przy ciele zmarłego oraz powstrzymywanie się od wydawania dźwięków. Podobne zachowania zostały zaobserwowane u innych słoni w Afryce i Azji.

Badacz słoni Joshua Plotnik, psycholog pracujący na Mahidol University w Tajlandii, zwrócił uwagę na cechy wyróżniające słonie spośród innych zwierząt. Są nimi:

**Empatia.** Słonie przejawiają współczucie i udzielają innym osobnikom wsparcia, kiedy dostrzegają, że są one zdenerwowane lub zaniepokojone. Wsparcie to polega na dotykaniu ich oraz wydawaniu brzmień, np. wysokich dźwięków, przypominających ćwierkanie. Jak stwierdza Frans de Waal, holendersko-amerykański psychobiolog:

„Słonie, widząc inne słonie w stresie, same też się stresują i starają się je uspokoić, podobnie jak szympansy czy ludzie, którzy obejmują innego, przygnębionego przedstawiciela własnego gatunku. Dotykanie w celu pocieszenia innego słonia może przejawiać się też wkładaniem mu trąby do pyska, co wiąże się z ryzykiem ugryzienia, jest jednak też sygnałem: jestem tu aby ci pomóc, a nie aby ci dokuczyć” (za: Plotnik, 2014).

Zdaniem Plotnika jest to gest przypominający wyciągnięcie ręki u ludzi. Stres jest komunikowany przez słonie przez szczególne ustawienie uszu

i ogona. A uspakajające dźwięki są, zdaniem Plotnika, przekazami w rodzaju: „ciiii, wszystko w porządku”, jakich ludzie używają podczas uspokajania dzieci.

Innym sposobem udzielania sobie wsparcia jest utrzymanie fizycznego kontaktu – słonie skracają dystans i zbijają się w ciasną gromadkę. Jeszcze inną reakcją na stres kolegi jest przyjmowanie pozycji ciała podobnej do zdenerwowanego towarzysza.

Podobnie ludzie, kiedy są w towarzystwie innych zdenerwowanych osób, przyjmują ich emocje. Bywa, że łapią innych za ręce, albo „zarażają się” ziewaniem. W podobny, empatyczny sposób, na ziewanie reagują też szympansy (zob. de Wall, 2011). Takie zachowania, wyrażające empatię, zostały też zauważone u udomowionych psów, które akomodują do zachowań emocjonalnych ich właścicieli. Stwierdzono też zachowania pocieszające szympansov w sytuacji, kiedy pocieszany osobnik doznał krzywdy czy porażki. Badania Fransa de Walla (2016) ujawniły, iż szympansy chętniej wybierają klocki, zwane prospołecznymi, które gwarantują przysmaki innym szympansom, niż te klocki, które zapewniają pożywienie jedynie im samym (de Wall, 2011). Podobnie, badania nad sprawiedliwością w przypadku małpek kapucynek (później eksperymenty te powtórzono też na psach, ptakach i szympanсах) ujawniły, że jeśli wykreuje się sytuację nierówności (w omawianym eksperymencie jedna z dwóch małpek otrzymywała [tylko] ogórek, a druga [aż] winogrona), w efekcie pierwsza z małpek początkowo była zadowolona z ogórka, ale kiedy zorientowała się, że koleżanka otrzymuje winogrona – wszczęła rebelię: rzucała kamieniami w badaczkę i energicznie odrzucała jedzenie ogórka. Niektóre zachowania słoni mogą być komunikatami pojednania, co wymaga empatii w celu postawienia siebie w sytuacji drugiego.

**Współpraca.** Wiele gatunków zwierząt współpracuje ze sobą, ale współpraca ta jest oparta na instynktownych zachowaniach. W przypadku słoni jest to kooperacja oparta na świadomości i samoświadomości, polegająca na zdolności do dostosowania się do panujących warunków. Plotnik (2021) wykazał, iż słonie pracujące w parze i zabiegające wspólnie o kolbę kukurydzy, a dysponujące jedynie liną, mogły łatwo zdobyć przysmak, strącając go, pod warunkiem jednak, że będą pociągały za linę jednocześnie. Kiedy jedno z nich pociągało za linę za wcześniej, nie zdobywały nic. Okazało się, że słonie skłonne były czekać po swojej stronie liny nawet 45 sekund (Plotnik, 2014). Plotnik uważa, że słonie gotowe były długo koordynować swoje działania, najwyraźniej rozumiejąc, że „samotne” pociągnięcie liny nie przyniesie im nagrody. Podobny eksperyment przeprowadził de Waal

(2011) – dwa szympansy musiały w nim kooperować ze sobą, aby zsynchronizować przyciąganie liny ze zbyt ciężką dla jednego skrzynki z przysmakami. Jeden z szympanсів został jednak wcześniej nakarmiony i nie miał w związku z tym motywacji do ciągnięcia liny ze skrzynką. Ponaglany jednak mobilizującymi dotykami przez towarzysza – ciągnął skrzynkę i obaj osiągnęli sukces. Niemal wszystkie przysmaki zostały następnie zjedzone przez tego „głodnego” osobnika. Drugi z osobników współpracował, mimo iż nie był zainteresowany samymi przysmakami. Prawdopodobnie miał nadzieję, że kiedyś ten drugi mu się odwdzajemni. Zdolność ta została też stwierdzona u ludzi, goryli, delfinów i u srok (Plotnik, de Waal i Reiss, 2006).

**Łatwość w rozwiązywaniu problemów bieżących.** Słonie potrafią dzięki wrażliwej trąbie odczuwać temperaturę, łamać gałęzie oraz oddychać w trakcie nurkowania. Używają wielkich uszu jako rodzaju wachlarzy do chłodzenia ciała. Rozwiązywanie problemów staje się także możliwe dzięki temu, że małe słonie bawią się wspólnie ze starszymi słoniami i nabywają tą drogą wiele różnych umiejętności i sprawności, użytecznych w rozwiązywaniu problemów bieżących w życiu dorosłym. Tak np. słonie wykorzystują gałązki jako narzędzia do sięgania po owoce itp.

**Rozpoznawanie siebie w lustrze** (Plotnik, 2008). Jest to umiejętność, która jest sygnałem samoświadomości Ja. Małe dzieci reagują silnie na własne odbicie w lustrze ponieważ zaczynają wyodrębniać siebie spośród innych obiektów otaczającej rzeczywistości i umiejscawiać je w centrum samoświadomości. Takie zabawy jak „w chowanego” czy organizowane w przedszkolu bale przebierańców, a także zabawy tematyczne (w dom, szkołę, sklep, lekarza, itp.) mają na celu nie tylko uczenie się ról społecznych, ale także odkrywanie faktu, iż to, co jest przede wszystkim odgrywanymi rolami, to struktura Ja. Tożsamość Ja odsyła do takich wymiarów tożsamości jak temporalność, efektywność, sprawczość i inne.

**Opłakiwanie zmarłych.** Daphne Sheldrick (2021) stwierdziła, że zwierzęta te istotnie cierpią z powodu śmierci jednego z nich. I to cierpią tak dotkliwie, że żal z tego powodu może je zabić.

Słonie posiadają niezwykłą pamięć. Sheldrick podaje, iż dwie słonice: Shirley i Jenny, które nie widziały się przez 20 lat, rozpoznały się po upływie tego czasu. Podczas wędrowki po Parku Narodowym w Kenii, matriarcha słoni o imieniu Echo natknęła się na kości swojej byłej towarzyszki Emili. Echo i jej rodzina zwolnili tempo i zaczęli badać szczątki. Gładziły czaszkę Emili trąbami, badając każdą szczelinę. Ostrożnie dotykały szkieletu szczątków tylnymi, miękkimi, tylnymi stopami, nosiły wokół niej kły. Słonie konsekwentnie reagują w ten sposób na inne martwe słonie jednocześnie

nie wykazując znaczącego zainteresowania zwłokami nosorożców, bawołów czy innych gatunków. Bywa, że słonie pokrywają swoich zmarłych ziemia i liśćmi (Jabr, 2014).

**Mają największe mózgi spośród wszystkich zwierząt lądowych.**

Tak zwany współczynnik EQ, który wyraża stosunek między rzeczywistą masą mózgu zwierzęcia oraz jego oczekiwaną masą szacowana na podstawie ogólnej jego masy wynosi 1. Uogólniając, wyższy współczynnik EQ znamionuje wyższą inteligencję. Ludzie mają EQ wyższy niż 7; delfiny od 4-5; orki i szympansy 2-3. Slonie nie posiadały przed milionami lat zbyt wysokiego EQ, ale ich mózg ewoluował wraz z ich masą ciała. Między 35 milionami lat a dniem dzisiejszym EQ trąbowców (do których należą słonie) wzrósł dziesięciokrotnie z 0,2 do ponad 2 w przypadku słoni azjatyckich (Jabr, 2014).

**Posługują się własnym, niepowtarzalnym językiem.**

Język słoni był przedmiotem badań Andrei Turkalo i jej zespołu od ponad 20 lat. Turkalo pracuje w Parku Narodowym Dzanga Ndoki w Republice Środkowoafrykańskiej, gdzie słonie leśne żyją na wolności. Slonie potrafią podążać swoimi śladami i komunikować się ze sobą nawet ze znacznych odległości. Turkalo, badająca dziko żyjące słonie w lasach Republiki Środkowoafrykańskiej, stwierdziła, iż słonie komunikują się poprzez wołanie, bardzo wrażliwy zmysł węchu oraz tupanie, które wywołuje infradźwięki, przenoszone przez powierzchnię ziemi. Dźwięki te nie są słyszalne dla człowieka. Slonie mogą cichutko ćwierkać lub trąbić bardzo głośno. Potrafią też rozpoznawać nawoływania nawet stu innych słoni z odległości pięciu tysięcy stóp (ponad 15 km). Komunikują się one ze sobą przy pomocy dudnienia o niskiej częstotliwości. Niektórzy naukowcy spekulują, że spragnione słonie kierują się w kierunku odległych opadów deszczu, wykrywając wibracje wytwarzane przez burze. Razem ze słuchem i dotykiem, słonie polegają przede wszystkim na zapachu, aby poznać siebie nawzajem i otaczający je świat. Połączenie górnej wargi i nozdrzy daje słoniom rozwinięty zmysł węchu. Jest on nawet bardziej rozwinięty niż stworzeń, takich jak gryzonie i psy. Jeden region opuszki węchowej słonia – część mózgu przetwarzająca zapach – zawiera dodatkowe warstwy komórek w układzie plastra miodu, którego nie spotyka się u innych ssaków. Uczni przewidują (World, 2021) że w ciągu najbliższych 50 lat słonie żyjące w naturze wyginą. Łapczywość ludzi na wyroby z kości słoniowej, kłusownictwo oraz zatrudnianie słoni w cyrkach i do turystycznych przejażdżek przypląca życiem około 20 tys. tych zwierząt każdego roku. Słownik słoni stanowi wyzwanie dla badaczy.

### **Podęjmują decyzje kolektywnie**

**Zręczność i chwytność.** Trąba słonia jest tak samo zręczna jak ręce człowieka czy szympansa. W pierwszych miesiącach życia, gdy słońiętko nabywa umiejętności używania trąby, wijący się wyrostek jest niezwykle zręczny i w tym sensie zdaje się przypominać wymachujące kończyny ludzkiego niemowlęcia. Dorosłe słonie używają swoich trąb do nurkowania, dźwigania wielkich ciężarów lub ostrożnego rozłupywania orzeszka ziemnego.

Słonie są zwierzętami, które przetrwały miliony lat, mimo że nie potrafią szybko biegać, mają problemy ze zdobywaniem pożywienia i trudno jest się im ukryć. Sukces przetrwania w procesie ewolucji tym niezwykle stworzonym umożliwiły powyższe charakterystyki. One też zwrotnie wykształciły się w odpowiedzi na wyzwania związane z przetrwaniem. Tworzenie kultury słoni – nie piszę w cudzysłowie – są faktem. Jak stwierdza się generalnie w „Scientific American” (Jabr, 2021):

„Po dziesięcioleciach obserwacji dzikich słoni — i serii starannie kontrolowanych eksperymentów w ciągu ostatnich ośmiu lat — naukowcy zgadzają się co do tego, że słonie tworzą rodziny, połączone więzami krwi, na całe życie, rozmawiają ze sobą za pomocą szerokiego słownika pomruków i zawołań oraz podejmują grupowe decyzje; słonie bawią się, naśladują swoich rodziców i współpracują przy rozwiązywaniu problemów; używają narzędzi, pocieszają się nawzajem w niepokoju i prawdopodobnie mają poczucie Ja”.

### **Wieloryby i kaszaloty sparmacetowate**

Profesor Hal Whitehead (profesor z Dalhousie University w Nowej Szkocji, biolog, badający życie wielorybów w kontekście ich kultury rozumianej jako dzielenie się informacjami, wzajemne uczenie się osobników od siebie i tworzenie wielokulturowych społeczności) badał ekscytujący fakt – na podstawie treści XIX wiecznych dzienników okrętowych udało się ustalić, iż w pewnym momencie polowanie na wieloryby stało się trudniejsze. W latach 1818–1830 wielorybnictwo przeżywało pierwszy boom i przybierało charakter przemysłowy (Targański, 2021, s. 66–68). Cenny olej z wielorybów powodował zintensyfikowanie połowów. Zachowane zapisy dzienników okrętowych relacjonowały precyzyjnie o czasie, miejscach oraz efektywności połowów. Po dwóch, trzech latach boomu, połowy spadły o 60%. Było to niezwykle i dawało się wyjaśnić jedynie zachowaniem zwierząt. W początkowym okresie wieloryby broniły się tak, jak to czyniły w przypadku ataku orka, które stanowiły zasadniczo jedyne naturalnego przeciwnika wielorybów. W obronie przed orkami wieloryby stosowały

swoistą taktykę – formowały koło, w środku zamykając młode osobniki i używając na zewnątrz potężnych płetw ogonowych, odganiały napastników. Taktyka ta czyniła walenie wyjątkowo łatwym łupem dla harpunników. Wymagała zmiany i taka zmiana nastąpiła. Wieloryby nauczyły się, iż zbijanie się w grupy jest kontrproduktywne, lepsze skutki przynosi dywersyfikacja i płynięcie pod wiatr, tak aby utrudnić pościg łodziami żaglowymi. Podobnie głębokie nurkowanie i wynurzenie się w innym miejscu dawało lepsze skutki. Niezwykle wymowny jest fakt, że wieloryby, które nigdy wcześniej nie zetknęły się z ludźmi, wiedziały, jak się przed nimi bronić.

Z pewnością – stwierdza Whitehead – walenie dzieliły się informacjami i potrafiły wygenerować skuteczną taktykę obronną. „Porozumiewanie” związane było ze strukturą społeczną właściwą wielorybom. Otóż wieloryby żyją w grupach rodzinnych i wiążą się w większe kłany. Osobniki nie są ściśle przyporządkowane do swoich rodzin czy też klanów, ale stosownie do potrzeb odłączają się i przyłączają do innych. Te osobniki, które zetknęły się ze statkami wielorybiczymi pokazały innym, co robić w takiej kryzysowej sytuacji. „Uczyły się na bieżąco”. Trzy elementy – geny, środowisko i właśnie kultura są więc wzajemnie powiązane.

Whitehead w badaniach nad kaszalotami spermacetowanymi, które to stworzenia charakteryzuje matriarchat, stwierdził istotne i charakterystyczne różnice w zachowaniach między osobnikami z różnych klanów, pomimo braku zróżnicowań genetycznych i środowiskowych. Kaszaloty tworzyły coś na kształt społeczeństw międzykulturowych. Różnice w tych zachowaniach pozwoliły na wyodrębnienie w pierwszej kolejności tzw. klanów akustycznych. Każdy z takich klanów ma typową dla siebie „pieśń”. Taka „pieśń” składa się z jednego, stale powtarzanego tematu i jest przekazywana przez starsze osobniki – młodszym. Co więcej, kłany, np. płetwali błękitnych, zmieniają swoją piosenkę z sezonu na sezon, zapożyczając temat od innego klanu. Niektóre z nich stają się światowymi „przebojami”, a ich obecność przenosi się z miejsca na miejsce. Najogólniej, wokalizacja jest autoidentyfikatorem poszczególnych klanów, jak pieśni kibiców futbolu.

Niektóre zachowania kaszalotów ujawniają zdolność do uczenia się. Tak np. nauczyły się one zdejmować ryby z haczyka zarzuconego przez rybaków, zanim zostaną one wyciągnięte na powierzchnię. Ta umiejętność została przekazana innym osobnikom (Whitehead i Rendell, 2014).

Podobne uczenie się zachowań stwierdzono u wielu zwierząt, np. orek, które strącały foki z kry w sposób, w jaki nauczyła je to robić matka; delfiny, które nauczyły się używać gąbek w celu ochrony dzioba i wiele innych. To co wydaje się kluczowe, to stwierdzenie, iż „my” zawsze bierze górę nad

„ja”, a także to, iż innowacyjność kulturowa nie zawsze jest społecznie ceniona. Tak np. niektóre grupy orzekają wyłącznie łososie królewskie, a kiedy ich okresowo brakuje, nie sięgają po inny pokarm, którego nie brakuje, ale głodują i słabiej się rozmnażają.

### **Lisy syberyjskie**

Warto zwrócić uwagę na wyniki kluczowych poszukiwań badawczych Dimitrija Biełajewa (starszy brat Biełajewa, też genetyk, został 10 lat wcześniej stracony za próby uzasadnienia teorii ewolucji, uznawanej w tamtych latach za burżuazyjny przesąd) zapoczątkowanych jeszcze w 1958 roku w Związku Radzieckim. Biełajew wraz z asystentką Ludmiłą Trut, pod pozorem badania cennych futer srebrnych lisów, podjęli na Syberii eksperyment, nawiązujący do sto lat wcześniejszych badań Karola Darwina nad udomowionymi zwierzętami. Darwin stwierdził, iż udomowione stworzenia, takie jak świnię, króliki czy owce, wykazują odmienności od swoich dzikich przodków – są znacząco mniejsze, mają mniejsze zęby i mózgi, często klapnięte uszy, zakręcone ogony czy łaciate futra. Co ciekawe, przez całe życie zachowują pewne cechy młodych osobników. Biełajew zadawał sobie pytanie, dlaczego tak się dzieje i postawił radykalną hipotezę, że te różniące charakterystyki są pochodną przyjaznego nastawienia (Bregman, 2019, s. 78-84).

Eksperyment nad udomowieniem dzikich, agresywnych srebrnych lisów stał się próbą przyspieszonego kopiowania tego, co natura wykształciła przez tysiąclecia. Do eksperymentu wybierano te osobniki, które wykazywały choćby minimalny brak czy wahanie w okazywaniu agresji. W czwartym pokoleniu lisów w 1964 roku, badacze dostrzegli lisa, który na widok badaczy merdał ogonem. Aby mieć pewność, że przyjazne zachowania nie zostały nabyte, ale są wynikiem selekcji, kontakty badaczy ze zwierzętami zostały wyraźnie zminimalizowane. Dystansowanie jednak, w miarę upływu czasu, stawało się coraz trudniejsze – lisy domagały się uwagi. Badaczka stwierdziła też: „oswojone lisy zdawały się opierać imperatywowi dorastania” (Dutatkin i Trut, 2017, s. 65).

Jednocześnie u badanych lisów następowały zaskakujące zmiany. Stawały się one bardziej podobne do samic, zaczęły szczeleć jak psy, ich futra stawały się łaciate, pyski krótsze, kości cieńsze i w końcu nauczyły się reagować na swoje imiona. Wszystkie te zmiany były jedynie „ubocznymi skutkami” przyjaznego podejścia niejako wydestylowanego przez samą naturę.

W sierpniu 1978 roku w Moskwie Dimitrij Biełajew zorganizował Międzynarodowy Kongres Genetyki, w trakcie którego został wyemitowany film, przedstawiający merdającego ogonem na widok ludzi srebrnego lisa. W opinii uczonego, przyczyną zmiany w wyglądzie i zachowaniu lisów była zmiana

hormonalna, czy dokładniej neuroprzekąźnikowa – uległe i przyjacielskie lisy produkowały więcej serotoniny oraz oksytocyny. To jednak, co dotyczyło lisów, zostało podsumowane stwierdzeniem Biełajewa: iż teoria ta „może, oczywiście, odnosić się także do ludzi” (Dutatkin i Trut, 2017, s. 28).

Teoria „samolubnego genu”, ogłoszona przez Richarda Dawkinsa (2012) w 1976 roku, w jakże przekonywujący sposób twierdziła, iż ludzie rodzą się egoistami (co prawda w przyrodzie zdarzają się akty altruizmu, jakie przywołuje Dawkins – ptaki poświęcają życie, aby ostrzec stado przed zbliżającym się drapieżnikiem, pszczoły popełniają samobójstwo, gdy w obronie ula żądł wroga itp., jednak w ujęciu Dawkinsa, świat społeczny jest zorganizowany przede wszystkim wokół oszustwa, wyczerpującej eksploatacji i wścieklej konkurencji) – została tą drogą zakwestionowana przez mało znanego uczonego. Co więcej, uczonego genetyka, który wychodził z tych samych fundamentalnych założeń, iż jesteśmy stworzeni przez geny i one są motorem ewolucji. W takim, wspólnym dla obu autorów, ujęciu jesteśmy maszynami przetrwania powołanymi do życia przez geny.

W 2014 roku amerykańscy badacze potwierdzili wyniki badań Biełajewa i Trut (Cieri, Churchill, Franciscus, Tan i Zajac, 2014).

### **Między altruizmem a egoizmem**

Bert Hölldobler i Edward Wilson (2008), osiemnaście lat po ukazaniu się „Mrówek” (Hölldobler i Wilson, 1990), udowodnili, iż kolonie ściśle ze sobą powiązanych osobników funkcjonują w oparciu o złożoną współpracę, skomplikowaną komunikację i wyrafinowany podział pracy. Kolonie te mają uniwersalny charakter, dotyczący organizowania się i funkcjonowania wszelkich osobników żywych, oraz stanowią jeden z podstawowych etapów rozwoju organizacji biologicznej. Przechodzenie od prostszych do bardziej złożonych form świata organizmów żywych dokonuje się ewolucyjnie i sytuuje się w połowie drogi między pojedynczym organizmem a całym gatunkiem.

Istota altruizmu organizmów w rozumieniu socjobiologicznym, w tym przez jego twórcę Edwarda Wilsona, odwołuje się do troski o przetrwanie genów (ang. *survival of the fittest*). Ciało człowieka i jego zachowania społeczne służą – w tym ujęciu – uniesmiertelnieniu genów. Dokończając dzieła Darwina, Wilson włącza pojęcia altruizmu, moralności, religii, miłości i innych specyficznie ludzkich zachowań społecznych do praw naturalnej selekcji. „Geny 'trzymają' kulturę na 'długiej smyczy’” (Śliwak, 1999, s. 113), co oznacza, iż człowiek jest istotą z gruntu biologiczną, a jej zachowania kulturowe mają także swoje osadzenie w genach.

Zachowania altruistyczne wcale nie są specyficzne dla człowieka. Oznaczają one działania korzystne dla grupy, ale niekorzystne z punktu widzenia jej pojedynczych osobników. W związku z tym rodzi się pytanie: czy zachowania altruistyczne są adaptacyjne? Czy służą unieśmiertelnieniu genów? Można sądzić, że nie i że zaistnieje ewolucyjna tendencja do wzmacniania genów samolubnych, jak twierdzi Dawkins.

Tymczasem np. altruizm krewniaczy, wyrażany wobec własnych dzieci (ang. *kin selection*) oznacza ochronę własnych genów. Proces ewolucyjny wyselekcjonował altruizm skierowany na chronienie najbliższych krewnych i argumentem przemawiającym za tym stwierdzeniem jest fakt, iż na ogół większy altruizm przejawiają rodzice wobec własnych dzieci niż dzieci wobec rodziców, a także powszechność zjawiska nepotyzmu (nasilenie zjawiska nepotyzmu może być kulturowo moderowane, wystarczy odwołać się do nepotyzmu w takich krajach jak Chiny czy Szwecja; stanowi to argument na rzecz ewolucyjnie wypracowanych kulturowych standardów, osłabiających tendencje samolubne i egoistyczne na rzecz ogólnospołecznych).

Prospołeczne, obywatelskie zachowania w imię wspólnego dobra są jednak dość powszechne i trudno byłoby je wyjaśnić interesem własnych genów. Zdaniem Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa (2011), ewolucja genetyczna i kulturowa stworzyła gatunek ludzki, broniący norm etycznych, które chronią przed wyzyskiem całkiem obce sobie osoby. Dzieje się tak w imię przetrwania grupy jako całości. Takie kooperatywne, altruistyczne grupy okazały się zwycięskie w porównaniu z tymi, które orientowały się jedynie na egoistyczne cele ich członków. Kluczem do tego procesu była ewolucja samoświadomościowych emocji społecznych: wstydu i poczucia winy, wraz z unikalną, ludzką zdolnością do uczenia się i internalizacji norm społecznych. Sprawilo to, że etyczne postępowanie osoby w imię dobra wspólnego stało się jej osobistym, zinternalizowanym celem, a nie tylko sprytnym sposobem uniknięcia kary. Przy użyciu wyrafinowanych metod przywołani autorzy dostarczają przekonującego i nowatorskiego opisu tego, w jaki sposób ludzie stali się moralni i współpracujący.

Sam Wilson przyznawał, że zrozumienie i wyjaśnienie niektórych zachowań, jak choćby udzielenie ryzykownej pomocy obcej, tonącej osobie jest trudne do wyjaśnienia (Wilson, 1988, s. 194). Z tego względu obok *altruizmu krewniaczego*, socjobiologowie wskazują na *altruizm adaptacyjny*, to jest taki, kiedy osoby pomagające samolubnie licząc, iż w przyszłości, gdyby znalazły się w niekomfortowej sytuacji, będą mogły liczyć na pomoc innych. Tak zwany *altruizm odwzajemniony* (ang. *reciprocal altruism*) jest

spektakularnie widoczny w małych społecznościach, ale także np. w poświęceniu się innym w imię wiary (Wilson, 1988, s. 198).

Zdaniem Donalda Cambella (1995), podzielającego perspektywę myślenia Wilsona, dziedzictwo kulturowe powinno być rozpatrywane jako adaptacyjne i wskazuje tu na trzy procesy: zmienności, selekcji oraz nabywania. Dyfuzja kulturowa, a więc przenikanie się elementów różnych kultur, oznacza selekcję ważnych dla kultury przyjmującej innowacji według kryterium ich znaczenia dla przetrwania tejże kultury. Tak np. Dekalog przetrwał ponad 20 wieków, a przykazanie „Kochaj bliźniego swego jak siebie samego”, dokładniej „Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem”, to jest szczegółowo największe i pierwsze przykazanie. Drugie podobne jest do niego: „Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego. Na tych dwóch przykazaniach opiera się całe Prawo i Prorocy” (Mt 22,37-40), które budowało zrównoważony balans między Ja – inni i było korzystne dla socjalizacji i uspołeczniania młodego pokolenia. Tak więc Dekalog przeciwstawiał się biologicznym, egocentrycznym skłonnościom, sprzyjając budowie społeczności, dla których wspólne dobro było nadrzędne i wspierało przetrwanie.

### **Zwierzęta i ludzie**

Powyższe wnioski, związane z ewolucją zwierząt w kierunku lepszego ich uspołecznienia, zostały potwierdzone przez socjobiologów w odniesieniu do ludzi. Analizując zmiany budowy twarzoczaszek ludzkich na przestrzeni 200 tysięcy lat ewolucji kulturowej, stwierdzono, iż ludzie stali się bardziej innowacyjni, planujący w dłuższej perspektywie, myślący bardziej abstrakcyjnie i symbolicznie oraz cechuje ich „nowoczesność behawioralna” (*behavioral modernity*).

Bielajew i Trut (2017) prezentują dane dotyczące feminizacji twarzoczaszki u osobników ludzkich będącej wynikiem zmniejszenia reaktywności androgenów (niższy poziom testosteronu u dorosłych lub zmniejszona gęstość receptorów androgenowych), co odzwierciedla ewolucję narastającej tolerancji społecznej.

Zdaniem de Waala (2011) sprawiedliwość nie jest tak złożonym konstruktem, jak mogłoby się wydawać. Stwierdził on, iż moralność zrodziła się na bazie empatii, pocieszania, prospołeczności, wzajemności i poczucia sprawiedliwości.

Ważne dla rozważań społecznej natury istot żywych, w tym człowieka, są nie tylko badania nad kulturą zwierząt, ale także wnioski związane z wyjaśnieniem kwestii przetrwania gatunku *homo sapiens* i wyginięcia gatunku

*homo neanderthalensis* (człowiek neandertalski). W 1985 roku w kamieniołomach na północ od Kolonii odkryto szkielet tego niezwykle kontrowersyjnego stworzenia. Człowiek neandertalski był silniejszy fizycznie, odważniejszy (Wynn i Coolidge, 2012, s. 19), inteligentniejszy (jego mózg był o 15 procent większy niż *homo sapiens*), jednak przetrwał ten drugi. Dziś tajemnica przetrwania *homo sapiens* została wyjaśniona.

Analiza ewolucji w budowie twarzoczaszek ludzkich na przestrzeni 200 tysięcy lat pozwoliła ustalić, że ludzie przejawiali postępującą innowacyjność, planowanie w dłuższej perspektywie, myśleli bardziej abstrakcyjnie i symbolicznie oraz cechowała ich narastająca „nowoczesność behawioralna”. Charakterystyczna jest też feminizacja twarzoczaszki stanowiąca między innymi wynik zmniejszenia obecności testosteronu, co stanowi symptom narastającej tolerancji społecznej.

Nie tylko twarzoczaszki, ale także inne kości stały się delikatniejsze, mózg skurczył się o co najmniej 10 procent, a zęby i kości szczęk stały się pedomorficzne (jak u dzieci). Mamy też krótsze i bardziej okrągłe czaszki, ze słabo zaznaczonym wałem nadczołowym. „Tym czym psy są dla wilków, tym my jesteśmy dla neandertalczyków. Ludzie nie są bezpośrednimi potomkami *homo sapiens* i *homo neanderthalensis*, którzy mieli wspólne dzieci i z tego powodu DNA wielu ludzi wskazuje na pochodzenie od tego drugiego” (Bregman, 2019, s. 427).

W 2017 roku Brian Hare opublikował artykuł pod znamienym tytułem: „Przetrwanie najbardziej przyjaznych: *Homo sapiens* ewaluował poprzez selekcję prospołeczną” (Hare, 2017, 2019). Hare wyciąga ważne wnioski. Jednym z nich jest zwrócenie uwagi na kluczową rolę **kolektywnej kooperacji** dla rozwoju *homo sapiens*. Kiedy porównujemy ludzkie i psie szczenięta, okazują się one być podobne w stosowaniu ludzkich gestów kooperatywnych. Podobnie jest z lisami. Wzrost zdolności kooperacyjno-komunikacyjnych wydaje się być produktem ubocznym prospołecznej selekcji, wskazującym na wyższość tejże prospołeczności nad agresją (Hare, 2017, s. 176).

Taki dobór naturalny, w aspekcie prospołeczności i przeciw agresji, odegrał znaczącą rolę w ewolucji człowieka. W okresie ostatnich 80 tys. lat widać morfologiczne dowody na selekcję przeciw agresji. Ludzie uwieczniani na skałach i wzrost liczby artefaktów kulturowych stanowią tego świadectwo.

W paleolicie, 500 tysięcy lat temu, doszło do udomowienia człowieka. Zaświadcza o tym zmiany w kolorze oksytocyny – hormonu, który u ssaków, w zależności od ich samopoczucia, stymuluje uległość, ufność, zazdrość, szczodrość, protekcyjność czy współpracę (Young, 2012). Zjawisko to jest wyjaśniane wzrostem komunikacji kooperacyjnej i współpracy w grupie

oraz nasilaniem się konfliktu międzygrupowego, który narastał w wyniku tej selekcji (Young, 2012, s. 177).

Niemniej jednak wielkie korporacje stale bazują na „mechanizmie chciwości” czy „hobbesowskiej dżungli”, polegającej na walce na śmierć i życie między pracownikami o przetrwanie i choćby zachowanie zajmowanych stanowisk. Czy są to praktyki efektywne? Sprawa nie jest do końca jednoznacznie rozstrzygnięta. Można przypuszczać, iż w krótszej perspektywie czasowej oraz wobec pracowników nawykłych do autorytaryzmu, być może tak, natomiast w dłuższej perspektywie i wobec pracowników szukających samorealizacji zawodowej – raczej nie. Natomiast w perspektywie bardzo odległej, przystosowania gatunku – z pewnością nie.

W powyżej prezentowanej socjobiologicznej i antropologicznej perspektywie demokratyczny ład jest traktowany nie jako ideologiczny postulat, ale zasadny nakaz, warunkujący przetrwanie. Jeśli demokrację rozumieć jako możliwość wyboru, dokonywanego przez jednostkę z szerokiego spektrum znaczeń i sensów, jakie oferuje kultura, to są one dokonywane nie tylko z uwagi na spektakularne, egoistyczne względy, ale narastająco akcentują uniwersalne dobro wspólnoty i troskę o jej przetrwanie jako całości.

### **Ludzka przyjaźń**

Clive Staples Lewis (2020) zastanawiał się nad „czterema miłościami”: przywiązaniem, przyjaźnią, miłością erotyczną i *caritas*. Przyjaźń jest w tym ujęciu „najmniej naturalna” jako ta, która jest w najmniejszym stopniu instynktowna, biologiczna, organiczna, gromadna i niezbędna. Można żyć bez przyjaźni – „gatunek z biologicznego punktu widzenia nie potrzebuje jej”. Jednak to właśnie w przyjaźni jest więcej elementu duchowego niż biologicznego. To dlatego – pisze Lewis – zaprzyjaźnić się intencjonalnie nie można, „Bo przyjaźń musi posiadać swój ośrodek, choćby nim była pasja do gry w domino (...). Ci, co nic nie posiadają, nie mają się czym dzielić, ci, co nigdzie nie zmierzają, nie mogą mieć towarzysza podróży”. Przyjaźń nie jest dociekliwa, przyjaciele nie rywalizują, sukces jednego z nich jest wspólnie podzielaną radością. Jest ona odporna na długie niewidzenie. Przyjaźń jest, dodajmy, początkiem wspólnoty, zmiany, punktem odniesienia w ocenie innych i siebie, zarzewiem zmiany i gwarantem stałości. To w niej realizuje się nasze pozabiologiczne przystosowanie społeczne.

Juliane Holt-Lunstad (członkini gabinetu pierwszej minister ds. samotności (sic!), powołanej w rządzie Teresy May w 2018 roku) zebrała i opracowała dane z 70 różnych badań, którymi objęto 3,5 mln osób, które były obserwowane przez siedem lat (Holt-Lunstad i Dunbar, 2021). Z badań

wynikło, że osoby żyjące samotnie żyją znacząco krócej niż osoby, które mają grono sprawdzonych przyjaciół oraz mieszkają z kimś bliskim. Inne badania, przeprowadzone przez autorkę, ujawniły, że codzienne wsparcie, udzielane przez bliskich, podnosi wydatnie szanse na wyjście bez konsekwencji z ciężkich kryzysów zdrowotnych, w szczególności po zawale czy udarze mózgu (około 50 proc.). Na 300 tys. badanych podobny skutek przynosiło jedynie rzucenie palenia. Gra zespołowa daje pewność, że jesteśmy częścią większej całości i jesteśmy dla innych ważni.

Chodzi o podniesienie poziomu endorfin, jakie uwalniają się w działaniach grupowych. Spektakularnym tego przykładem jest najbardziej utytułowana drużyna świata jaką stanowi nowozelandzka reprezentacja rugby, zwana „All Blacks”. Tym co przykuwa uwagę jest maoryski tradycyjny taniec wojenny „Ka Mate”, który poprzedza każdorazowo mecz tej drużyny. Taniec ten polega na krzyżowaniu przez jego uczestników ramion, krzyczeniu, wybałuszaniu oczu i pokazywaniu języków, tak jakby mieli spłoszyć przeciwnika. Stojąc na szeroko rozstawionych, uginających się nogach, zawodnicy biją też stopami w murawę. Głównym przesłaniem jest tu zmanifestowanie jedności zespołu oraz gotowości do wspólnego stawienia czoła przeciwnościom. Nade wszystko taniec aktywuje układ endorfinowy rugbystów. Im bardziej skoordynowane i energiczne są ich ruchy – jak ujawnia Dunbar – tym silniejsze mają oni poczucie, iż są częścią grupy. Z harmonii rodzi się synergia, potęgująca szanse na sukces. Drużyna zdobyła w 2021 roku mistrzostwo świata, bijąc światowy rekord zdobytych punktów; poprawiła także ustanowiony ponad 20 lat temu rekord przyłożeń. „All Blacks” zdobywali trzykrotnie zwycięski puchar Rugby World Cup.

W najnowszych badaniach epidemiologicznych takie czynniki jak dieta czy aktywność fizyczna tracą na znaczeniu, natomiast nabierają go czynniki społeczne. Było to znane jeszcze wcześniej jako tzw. **efekt Roseto**, opisany jeszcze w XVIII wieku. Badania przeprowadzone 50 lat później (Egolf, Lasker, Wolf i Potvin, 2021) wykazały uderzające różnice między śmiertelnością z powodu zawału serca między włosko-amerykańską społecznością Roseto w Pensylwanii a innymi pobliskimi miastami (np. Bangor) w okresie 1955–1965. Nie tylko niska śmiertelność, pomimo zjadania się przez mężczyzn tłustymi klopsikami i smażonymi kielbaskami, zapijanymi litrami wina, ale także niski stopień przestępczości były udziałem mieszkańców Roseto. Różnice te zniknęły, kiedy po latach Roseto stało się bardziej „zamerykanizowane”. Autorzy współczesnego badania przeanalizowali akty zgonu mieszkańców Roseto i innych miejscowości. Wyniki badań ujawniły, iż śmiertelność spowodowana zawałem serca jest konsekwencją

erozji tradycyjnie spójnych relacji rodzinnych i społecznych, solidarności społecznej i jednorodności. Mieszkańcy tego miasta, kiedy było ono jeszcze bardziej „włoskie” – zabudowa była bardzo ścisła, starsi ludzie mieszkali wraz ze swoimi wnukami – często spędzali czas wspólnie. Społeczna izolacja i samotność, jak stwierdza naczelny lekarz USA dr Vivek H. Murthay (2021), są większym zagrożeniem zdrowotnym niż otyłość, depresja czy kryzys opioidowy, wywołany nadmiernym spożywaniem silnych leków przeciwbólowych.

Położenie akcentu na bliskość, komunikację, empatię, życzliwość stoi w sprzeczności z wynikami sławnych badań, przeprowadzonych przez Philipa Zimbardo i Stanleya Milgrama w latach 1961–1962 na Uniwersytecie Standforda (Cialdini, 2007, s. 220). Dziś wiemy, że badania te były niewiarygodne (Le Texier, 2018).

Jakby w opozycji do stanfordzkich wyników badań wiarygodne stały się poszukiwania autorów, pracujących pod kierunkiem Marie Lindergaard (Liebst, Levine, Bernasco, Lindegaard i Rosenkrantz, 2020), którzy analizowali, uwiecznione na taśmach filmowych z kamer przemysłowych, ponad tysiąc bójek, gwałtów i prób samobójczych na ulicach Kopenhagi, Kapsztadu, Londynu i Amsterdamu. Badania, niezależnie od kulturowych uwarunkowań, ujawniły, iż w 90 proc. przypadków ktoś nieznanemu poszkodowanej czy poszkodowanemu pospieszył na pomoc. Co więcej, wielość osób postronnych zwiększała szanse ofiary na pomoc.

W Niemczech 9 000 ludzi wzięło udział w programie „Deutschland spricht” („Niemcy rozmawiają”) zainicjowanym przez tygodnik „Die Zeit”. Była to część międzynarodowego projektu „My Country Talks”, zapoczątkowanego w 2017 roku w 14 krajach, w którym wzięło udział 270 tysięcy osób. Uczestnicy zostali dobrani w pary przez algorytm nie według podobieństw, ale szeroko rozumianych różnic światopoglądowych, np. zwolennik Unii Europejskiej z eurosceptyczką, zwolennik budowy elektrowni atomowej z jej przeciwnikiem itp. Uczestnicy spotykali się *face-to-face* i jak się później okazało, spotkania te niwelowały wzajemną nienawiść oraz uprzedzenia, ułatwiały uczestnikom wyjście z własnej „bańki mentalnej”, umożliwiały uczenie się na bieżąco i budowanie skoordynowanych, wspólnych działań w imię dobra wspólnego.

Paul Gilbert (2021), twórca terapii skoncentrowanej na współczuciu, dowodzi, iż uważne współczucie sprzyja dobrostanowi, regulacji emocji, pogłębieniu relacji międzyludzkich. Wymaga ono mądrości, życzliwości, odwagi i zaangażowania i wszystkie te przymioty mogą być rozwijane na drodze równoważenia akcentów w relacji Ja – Inni.

Nie obracając się w kręgu ideologii czy postulatów sformułowanych w oparciu o powyższy materiał, można stwierdzić, iż zmiany świadomości w obszarze relacji społecznych dokonują się na naszych oczach, ze szczególnym przyspieszeniem w XXI wieku. Warto tu wskazać na charakterystyczne rysy, współbieżne z tendencjami adaptacyjnymi:

*Antyprzemocowość.* Tym, co budzi sprzeciw szerokich rzesz społecznych są wszelkie formy przemocy, szczególnie te inicjowane z autorytarnych źródeł: despotycznych przywódców, szefów, rodziców stosujących przemoc wobec dzieci, wyrazicielei homofobii czy ksenofobii. Silne społeczne poparcie zyskują ruchy kontestujące wykluczanie społeczne, np. ruch #Me-too i inne.

Szczególną rolę w przemianach stosunku do przemocy zajmuje *casus* instytucji wojska i służby wojskowej oraz zbrojeń. Cały ten złożony system oparty jest na zgodzie na zabijanie innych (Grossman, 2010; Czykwin, 2020, s. 235–253) i skierowany na przełamanie naturalnego oporu przed zabijaniem, jaki jest właściwy zdecydowanej większości ludzi.

*Ekologia.* Świadomość społeczna ciąży też w kierunku wycofywania się ze społecznej przemocy stosowanej wobec szeroko rozumianych istot żywych i środowiska naturalnego. Odrzuceniu ulegają takie mocno osadzone w kulturze europejskiej praktyki jak polowania, *corrida* czy tresura zwierząt w cyrkach. Zwierzęta domowe mają swoje jedzenie, kliniki, place zabaw, itp. Wegetarianizm, dyktowany względami humanitarnymi, stał się bardziej powszechny niż kiedykolwiek. Troska o „ludzkie” traktowanie zwierząt przejmuje narastająco dużą grupę ludzi, stając się osobistym standardem przyzwoitości. Dbałość o puszcę amazońską czy białowieską, o ochronę Bałtyku ujawnia fakt przenoszenia wyzwań ekologicznych w obszar świadomości Ja. Uświadomienie sobie, że przyroda doskonale radzi sobie bez człowieka, natomiast człowiek nie jest w stanie przetrwać bez przyrody i jest uzurpatorem i destruktozem w tej relacji, ciągle wymaga refleksji.

*Komunikowanie.* Ludzkość zrobiła wiele w kierunku umożliwienia przepływu informacji. Wynalazek druku, media elektroniczne i przede wszystkim Internet stały się nośnikami wiedzy, których ważność, szczególnie dostrzegana przez młodsze pokolenie, jest pozadyskusyjna. Dostęp do informacji stał się dobrem, którego cenzurowanie budzi społeczny opór. Pomysły autorytarnych rządów, aby kontrolować media, budzą intuicyjny sprzeciw wielu środowisk. Kwestia tego, iż to co wspólne dla naszej ludzkiej wspólnoty ma naturę emocjonalną, każe spojrzeć inaczej na komunikowanie emocji, jak w warsztatach „Deutschland spricht”, szczególnie emocji prospołecznych, jak u lisów, słoni czy małp. Emocja wstydu jest tu emocją nadrzędną, jako kluczowa dla procesu socjalizacji i uczenia się wspólnych wzorów zachowań

(Czykwin, 2013). Czy muzyka, jako uniwersalny i ponadkulturowy kod porozumienia, pełni taką rolę, na wzór akustycznych rytuałów słoni czy pętlwali?

*Uczenie na bieżąco.* Masowy dostęp i przepływ informacji umożliwia uczenie się na bieżąco, tak aby dostosować się do złożonej i trudnej, bo nieprzewidywalnej, „płynnej” rzeczywistości. Przy osobistych spotkaniach wielu ludzi wyraża niepokój o kondycję naszej rzeczywistości, zamiast dzielić się osobistymi, drobnymi radościami i smutkami. Pozwala to na uwolnienie troski o dobro wspólne jako osobiste oraz dobre relacje z innymi. Konsumpcjonizm nie załatwia sprawy przyjemnego życia. Radość z uzyskanych dóbr trwa krótko, natomiast dzielenie wspólnych doświadczeń i przeżyć, wspólne przyjacielskie działanie – pozwala na uczenie się siebie, innych i od innych.

*Wspólnotowość i solidarność.* Media masowe, podróże, ucieleśnienie utopijnej idei Zamenhofs o języku uniwersalnym, jakim stał się angielski (Żelazny, 2012), unifikacja miejsc, ubiorów, diet – sprawiły, iż na masową skalę upowszechnia się przekonanie, iż ci INNI, to także MY. Przeświadczenie, że pomimo różnic kulturowych ludzie są w istotnym stopniu do siebie podobni, przede wszystkim w sensie doświadczania emocji, poczucia zagrożenia środowiska naturalnego oraz kryzysu uchodźczego – dają poczucie, iż „płyniemy wszyscy na jednej łodzi”. Co więcej, łódź ta płynie na wzburzonym morzu innych kryzysów: możliwej wojny, demografii, wiary i kościołów, rodziny, gospodarki, władzy, państwa, instytucji itp. Wszystkie one wymagają wspólnotowego i solidarnego działania. Jesteśmy rzeczywiście systemem naczyń połączonych.

Robin Dunbar (Dunbar, 2021) w oparciu o liczne, ponadkulturowe badania wydestylował siedem filarów przyjaźni: język, miejsce pochodzenia, historię edukacyjną hobby i zainteresowania, muzykę, poczucie humoru i światopogląd. Przyjaźń jest w ramach tych przestrzeni najpełniej realizowana. Ludziom w tych wspólnych obszarach „najlepiej się ze sobą komunikuje”. O ile trzy pierwsze są trudne do zmiany o tyle wśród pozostałych czterech podzielenie gustu muzycznego okazuje się niezwykle znaczące podobnie jak u słoni czy pętlwali.

*Empatia.* Wychowanie dzieci w obliczu nieprzewidywalnego świata nigdy wcześniej nie było tak trudne. Wprowadzanie zasad znanych rodzicom z ich dzieciństwa jest mało użyteczne. Wprowadzanie norm i wartości z zewnątrz, poprzez uczenie ról społecznie cennych, wydaje się dziś niewystarczające, bo nie uwzględnia osobistego potencjału wychowanka, potencjału możliwości wybierania na własną miarę, zgodnie z własnymi potrzebami. Świadomość, iż nie tylko linie papilarne i żrenice oka są u każdego z nas

niepowtarzalne, jesteśmy odrębni, jedyni w swoim rodzaju, wyjątkowi, niepowtarzalni, jakich nigdy nie było i nigdy nie będzie w przyszłości, a więc świadomość unikalności każdego z przypadków ludzkiego istnienia (i nie tylko ludzkiego), staje się powszechna. Rodzice koncentrują swoją uwagę na tych wyjątkowych i szczególnych cechach własnego dziecka, zachęcają je do ekspresji własnych uczuć i poglądów, dokonywania samodzielnych, autentycznych wyborów, wchodzenia w bliskie, empatyczne relacje z innymi oparte na zaufaniu, akceptacji i otwartości.

*Zaufanie.* Kwestia zaufania wydaje się być ważnym kluczem w rysie lepszego, społecznego przystosowania. Zaufanie ma liczne konsekwencje społeczne (Skarżyńska, 2005, s. 80–86), a w Polsce jest ono wyjątkowo niskie. Polacy preferują zaufanie *familiarne*, a więc zaufanie do rodziny i bliskich, natomiast drugi rodzaj zaufania: zaufanie *pomostowe* czy *wiążące*, a więc skierowane do innych, obcych, a także wobec instytucji – jest na poziomie niskim i względnie stałym. Zaufanie pomostowe stanowi ważną i wartościową przesłankę cywilizacyjnego rozwoju. Poziom tego zaufania pozwala na odróżnienie wspólnot lepiej od słabiej przystosowanych, *ergo* mających większe lub mniejsze szanse przetrwania. Zaufanie skłania do uwzględniania też raczej optymistycznej i przyszłościowej wizji świata, do której się aspiruje, niż „życia z odwróconą głową” i pesymistycznej.

*Odpowiedzialność.* Odpowiedzialność nabiera w tym kontekście nowego, ponadindywidualnego czy wręcz ponadczasowego wymiaru. Roztropne rozłożenie akcentów między JA – MY – INNI – SWOJI, tak, aby nie stać się ubezwłasnowolnionymi i pozbawionymi indywidualnej tożsamości ludźmi bez właściwości, ani też egocentrycznymi i chciwymi psychopatami. Konstruowanie tożsamości wymaga homeostazy na wielu polach i wymiarach funkcjonowania i otwiera konieczność otwarcia komunikacji i dialogu w stronę budowania zrównoważonej relacji z samym sobą, innymi, przyrodą, kulturą, wyzwaniami przyszłości itp.

## **Podsumowanie**

Możemy różnie interpretować, rozumieć i oceniać znaki czasu, jakie niesie nam kultura. Można mieć tu wiele uwag krytycznych i wątpliwości. Ale aby je móc rozpatrywać, musimy przetrwać jako ludzkość i uczyć się od tych istot, które pomimo wszystko przetrwały.

**Bibliografia:**

- Bowles, S., Gintis, H. (2011). *A Cooperative Spaces: Human reciprocity and its evolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Bregman, R. (2019). *Homo sapiens. Ludzie są lepsi niż myślisz*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Cambell, D. (1995). On the Conflicts between Biological and Social Evolution and between Psychology and Moral Tradition. *American Psychologist*, 30, 1103–1126.
- Cialdini, B. R. (2007). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Cieri, R. L., Churchill, S. E., Franciscus, R. G., Tan J., Zajac B. (2014). *Craniofacial Feminization, Social Tolerance, and the Orgins of Behavioral Modernity*. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/677209>
- Czykwin, E. (2013). *Wstyd*. Kraków: Impuls.
- Czykwin, E. (2020). *Anders Breivik. Między dumą i wstydem*. Warszawa: Scholar.
- De Wall, F. (2011). Zachowania moralne u zwierząt [https://www.ted.com/talks/frans\\_de\\_waal\\_do\\_animals\\_have\\_morals/transcript?language=pl#t-21180](https://www.ted.com/talks/frans_de_waal_do_animals_have_morals/transcript?language=pl#t-21180) (dostęp: 26.12.2021).
- Dawkins, R. (2012). *Samolubny gen*. Warszawa: Prószyński S-ka.
- Dutatkin, L. A., Trut, L. (2017). Jak stworzyć psa. *Świat Nauki*, 6.
- Dunbar, R. (2021). *Przyjaciele, O prawdziwej mocy naszych najważniejszych relacji*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Egolf, B., Lasker J., Wolf S., Potvin L. *The Roseto effect: a 50-year comparison of mortality rates*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc> (data dostępu: 10.III. 2022).
- Gilbert, C. P. (2021). *Uważne współczucie*. Gdańsk: GWP.
- Grossman, D. (2010). *O zabijaniu*. Warszawa: Matyfly.
- Hare, B. (2019). *Psi geniusz. Dlaczego psy są mądrzejsze niż nam się wydaje?* Kraków: Copernicus Center Press.
- Hare, B. (2017). The Survival of the Friendliest: Homo sapiens Evolved via Selection for Prosociality. *Annual Review of Psychology*, 68.
- Hölldobler, B., Wilson, E. O. (1990). *The Ants*. Harvard: Harvard University Press.
- Hölldobler, B., Wilson, E. O. (2008). *The Superorganism. The Beauty, Elegance, and Strangeness of Insect Societies*. New York: W. W. Norton & Company.
- Holt-Lunstad, J. W., Dunbar, R. (2021) *Przyjaciele. O prawdziwej mocy naszych najważniejszych relacji*. Kraków: Copernicus Center.

- Jabr, F. (2021). *Searching For The Elephant's Genius Inside the Largest Brain on Land*. <https://blogs.scientificamerican.com/brainwaves/searching-for-the-elephants-genius-inside-the-largest-brain-on-land> (data dostępu: 10.III.2022).
- Le Texier, T. (2018). *Histoire d'un mensonge. Enquete sur l'experience de Stanford*. Paris: La Decouverte.
- Levis, C. S. (2020). *Cztery miłości*. Poznań: Media i Rodzina.
- Liebst, P. R., Levine, L. S., Bernasco, M., Lindegaard, W., Rosenkrantz, M. (2020). Would I be helped? Cross-national CCTV footage shows that intervention is the norm in public conflicts. *American Psychologist*, 75 (1), 66-75.
- MAW (2018). *300 słoni zęga martwego samca*. <https://buzz.gazeta.pl/buzz/7,156947,23939242,300-sloni-zegna-martwego-samca-mieszkancy-sri-lanki-nagrali.html> (data dostępu: 10.III.2022).
- Murthay, H. V. (2021). *Conversation of Modern Relationships, Life & Loneliness*. <https://www.youtube.com/watch?v=LcKYrbfAWls> (dostęp: 30.12. 2021).
- Plotnik, J. M. (2021, 27 grudnia). *How aware are you? How do you know that you are you?*. <https://www.youtube.com/watch?v=EjukzL-bJc> (data dostępu: 10 III. 2022).
- Plotnik, J. M., de Waal, F. B. M., Reiss, D. (2022). *Self-recognition in an Asian elephants*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17075063> (data dostępu: 10.III.2022).
- Sheldrick, D. (2012). *Afrykańska love story. Miłość, życie i słonie*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Sheldrick, D. (2021). *Elephants „Mourn” Their Dead*. [https://www.youtube.com/watch?v=Ku\\_GUNzXoeQ](https://www.youtube.com/watch?v=Ku_GUNzXoeQ) (data dostępu: 10.III.2022).
- Skarżyńska, K. (2005). Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokratyzacja kraju. W: M. Drogosz (red.), *Jak Polacy wygrywają, jak Polacy przegrywają*. Gdańsk: GWP.
- Śliwak, J. (1999). Altruizm w koncepcji socjobiologicznej. *Roczniki Psychologiczne, II*, 111-123.
- Targański, T. (2021). Kulturalne życie wielorybów. [Wywiad z H. Whiteheadem]. *Polityka*, 28, 66-68.
- Whitehead, H., Rendell, L. (2014). *The Cultural Lives of Whales and Dolphins*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, E. O. (1998). *O naturze ludzkiej*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Wilson, E. O. (1987). *On Human Nature*. Harvard: Harvard University Press.

- Wynn, T., Coolidge, F. L. (2012). *How to think like a Neanderthal*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, E. (2012, 17 lipca). *One Molecule for Love, Morality, and Prosperity? Why the hype about oxytocin is dumb and dangerous*. <https://slate.com/technology/2012/07/oxytocin-is-not-a-love-drug-dont-give-it-to-kids-with-autism.html> (dostęp: 28.12.2021).
- Żelazny, W. (2012). *Ludwik Zamenhoff. Biografia, autobiografia, pamiętnik*. Kraków: Nomos.



**Jarosław Gara**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0001-6251-5972

## **Agatologiczny horyzont Tischnerowskiej filozofii wychowania jako horyzont „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy”**

**The agathological horizon of Tischner's philosophy of education  
as a horizon of „the promised land” and/or „land of denial”**

**Abstract:** Józef Tischner's philosophy of education reflects his assumed philosophy of man, which programmatically refers to the heuristic potential of „thinking from the depth of a metaphor”. Tischner's agathology is based on the assumption that human life is governed by the „logos of good and evil”. Therefore, human existence takes the form of „dramatic existence”, and man himself appears as an „axiological being”, which experiences values and adopts specific attitudes towards them. In this meaning, one of the basic tasks of educators is conveying the „fundamental hope”, according to which discovering one's life calling is possible. Therefore, education is a guide to authentic and original forms of the existential realization of good. The world as „the scene of human drama” embraces the hope that this world will become man's „promised land” and the threat that it will be for him a „denied land”. In this context, human life plays out as the act of rooting or uprooting in the specific sphere of human experience, considered both physically and symbolically, including „home”, „workshop”, „temple”, or „cemetery”. Although in his concept of philosophy of drama, Tischner does not refer directly to the issue of education in the perspectives of the „promised land” and „land of denial” addressed here, there are many indications that these issues supplement his statements that directly define his concept of education.

**Keywords:** philosophy of man, philosophy of drama, philosophy of education, agathology, human experience, heuristic of „promised land” and „land of denial”.

*„Tworzywem chochoła jest słoma –  
suchy badył pozbawiony ziarna. Kształtem  
i ruchem przypomina człowieka” (Tischner, 2014a s. 11).  
„Pesymista twierdzi, że jeden dzień jest otoczony dwiema nocami,  
a optymista, że jedna noc jest otoczona dwoma dniami. Podobnie w sprawie pedagogiki.  
Pesymista będzie twierdził, że na jednego dobrego pedagoga  
przypada co najmniej dwóch złych, a optymista, że jest akurat odwrotnie”  
(Tischner, 2014e, s. 44).*

## Wprowadzenie

Przesłanki filozofii wychowania Józefa Tischnera w sposób bezpośredni odzwierciedlają zakładaną przez niego filozofię człowieka<sup>1</sup>. W tym znaczeniu sposób postrzegania zadań, funkcji i celów wychowania z jakim mamy do czynienia w myśli tego filozofa implikowany jest przez kwestie zawarte w jego uprzednich rozstrzygnięciach z zakresu antropologii filozoficznej (Walczak, 2007, s. 137). Na takiej perspektywie poznawczej, fundującej przesłanki Tischnerowskiej filozofii wychowania, w sposób szczególny chciałbym więc skoncentrować swoją uwagę w próbie przybliżenia i problematyzacji tytułowego zagadnienia. Metaforyczne figury – co wstępnie należy wyeksponować w tym miejscu – „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” nie tylko są bowiem w myśli Tischnera swoistą perspektywą ujmowania samego „problemu człowieka”, ale również perspektywą, która pozwala uwyraźnić kluczowe intencje, które wpisane są w dramaturgię agatologicznego horyzontu jego filozofii wychowania, a co za tym idzie sposobu ujmowania sensu i znaczenia określonych sanów rzeczy w postaci ludzkich oddziaływań i uwarunkowań, które składają się na formację (wychowanie) człowieka.

Biorąc pod uwagę swoistość twórczości Tischnera oraz jej programowe odwoływanie się do heurystycznego „myślenia z głębi metafory”, wiele tropów poznawczych, które zostaną podjęte w tym miejscu będzie odsyłać do sensów i znaczeń rozjaśnianych właśnie dzięki metaforom oraz metodycznemu zabiegowi myślenia metaforycznego. Nieodzowność odwoływania się do takiego zabiegu myślowego w sposobie rozjaśniania przedmiotu

---

<sup>1</sup> Centralne kategorie wokół, których koncentruje się filozofia człowieka, implikująca filozofię wychowania Tischnera – zgodnie z jedną ze studialnych problematyzacji tej kwestii – można sprowadzić do problemu „ja aksjologicznego”, „osoby”, „wolności”, „nadziei”, „spotkania” oraz „dobra” (Zob.: Walczak, 2007, s. 85–135, 139).

zainteresowania Tischner uznaje za jedną z kilku podstawowych i niezmiennych prawd (Tischner, 2002a, s. 463; Tischner, 2001, s. 300). Jeżeli bowiem „gdzieś w języku filozoficznym pojawia się metafora, symbol czy przenośnia, jeśli w dodatku metafora ta w syntetycznym skrócie zdaje się streszczać jakiś ważny fragment dyskursu filozoficznego – znaczy to, że metaforyczne stało się samo myślenie” (Tischner, 2002a, s. 462).

### **Agatologiczny horyzont doświadczenia „Ja aksjologicznego” w Tischnerowskiej filozofii człowieka**

Kondycja ludzka określana jest „egzystencją dramatyczną”. Dramatyczność ta – jak ujmuje to Tischner – konstituowana jest trzema zasadniczymi czynnikami, które wyrażają się w otwarciu na „i n n e g o c z ł o w i e k a”, „s c e n ę dramatu” (otaczający świat) oraz „n a p r z e p ł y w a j ą c y c z a s” (Tischner, 2001a, s. 8). W tym też kontekście należy stwierdzić, że dialogiczne „otwarcie na innego” (Tischner, 2001a, s. 9) urzeczywistniane jest w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia międzyludzkiego przede wszystkim jako „otwarcie agatologicznego horyzontu” (gr. *agaton* – dobro) (Tischner, 2001a, s. 3). Przy czym „horyzont agatologiczny” – zgodnie z tym sposobem dookreślenia problemu – „to taki horyzont, w którym wszystkimi przejawami innego i moimi włada swoisty logos – logos dobra i zła, tego co lepsze i co gorsze, wznoszenia i upadku, zwycięstwa i przegranej, zbawienia i potępienia” (Tischner, 2001a, s. 63. Zob. także: Wesołowska, 2015, s. 85–86). W tym też kontekście należy uwyraźnić – zgodnie z koncepcyjnym kierunkiem rozstrzygnięć autora *Filozofii dramatu* – to, czym jest, jakimi własnościami się odznacza oraz co implikuje zarówno dobro, jak i zło. Dobro i zło zawsze jest bowiem czymś konkretnym, ponieważ jest dobrem i złem uobecnianym w życiu człowieka. Dobro wyraża się w tym, co jest obecne (a zatem w sposób faktyczny daje o sobie znać i odzwierciedla się w realnej strukturze doświadczenia ludzkiego) oraz zawsze ma swoją własną „logikę” (racjonalność) (Tischner, 2001a, s. 44). Dobro z swej istoty jest też czymś „nieskończonym” (Tischner, 2001a, s. 59), zarazem będąc warunkiem prawdziwej wolności (Tischner, 2001a, s. 48) i zapowiedzią ludzkiego istnienia jako „istnienia usprawiedliwionego” (Tischner, 2001a, s. 192).

W odróżnieniu od tego zło będąc „aksjomatem naszego doświadczenia” (Tischner, 2001a, s. 176), zarazem zjawia się jako „brak powstały w jakimś byciu” („niebyt”) (Tischner, 2001a, s. 186, 193), który chce „przyciągać” (wabić, łudzić, pozorować) i dlatego też przybiera „cudze oblicze”, tzn. „oblicze dobra” (Tischner, 2001a, s. 219). Stąd zło „jest raczej tym, c o s i ę z j a w i a, niż tym, co jest” (Tischner, 2001a, s. 189). Zło zawsze „potrzebuje

człowieka”, ponieważ to „człowiek okazuje się nosicielem zła” (Tischner, 2001a, s. 192-293). Człowiek zawsze zatem może stać się „bohaterem wędrówki wokół widoku zła” (Tischner, 2001b, s. 11). Doświadczane zło „ma tendencję do personifikacji” (Tischner, 2001a, s. 215), stając się tym, co zwraca ludzi przeciwko sobie. Zło „wchodzi między ludzi” i wytycza złowrogi dystans, który określa przestrzeń rozdzielania i odwetu (Tischner, 2001a, s. 188, 247). Zło przynależy zatem do porządku dialogicznego, ponieważ jest tym, co wydarza się pomiędzy ludźmi (Tischner, 2001a, s. 248). Dlatego też – jak powie Tischner – dobro „buduje” (Tischner, 2001a, s. 304), a zło „niszczy”, dobro jawi się jako „światło”, a zło jako „cień” (Tischner, 2001a, s. 266). Tym samym tragizm egzystencji ludzkiej wyraża się między innymi w tym, że podmiotowa wolność, która jest źródłem zaistnienia osobowo afirmowanego dobra, może zwrócić się przeciwko samemu dobru, jak również wprost może być wykorzystana na rzecz afirmacji zła (Tischner, 2001a, s. 257).

Agatologiczny horyzont istnienia człowieka, a co za tym formułowana w tym kontekście „pedagogia agatologiczna” opiera się więc na koncepcyjnych rozstrzygnięciach, które odnoszą się do problemu ludzkiego stosunku wobec dobra i zła, lub, ujmując rzecz szerzej, do problemu wartości. Człowiek, zgodnie z tą wizją filozofii człowieka – jest bowiem bytem aksjologicznym, którego istnienie powinno być rozpatrywane z perspektywy „Ja aksjologicznego” („Ja-aksjos”) (Tischner, 2014b, s. 188). Jest to perspektywa ludzkiego sposobu przeżywania wartości oraz samych odniesień (preferowania *versus* deprecjonowania, afirmacji *versus* negacji) względem tychże wartości. „Ja aksjologiczne” jest zawsze w drodze do realizacji siebie i dlatego też nigdy nie jest w stanie wyczerpać zasobów własnych możliwości stawania się na drodze urzeczywistniania wartości. Dlatego też „Ja aksjologiczne nie zna pełnej wygranej, chociaż pełnej wygranej pragnie” i nigdy też nie jest w pełni tym, kim jest ze swej istoty (Tischner, 2014b, s. 200-201).

Z tego punktu widzenia Tischnerowska koncepcja „Ja aksjologicznego” odsyła nas do najbardziej podstawowego oraz źródłowego wymiaru doświadczenia ludzkiego Ja (Walczak, 2007, s. 88, 92). Jeśli bowiem „istnieje wiele różnych doświadczeń jednego i tego samego przedmiotu”, to znaczy, że „musi istnieć przynajmniej jedno doświadczenie źródłowe” (Tischner, 2014b, s. 180). Zgodnie z tym tokiem rozumowania jest nim właśnie doświadczenie „Ja aksjologicznego”. To z tak konceptualizowanego „Ja aksjologicznego” – jak twierdzi Tischner – dają się wyprowadzić wszystkie inne pojęciowe reprezentacje ludzkiego „Ja” (Tischner, 2014b, s. 180). Z jednej strony cechą szczególną podmiotowego doświadczenia własnego Ja jest zatem „przedrefleksyjna” i „nieprzedmiotowa” samoświadomość

(„koscjentywność”). Przykładem takiej świadomości, przeciwstawianej „scjentywności” jest, np. ogólne uświadamianie sobie własnego bólu, bez przedmiotowo jasnej świadomości w czym tkwi problem, który wywołuje nasz ból (Tamże, s. 181-182. Zob. także: Walczak, 2007, s. 89). Z drugiej zaś strony cechą szczególną podmiotowego Ja jest „solidaryzowanie się”, wyrażające się w doświadczaniu różnych aspektów własnego życia osobowego jako niepodzielnej całości, w ramach którego Ja utożsamia się „z czymś, co pierwotnie przeciwstawia mu się jako moje”. A zatem podmiotowe Ja przeżywa siebie w kontekście wartości „solidaryzowania się” z sobą samym. Przykładem ilustrującym to zjawisko można uczynić, np. postrzeganie własnej ręki jako harmonijnej części siebie samego oraz realizowanych przez siebie zamysłów i zamiarów (Tischner, 2014b, s. 183. Zob. także: Walczak, 2007, s. 90; Adamczyk, 2015, s. 212). Dlatego też sfera ludzkiego doświadczenia własnego Ja traktowana jest jako sfera konstytuowania się doświadczenia aksjologicznego, ponieważ „aksjologiczność jest jego immanentną i całą rzeczywistością” (Tischner, 2014b, s. 192. Zob. także: Walczak, 2007 s. 91-92).

Koncepcję „Ja aksjologicznego” – zgodnie z studialnym wyliczeniem Pawła Walczaka – można też przybliżyć poprzez wyeksponowanie kilku kluczowych charakterystyk, wyrażonych w takich kategoriach jak: „prywatność”, „irrealność”, „radykalna indywidualność”, czy „pozytywność”. Zgodnie z tą optyką „prywatność” należy wiązać z swoistym „wychyleniem się” w poszukiwaniu wartości – z „głodem aksjologicznym” (Tischner, 2014b, s. 195), który staje się dominującą racją świadomości źródłowego doświadczenia Ja. „Irrealność” to swoiste zawieszenie pomiędzy tym, co istnieje realnie oraz tym, co istnieje idealnie, to „bytowanie w stronę wartości” jako urzeczywistnianie wartości. „Radykalna indywidualność” wskazuje na „jedność, niepowtarzalność, odrębność”, ponieważ „Ja aksjologiczne” to ludzkie indywiduum, które jest warunkiem prawdziwej wspólnoty osób. W końcu „pozytywność” wyraża zasadniczą odrębność „Ja aksjologicznego” od tego, co ma charakter przedmiotowy. O ile bowiem wartościom przedmiotowym zawsze odpowiada jakaś wartość negatywna, o tyle „Ja aksjologiczne” w ogóle nie ma swojego negatywnego odpowiednika (Tischner, 2014b, s. 195, s. 192-198. Walczak, 2007, s. 93-96; Adamczyk, 2015, s. 212-213).

W tym znaczeniu, takie rozumienie człowieka, wyrażone w antropologicznym modelu *homo axiologicus*, to postrzeganie człowieka jako kogoś „w drodze do dobra”, które konstytuuje podstawy tego, co rzeczywiste, wytwarzając zarazem horyzont ludzkiego odnajdywania agatologicznych miar rzeczy. Zło jest bowiem karykaturą rzeczywistości, upiornym cieniem – jest zjawą, która zaciemnia lub niweczy możliwość zaistnienia dobra. Dlatego też

każdy akt afirmacji tego, co przybiera postać dobra wyraża się w imperatywie ukierunkowania na owo dobro oraz dążenia do jego urzeczywistnienia; jest wyrazem nieredukowalnej jednostkowości i podmiotowości struktury istnienia ludzkiego wraz z jej rdzeniem w postaci „ja aksjologicznego”, które nadaje swoistość trajektorii losu samego człowieka oraz postaci określonego urzeczywistniania „świata ludzkich spraw”.

Tak więc byt człowieka zawsze „wystawiony jest” na działania dobra i zła oraz same skutki jakie rodzi doświadczane dobro oraz doświadczane zło. Stąd też – jak należy założyć – wynika, wprost lub pośrednio, tragizm ludzkiej egzystencji (Tischner, 2002b, s. 364). Człowiek zawsze stwarza i ustanawia więc sam siebie, wpisując się w horyzont dobra i zła jako horyzont przestrzeni doświadczenia agatologicznego. W tym też wyraża się egzystencjalny paradoks kondycji człowieka, który „z jednej strony < „już się narodził (został „zrodzony”), a drugiej – „sam rodzi siebie”> (Tischner, 2001b, s. 280). Z tego względu doświadczenie, któremu należy przypisać status agatologiczny staje się „podłożem świadomości pozycjonalnej, ustanawiającej sens bytu” (Tischner, 2001b, s. 276). Sam sens określa bowiem „pole możliwości człowieka”, które poprzedza to, co ma status faktyczności (Tischner, 2001b, s. 276). Dlatego możliwość zaistnienia zła implikuje zarazem „świadomość możliwości zła”, a wrażliwość „na dobro i zło oznacza, że wewnętrzna przestrzeń świadomości” odsyła nas do doświadczenia horyzontu agatologicznego (Tischner, 2001b, s. 278). Tym samym „wewnętrzna przestrzeń świadomości” porządkowana jest zgodnie z „zasadą ważności”, ponieważ „moment pozycjonalny” przybiera w niej właśnie postać „momentu ważności” (Tischner, 2001b, s. 279).

„Agatologiczna przestrzeń świadomości” (np. wyrażająca się w rozpaczach lub nadziei, nienawiści lub miłości) jest „warunkiem możliwości człowieczeństwa człowieka – jego bycia sobą jako człowieka” (Tischner, 2001b, s. 280). Doświadczenie horyzontu agatologicznego w tej samej mierze jest więc źródłem zarówno poczucia mocy, jak i niemocy, ponieważ człowiek doświadcza w jego obrębie granic własnego człowieczeństwa (Tischner 2001a, s. 69). Przy czym same kategorie „człowieczeństwa” oraz „bycia sobą” jako kategorie równoważne co do swej rangi, nie mogą być jednak traktowane jako równoznaczne pod względem znaczeniowym. W tej samej mierze jednak, jak negacja „człowieczeństwa” zawsze oznacza negację możliwości „bycia sobą”, tak też negacja „możliwości bycia sobą” zawsze oznacza negację samego „człowieczeństwa” (Tischner, 2001b, s. 280).

## **Antropologiczno-aksjologiczne wymiary i konteksty Tischnerowskiej koncepcji „wychowania ku dobru”**

Stanowisko, związane z poglądami pedagogicznymi Tischnera, oparte na swoistej wizji człowieka i związanych z tym presumpcji, wyrażanych w filozofii „człowieka agatologicznego”, słusznie można określić mianem „pedagogii agatologicznej” (Walczak, 2007, s. 139 – 140). Wychowanie człowieka – jak ujmował to sam Tischner – jest bowiem „prawdziwą twórczością, podobną do twórczości artystycznej, z tą różnicą, że w przypadku twórczości artystycznej tworzywo jest zazwyczaj bierne i martwe, podczas gdy tutaj tworzywo jest żywe, obdarowane wolnością i zdolnością do samoistnych działań” (Tischner, 2014c, s. 110–111). Wychowanie w ogóle więc „zaczyna się od tego, że przede wszystkim innemu człowiekowi „pozwala się być” (Tischner, 2014c, s. 112), opierając się zarazem na szczególnej więzi „między wychowankiem a wychowawcą” (Tischner, 2014c, s. 111).

Tym samym stanowisko pedagogiczne Tischnera, w swych podstawowych intencjach, wyraża się w afirmacji osobowego wymiaru struktury bytu ludzkiego<sup>2</sup>, personalizacji oddziaływań pedagogicznych oraz negacji wszystkiego tego, co wyłania się lub prowadzi do depersonalizacji tychże oddziaływań. „Pedagogia agatologiczna” w swym podstawowym zamyśle „wychowania ku dobru” opiera się bowiem na wizji człowieka powodowanego osobliwym „brakiem”, wyrażonym w swoistego rodzaju „głodzie aksjologicznym” (Tischner, 2014b, s. 195), który określa dążenie do wartości. To wizja „człowieka jako rodzącego samego siebie poprzez spotkanie z dobrem ku pełni człowieczeństwa” (Adamczyk, 2015, s. 211). W tym znaczeniu człowiek tworzy siebie na drodze spotkania z dobrem, dlatego też wychowanie musi być ufundowane na dobru i musi zarówno otwierać horyzont doświadczenia, jak i dążenia do dobra (Adamczyk, 2015, s. 219). „Człowiek wychowany – stwierdza Tischner w swej uniwersalizującej refleksji – to człowiek przyzwyczajony do dobrego” (Tischner, 2014e, s. 30). „Droga ku dobru”, którego horyzont powinno otwierać wychowanie zawsze zakłada zatem zarówno osobowy sposób bycia wychowawcy, jak i dialogiczne wydarzanie się spotkania wychowawcy z wychowankiem. Wychowawcze budzenie ku dobru zawsze zakłada więc autentyczne zaangażowanie i partycypację zarówno

---

<sup>2</sup> Tischnerowskie ujmowanie człowieka jako bytu osobowego w sposób ścisły należy łączyć zarówno z problematyką wolności, jak i hierarchii wartości. Zgodnie z tym sposobem ujmowania tych kwestii urzeczywistniane dobro zawsze jest wyrazem afirmacji wolności, a „człowiek dobry” zawsze jest człowiekiem wolnym. Wolność jest zatem rudymenem „wychowania ku dobru” (Tischner, 2014e, s. 29; por.: Adamczyk, 2015, s. 213, 216–217, 222).

wychowawcy, jak i wychowanka (Adamczyk, 2015, s. 224) w wspólnej (intersubiektywnej) przestrzeni relacji wychowania.

Tym, co należy traktować jako przeszkodę i co staje na drodze do autentycznego „myślenia według wartości” oraz urzeczywistniania „pedagogii agatologicznej” jest zaś zarówno „formalizm wychowawczy”, jak i „przemieszanie” poszczególnych rang i aspektów tego, co składa się na wychowanie. Takie antywartości „pedagogii agatologicznej” wyłaniają obraz pedagoga jako „funkcjonariusza” (Tischner, 2014c, s. 113), który myśli i działa zgodnie z zasadą lojalnościowego „legalizmu” (Tischner, 2014e, s. 35) oraz „ciasnymi trybami biurokracji” (Tischner, 2014c, s. 114), „łamiąc” tym samym „naturalną logikę spraw” (Tischner, 2014c, s. 112. Por.: Adamczyk, 2015, s. 220–221). Zgodnie z tą wizją człowiek jest kimś kto dopiero staje się („rodzi”) w wyniku „wydobywania na wierzch czegoś, co już jakoś jest, rozświetlania czegoś, co choć istniało, pozostawało do tej pory niewidoczne. A tym, co istnieje naprawdę, choć niewidoczne, jest, według Tischnera, d o b r o. Zatem fundamentalnym założeniem pedagogii agatologicznej jest twierdzenie, że człowieczeństwo rodzi się z dobra, stąd budowanie człowieczeństwa w człowieku, to wybieranie tego, co dobre” (Walczak, 2007, s. 139). Z tego też względu „pedagogia agatologiczna” jest swoistym powrotem do źródeł klasycznej *paidei* wraz z jej afirmacją tego, co znane jest pod pojęciem starożytnej triady duchowych wartości (*verum, bonum, pulchrum*), postrzegając zarazem rolę samego pedagoga w kategoriach „świadka nadziei”, a zatem kogoś, kto towarzyszy „zradzaniu się”, wydobywaniu na światło dzienne tego, co dobre w osobowym bycie wychowanka (Walczak, 2007, s. 140).

W tym znaczeniu jednym z podstawowych zadań wychowawcy jest przekazanie „fundamentalnej nadziei”, zgodnie z którą „istnieje możliwość wzrastania ku dobru w perspektywie odkrywania swojego osobistego, życiowego powołania”. Odpowiedzialność wychowawcy nie wyraża się bowiem w dostarczaniu gotowych rozstrzygnięć dotyczących codziennego życia, ale w inspirowaniu wychowanka poprzez własny sposób bycia oraz swoisty ruch w poszukiwaniu „twórczych dróg realizacji dobra” (Adamczyk, 2015, s. 226). Z natury rzeczy wychowawca jest zatem źródłem egzystencjalnie swoistych wzorców, które stanowią punkt odniesienia (podlegają naśladowaniu) przez wychowanka. A to tym bardziej, że wychowanie zawsze odnoszone jest do człowieka jako istoty uwarunkowanej formami i wzorcami życia społecznego. To zaś implikuje kwestię samoistnego uczenia się od innych ludzi określonych wzorców myślenia i działania poprzez ich odwzorowywanie,

co w sposób szczególny znajduje też swoje odzwierciedlenie w procesie wychowania (Tischner, 2014e, s. 40).

### **Heurystyka „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” jako horyzont Tischnerowskiej filozofii wychowania**

„Świat jako scena” (scena dramatu ludzkiego) zawiera w sobie tak nadzieję, związaną z tym, że świat ten okaże się „ziemią obiecaną” człowieka, jak i groźbę, że okaże się on dla niego „ziemią odmówioną”. Oczywiście, w tym miejscu przede wszystkim chodzi jednak o heurystyczną figurę nadziei, w ramach której świat doświadczany jest jako „ziemia obiecana”. „Ziemia odmowy” zawsze jednak jako swoista egzystencjalna potencjalność pozostaje czymś, co może stać się udziałem podmiotu wychowania. Doświadczenie ziemi jako sceny dramatu ludzkiego zapośredniczone jest bowiem przez dialog człowieka z człowiekiem, oznaczając tym samym, że nie można rozpatrywać w sposób rozłączny „sposobów doświadczania świata” od samych „sposobów doświadczania ludzi”. Autor *Filozofii dramatu* stwierdza bowiem: „Dotykając nogami ziemi i krocząc po niej, aby spotkać drugiego lub odejść od niego, dotykamy ziemi jako obietnicy” (Tischner, 2001a, s. 220). Idea obietnicy, w perspektywie której człowiek doświadcza ziemi jako „ziemi obiecanej” oparta jest na szczególnego rodzaju stosunku człowieka względem tejże ziemi, ponieważ polega on na gospodarowaniu. Stosunek człowieka do ziemi nie opiera się zatem ani na racjach właściwych dla archetypu „niewolnika” (wyrażających się w stosunku podległości), ani na racjach właściwych dla archetypu „władcy” (wyrażających się w stosunku panowania), ale na racjach, właściwych dla doświadczenia gospodarowania (określanego przez stosunek odpowiedzialności „w obliczu czegoś” i „za coś”).

W tym też kontekście Tischner, odwołując się do ustaleń Martina Heideggera – po pierwsze, utożsamia starogreckie pojęcie *téchné* z eksponowaną przez siebie kategorią „gospodarowania” oraz, po drugie, wskazuje na nierozzerwalny związek samego pojęcia *téchné* z kategoriami *poiesis* oraz *epistéme*. Zgodnie z tym wywodem samo *téchné* oznacza „wydobycie na jaw jakiejś prawdy”, i to zarówno prawdy o świecie, jak i o prawdy o człowieku (Tischner, 2001a, s. 226). I dlatego też *téchné* rozumiane jako gospodarowanie wprost sytuuje nas „w obszarze projektu prawdy o świecie – prawdy bycia” (Tischner 2001a, s. 227). *Téchné* oznacza więc różnego rodzaju „czynności i umiejętności” rękodzielnicze, ale również, wykazując ścisły związek z pojęciem *poiesis*, oznacza „wysoką sztukę i sztuki piękne”. Z kolei w relacji do pojęcia *epistéme* zakres znaczeniowy pojęcia *téchné*

odnosi się również do poznawania w najszerszym tego słowa znaczeniu, a co za tym idzie oznacza „rozeznawanie się w czymś” oraz „rozumienie się na czymś” (Tischner, 2001a, s. 226).

Stosunek gospodarowania z gruntu rzeczy oznacza również „dystans w stosunku do ziemi”. Człowiek, zgodnie z metaforą gospodarowania, zarówno chroni, jak i używa ziemi, ponieważ aby racjonalnie korzystać z jej plonów najpierw musi o nią dbać i ją uszlachetniać. „Człowiek – stwierdza Tischner – żyje w dystansie. Dystans ów nie jest niczym innym jak pierwotną podstawą intencjonalności” (Tischner, 2001a, s. 226). Akty intencjonalne uprzedmiotawiają zaś to, ku czemu intencjonalność się kieruje. Tak więc – zgodnie z tym tokiem rozumowania – dla człowieka najbardziej pierwotne jest doświadczenie dystansu, zgodnie z którym ja sam jestem „tu, a świat – tam, ja nad światem, a świat pode mną; nie ja dla świata, lecz świat dla mnie. Co to znaczy? To znaczy: świat jest moją ziemią obiecaną” (Tischner 2001a, s. 226). Tym samym stosunek gospodarowania, inaczej niż zakładał to M. Heidegger (odwołujący się do stosunku „posługiwania się narzędziami”) (por. J. Tischner, 2006, s. 382-383), czy Emmanuel Lévinas (odwołujący się do stosunku „smakowania życia”) (Por. Tischner, 2014b, s. 189-190), określa najbardziej prymarną więź, która łączy człowieka z otaczającym go światem (Tischner, 2001a; Tischner, 2001, s. 223-224). Człowiek jest bowiem gospodarzem ziemi, która doświadczana jest przez niego jako „ziemia obiecana”.

Tym samym świat jako scena ludzkiego doświadczenia implikuje obietnicę, która dana jest przeżyciu człowieka jako obietnica „ziemi obiecanej”, na przekór – jak również można powiedzieć – „melancholii jako sposobu istnienia” – „świadomości istnienia zdegradowanego” oraz zdegradowanego „przeżywania istnienia” (Tischner, 2014a s. 26). W ten sposób ludzkie gospodarowanie – jak ujmuje to Tischner – konstryuuje „ludzki świat otoczenia”, wraz z jego swoistymi miejscami. „Miejsca te – zauważa autor *Filozofii dramatu* – oznaczają główne zręby dramatu człowieka z drugim człowiekiem. Dzięki tym miejscom w świecie człowieka istnieje podstawowy ład. Gdzie znika miejsce, pozostają bezdroża. Człowiek traci wątek swego dramatu. Aby zrozumieć ludzki świat otoczenia, trzeba zrozumieć sens podstawowych miejsc” (Tischner, 2001a, s. 228).

Dlatego też życie człowieka rozgrywa się i dokonuje w sposób konstytutywny jako zakorzenienie (wyrażone w metaforze „ziemi obiecanej”) lub wykorzenienie (wyrażone w metaforze „ziemi odmowy”) w obrębie swoistych przestrzeni doświadczenia ludzkiego, tzn. jako egzystencjalny sposób

doświadczenia miejsc, takich jak dom, warsztat, świątynia, czy cmentarz w „ludzkim świecie otoczenia” (Tischner, 2001a, s. 222).

Świat otaczający ujmowany z perspektywy swoich „struktur funkcjonalnych”, w ramach których człowiekowi towarzyszy mniejsze lub większe poczucie swojskości i panowania nad tym, co go otacza i w czym uczestniczy – na wzór „funkcjonariusza” w pełni dostosowanego do określonych funkcji, zakładanych przez przypisane mu role – nie uwzględnia jednak tego, co dla jednostkowej egzystencji jest najbardziej rozstrzygające – „przypadkowości i kruchości” świata ludzkich spraw.

„Przypadkowość” i „kruchość” ludzkiej egzystencji w pełni unaocznia zaś „dramat człowieka”, przeżywany w kontekście podstawowego stosunku jaki łączy go z otaczającym światem, a zatem stosunku gospodarowania. Gdy więc poczucie swojskości i panowania, zostaje zastąpione negatywnym doświadczeniem „przypadkowości i kruchości” samo gospodarowanie oraz związana z nim nadzieja „ziemi obiecanej” zaczyna się jawić jako złowroga „ziemia odmowy” („ziemia wygnania”, „ziemia obca”, „ziemia wroga” – „ziemia odmówiona”). Nadzieja zostaje wyparta przez lek, a poczucie swojskości i panowania właściwe dla stosunku gospodarowania, zastąpione zostają poczuciem: tułaczki w obliczu wygnania, zagrożenia w obliczu obcości, czy ucieczki lub walki w obliczu wrogości. Świat otoczenia przestaje zatem budzić poczucie znajdowania się na „własnej scenie”, ponieważ człowiek doświadcza go jako coś złowrogiego, tzn. jako „obcą scenę”, która warunkuje nieuniknioną tułaczkę, zagrożenie, obcość, ucieczkę lub walkę (Tischner, 2001a, s. 234–235).

Tym samym świat otoczenia w swej wieloaspektowości zaczyna jawić się człowiekowi jako przestrzeń niekończących się zagrożeń, w której doświadcza poczucia „bezdomności” i „wykorzenia”. W ten sposób człowiek koncentruje się na tym, czego nie ma, i nie jest już w stanie zauważyć tego, co jest” (Tischner, 2001a, s. 239). Kluczowe w doświadczeniu świata otaczającego stają się miejsca, które nabierają dla człowieka zupełnie innego znaczenia oraz zaczynają pełnić odmienne funkcje. W tym też kontekście należy wskazać, że doświadczenie „Ja aksjologicznego” wyłania potencjalność „przeciwstawnych form duchowych życia człowieka” w postaci „duchowego zrodzenia” lub „duchowej negacji”. W pierwszym przypadku mówimy więc o racjach, z których wyłania się nieustane „tworzenie siebie” w horyzoncie wezwania płynącego ze „świata wartości”. Z kolei, w drugim przypadku, dominujące stają się racje, które określają koncentrację na doświadczeniu „nicości” oraz braku horyzontu „czasu przyszłego” w postaci

takich egzystencjalnych nastrojów, jak „trwoga, strach, nostalgia, samotność, wina, czy rozpacz” (Walczak, 2007 s. 96).

Tak konstataowane stany rzeczy określają Tischnerowską dramaturgię doświadczenia miejsc jako „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” w świecie życia codziennego („ludzkim świecie otoczenia”).

### **„Dom” jako miejsce doświadczenia „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” w „ludzkim świecie otoczenia”**

Pierwsze z doświadczanych miejsc w „ludzkim świecie otoczenia” to „dom” jako przestrzeń specyficznie ludzka, która określa zarówno najbardziej pierwotną, jak i najbardziej bliską przestrzeń w konstytuowaniu się doświadczenia człowieka. Dlatego też dom to swoiste „gniazdo człowieka”, które wytycza „obszar pierwotnej swojskości” ludzkiego doświadczenia z adomowienia. Tym samym dom jest egzystencjalnym punktem orientacyjnym w otaczającym świecie, tak iż wszystkie „drogi człowieka przez świat mierzą się odległością od domu” (Tischner, 2001a, s. 228). Gdy więc człowiek traci dom lub gdy jego dom jest zagrożony, on sam doświadcza sytuacji granicznej. Dom jako miejsce dramatu ludzkiego jest bowiem miejscem wystawionym na różne zagrożenia, zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Dom może być bowiem miejscem, zarówno katastrofy budowlanej (np. w wyniku trzęsienia ziemi), jak i międzyludzkiego dramatu (np. w wyniku odmowy wzajemności) (Tischner, 2001a, s. 228–229). Doświadczenie domu jako miejsca to również doświadczenie przestrzeni wielorakiego i wspólnego sensu. Kwintesencją domu jako „ziemi obiecanej” jest zaś – zgodnie z tym tokiem rozumowania – dziecko. Z tego też względu dom z istoty rzeczy nigdy nie jest tożsamy ani z miejscem odosobnienia, ani też z miejscem ukrycia (Tischner, 2001a, s. 228). A losy domu jako miejsca są też częścią losu samego człowieka, który w nim się zadowił (Tischner, 2001a s. 229).

W odróżnieniu od tego dom jako „ziemia odmowy” postrzegany jest przez człowieka jako „kryjówka”, dlatego też zamyka on „szczelnie okna” i „zaryglowuje drzwi”, by się ukryć. Dom jako przestrzeń swojska, tzn. przestrzeń bycia „sobą u siebie” traci swoją swojskość i staje się miejscem schronienia, które nie chroni jednak przed goryczą i cierniami cierpienia (Tischner, 2001a, s. 239). Człowiek doświadcza swego losu i żyje jak wygnaniec. Podstawową racją, która określa sposób działania i styl życia „ludzi z kryjówek” jest więc podejrzliwość i dystans względem innych ludzi (Tischner, 2001a, s. 240–241). Dlatego też człowiek koncentruje się na tym, by się odgradzać, by wykopywać fosy i wznosić mury. „Mury – jak ujmuje to Tischner w swym „myśleniu z głębi metafory” – stają się coraz grubsze,

coraz potężniejsze, według miary rosnącego w nim lęku. Dom przemienia się w warownię, zamczysko, fortecę. Nie służy już do mieszkania, lecz do dominowania nad okolicą i zamieszkującymi ją ludźmi. Zadaniem tej budowli jest budzić lęk” (Tischner, 2001a, s. 240).

### **„Warsztat pracy” jako miejsce doświadczenia „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” w „ludzkim świecie otoczenia”**

„Warsztat pracy” jest nie tylko czymś, co pozostawia swoje „znamię na człowieku”, ale również czymś dzięki czemu zradzane są owoce (efekty i wytwory gospodarowania), które potwierdzają archaiczną obietnicę „ziemi obiecanej” (Tischner, 2001a, s. 231). Dzięki pracy człowiek zakorzenia się bowiem w otaczającym świecie, ponieważ praca jest formą współpracy człowieka z człowiekiem. Pracować zawsze oznacza robić coś „z kimś i dla kogoś” w celu osiągnięcia określonych celów wytwórczych. Człowiek, który pracuje zawsze jest obok innego człowieka, a to, co wytwarza w ramach pracy możliwe jest na podstawie jakiegoś „porozumienia”, ponieważ praca „jest prawdziwym językiem międzyludzkiej komunikacji” (Tischner, 2014d, s. 89). Tak więc praca wyraża ludzką zdolność tworzenia, wznosząc zarazem „między człowiekiem a naturą świat pośredni – świat przystosowany do zaspokajania zarówno stałych, jak i zmiennych potrzeb człowieka” (Tischner, 2001a, s. 231). Z jednej strony praca umożliwia człowiekowi to, by mógł zmieniać otaczający świat, ale z drugiej strony, może stać się dla niego pułapką, która godzi w podstawy jego własnej egzystencji. Trud pracy nie tylko jest więc czymś, co pozwala człowiekowi sięgać miarę własnego człowieczeństwa, ale również jest czymś pod ciężarem czego człowiek podupada, ponieważ praca zarówno może „zwyciężyć”, jak i zabić człowieka (Tischner 2001a, s. 232). Dlatego też kwestia ta wymaga nieustannego ponawiania pytania o to „w jakim stopniu sposób wykonywania konkretnej pracy sprzyja rozwojowi człowieczeństwa w człowieku?” (Tischner, 2014d, s. 88).

W odróżnieniu od tego „warsztat pracy” jako „ziemia odmowy” staje się „katorgą”, ponieważ sama praca jest formą walki człowieka z żywiołami świata w celu bezgranicznego wyzyskania jej zasobów. Praca staje się tu ludzkim umęczeniem i wyzyskiem człowieka, zarazem będąc też „umęczeniem” i dewastacyjnym „wyzyskiem” ziemi (Tischner, 2001a, s. 342-343). Praca staje się czymś co zagraża tak człowiekowi, jak i ziemi, praca staje się zatem zagrożeniem dla integralności człowieka jako aktora sceny oraz ziemi jako sceny jego egzystencji – zagrożeniem dla jego bezpieczeństwa, równowagi, wolności, czy sensu istnienia. Co więcej, praca traktowana ideologicznie bierze w posiadanie człowieka, tak iż człowiek staje się niejako narzędziem

pracy („siłą wytwórczą”). Człowiek staje się zarazem zredukowanym „tworzywem” pracy, która odzwierciedla systemowy „całokształt stosunków społecznych” (Tischner, 2001a, s. 243). Tym samym, zgodnie z tym podejściem, człowiek zostaje wytworzony, stając się „uczłowieczonym” wytworem pracy (Tischner, 2001a, s. 242). Ideologizacja pracy odziera ją zatem z ludzkiego wymiaru i służebności samemu podmiotowi określonych działań, stając się pracą pozbawioną ludzkiego sensu. W ten sposób praca pozbawiona sensu, tak jednostkowego, jak i społecznego staje się katogą i przekleństwem człowieka, ponieważ ten „jest przekonany, iż pada w niej ofiarą odwetu” (Tischner, 2001a, s. 243).

### **„Świątynia” jako miejsce doświadczenia „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” w „ludzkim świecie otoczenia”**

„Świątynia” rozumiana jest jako miejsce doświadczeń sakralnych. Biorąc zaś pod uwagę ogólny charakter twórczości Tischnera, odgrywa ona szczególną rolę w opisie miejsc, dzięki którym – zgodnie z założeniem Tischnera – istnieje „podstawowy ład”. Nie jest to jednak – jak się wydaje – wizja świątyni typowo eklezjalna, czy dogmatyczna, ale, w pewnym sensie egzystencjalna. Poszerza ona bowiem krąg refleksyjności człowieka nad sobą samym, sensem własnego istnienia w kontekście własnego doświadczenia „świata jako sceny”, innego człowieka, własnej skończoności oraz otwartego horyzontu transcendencji, tzn. „horyzontu całkiem Innej rzeczywistości” („tego, co naprawdę jest”) jako swoistej nadziei („znaków nadziei”) na możliwość wykraczania poza własne ograniczenia. To, co przybiera postać *sacrum* jest „formą działania dobra”, a samo „dobro działa w ten sposób”, że ustanawia i poszerza przestrzeń *sacrum*. Zgodnie z tym tokiem rozumowania „świątynia” to miejsce osobowych spotkań „człowieka z Bogiem” oraz „człowieka z człowiekiem”. Tak więc przestrzeń „świątyni jest po to, by wydobyć z człowieka jego dobro i w ten sposób otworzyć horyzont spotkaniom” (Tischner, 2001a, s. 232). W tym znaczeniu sakralna przestrzeń świątyni odsyła również do „idei ofiary”, ponieważ „poświęcić” oznacza „ofiarować to, co się posiada, aby być tym, czym się naprawdę jest” (Tischner, 2001a, s. 232). Implikuje to „odwagę porzucenia” („ubożenia”), w świetle której samo doświadczenie gospodarowania (zadomowienia i zakorzenienia) nabiera zupełnie nowego sensu, tak iż „ziemia”, „dom”, czy „warsztat” stają się metaforą „ziemi prawdziwej”, „domu prawdziwego” i „warsztatu prawdziwego” (Tischner, 2001a, s. 233).

W odróżnieniu od tego „świątynia” jako „ziemia odmowy” staje się przestrzenią „opustoszałą” i odstrasżającą, ponieważ pełni rolę „trybunału

potępień”, gdzie ołtarz jest miejscem urzeczywistniania się wyroków wydawanych na drugiego człowieka. Świątynia jako miejsce opustoszałe służy bowiem swoistemu, bo pełniącemu funkcje religijne sposobowi zdobywania i usprawiedliwiania „przewagi nad innymi” ludźmi poprzez eksponowanie różnicy między tymi, którzy występują w roli prawowiernych lub bezbożnych – tych „lepszycy” i tych „gorszyzy” (Tischner, 2001a, s. 244). W ten sposób świątynia z miejsca ludzkiej wzajemności, staje się miejscem walki z drugim człowiekiem w imię narracji, odwołujących się do „religijnych racji” (Tischner, 2001a, s. 243). Świątynia staje się przestrzenią zawołanej mściwości i rytualnego odwetu jednych wobec innych oraz odmową usprawiedliwienia ludzkiego istnienia („pedagogii negatywnej” i „białych plam chrześcijaństwa”), ponieważ potępienie – jak ujmuje to Tischner – jest wtrącaniem „drugiego człowieka w sytuację istnienia nie usprawiedliwionego, czyli usprawiedliwionego nieistnienia” (Tischner, 2001, s. 244; por.: Wrońska, 2018, s. 111).

### **„Cmentarz” jako miejsce doświadczenia „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” w „ludzkim świecie otoczenia”**

W końcu czwarte z doświadczanych przez człowieka miejsc w „ludzkim świecie otoczenia” to „cmentarz” jako miejsce spoczynku i pamięci. Pomimo tego, że cmentarz jest symbolem miejsca tragicznego, miejsca w którym ziemia traci swój egzystencjalny horyzont z „ziemi obiecanej”, stając się niejako ziemią odmowy trwałości ludzkiego „zadomowienia” i „zakorzenienia”, to jednak jest też miejscem spotkania rzeczywistości tego, co przeszłe i tego co terażniejsze (Tischner, 2001a, s. 234). Tym samym „cmentarz” jest symbolem, który unaocznia tajemnicę ludzkiej skończoności oraz samą wiedzę człowieka o własnej egzystencjalnej skończoności. W powszechnym doświadczeniu „cmentarz” to jednak przede wszystkim miejsce pamięci o przodkach, a zatem miejsce spersonalizowanego uobecnienia symbolu ich życia oraz dziedzictwa (Tischner, 2001a, s. 233). „Cmentarz” jest bowiem uobecnieniem symbolu ludzkiej pamięci tych, którzy dziedziczą świat własnego otoczenia po przodkach. Człowiek jest bowiem istotą, która dziedziczy „świat swojego otoczenia”. Zgodnie z tym tokiem rozumowania, dziedziczyć oznacza przede wszystkim „mieć udział w godnościach tych, którzy byli przed nami”. Dlatego też dziedziczenie doświadczane jest przez człowieka jako swoista forma wzajemności jaka zachodzi między następującymi po sobie pokoleniami (Tischner, 2001a, s. 234).

W odróżnieniu od tego „cmentarz” jako „ziemia odmowy” staje się siedzibą „historycznych zjaw” od których człowiek współczesny chce się

uwolnić, odgradzić, i dlatego wyrzeka się dziedzictwa swoich przodków, ignoruje je lub lekceważy. Odgradzanie się od dziedzictwa i „godności przodków” odbywa się w imię „ideologii postępu” oraz w poczuciu siły i „woli mocy” człowieka ery nowożytnej. Zgodnie z tym podejściem rozwój „historii świata” wymaga przesłonięcia niepamięcią zarówno przesłania, jak i dziedzictwa minionych pokoleń w miejscu, które jest symbolem ich pamięci (Tischner, 2001a, s. 245). Dlatego też „cmentarz” staje się miejscem, które wzmaga niepokój i obawę, by głos przeszłości nie rozbrzmiewał i nie budził dysonansów tych, którzy w cmentarzach jako nośnikach pamięci dziedzictwa i godności przodków upatrują swoje zagrożenie oraz możliwą klęskę projektów postępu. Chcąc uwolnić się zatem „od własnej historii” podejmują walkę, biorąc odwet na pamięci zmarłych poprzez odmawianie im grobu i cmentarza (Tischner, 2001a s. 244). Zmarłych jako historyczne „zjawy przeszłości” zsypuje się zatem w bezimiennych dołach, by na tych mogiłach odwetu sadzić lasy. Chodzi bowiem o to, aby nie pozostał po nich ślad, by unicestwić historyczną pamięć, a zatem by nie pozostał ślad po ludziach, których pamięć jest mową dziedzictwa i godności określonych czynów i wydarzeń – mową innego świata; mową, która postrzegana jest jako zagrożenie dla nowych postaci konstruowanego *status quo*, wyrażającego się w określonym ładzie oraz towarzyszących mu uprawomocnieniach.

### **Implikacje Tischnerowskiej heurystyki „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” jako przesłanka agatologicznego uwyrażnienia pryncypiów myślenia i działania pedagogicznego**

Próbom bezpośredniego odczytania podstawowych pryncypiów „pedagogii agatologicznej”, czy też „wychowania ku dobru” wraz z wyeksponowaniem określonych kwestii<sup>3</sup>, które składają się na tak ujmowane funkcje, zadania i cele wychowania poświęcone zostały już w rodzimej literaturze zarówno bardziej, jak i mniej obszerne opracowania (Zob. Walczak, 2007; Adamczyk, 2015)<sup>4</sup>. Dlatego też w ramach końcowej rekapitulacji i ekspozy-

---

<sup>3</sup> Warto również wyeksponować w tym miejscu takie kwestie Tischnerowskiej myśli, jak: metodologiczna tożsamość warsztatu jego filozofii wychowania, a zatem odwoływanie się do kategorii fenomenologicznego doświadczenia oraz fenomenologicznego opisu – „fenomenologii wychowania”, łączności podejmowanej problematyki wychowania i nauczania, problemu fikcyjności (*pseudosu*) określonych form wychowania, czy też różnych wymiarów i implikacji problemu wolności w kontekście konieczności lub możliwości oddziaływań pedagogicznych (Wrońska, 2018, s. 105–113).

<sup>4</sup> Warte uwagi są również inne rekonstrukcje myśli Tischnera, podejmowane z perspektywy odmiennie sformułowanych problemów, które pozostają w przedmiotowym związku

cji skoncentruję się tylko na wyeksponowaniu tych tropów poznawczych, które bezpośrednio związane są z tytułowym problemem agatologicznego horyzontu Tischnerowskiej filozofii wychowania jako horyzontu „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy”. Metaforyczne heurystyki „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” z całą wyrazistością – zgodnie wstępnym założeniem – ukazują bowiem pedagogiczny wymiar problematyki, która wpisana jest w agatologiczny horyzont, formułowanej wprost lub w sposób dorozumiany, filozofii wychowania autora *Filozofii dramatu*. Przy czym same figury metafor horyzontu „ziemi obiecanej” i/lub „ziemi odmowy” będą ujmować szeroko w kategoriach ich możliwego heurystycznego potencjału eksplanacyjnego, który od strony swoistej metodyki podejmowanych czynności poznawczych jest rozumowaniem i rozjaśnianiem tytułowego zagadnienia w kategoriach myślenia z głębi „wieloznacznej mowy” metafory oraz przynależnych jej sensów i znaczeń.

Dobro (np. w znaczeniu „dobro dodane”, „dobro rozwojowe”, „dobro życiowe”, „dobro interpersonalne”), którego doświadcza człowiek-wychowanek w ramach oddziaływań wychowawczych w sposób szczególnie związane jest z wpływowymi („odciskającymi swoje piętno”) miejscami jego świata życia codziennego, które Tischner określa mianem „domu”, „warsztatu pracy”, „świątyni”, czy „cmentarza”. Miejsca te – zgodnie z tym tokiem rozumowania – wytyczają bowiem najbardziej prymarne egzystencjalnie obszary doświadczenia podmiotu wychowania, który jest „w drodze” od tego, co możliwe do tego, co zaktualizowane; od tego, co zastane do tego, co zadane; od tego, co nieuformowane do tego, co wyraża się w określonej formacji, a zatem od tego, co w swej możliwości nieurzeczywistnione do tego do tego, co w swej faktyczności urzeczywistnione.

Miejsca te („dom”, „warsztat pracy”, „świątynia”, „cmentarz”) – zgodnie z Tischnerowską koncepcją filozofii dramatu – zawsze wytyczają przestrzeń możliwego dramatu ludzkiego. W tym też kontekście – jak należy założyć – zarówno w swej transmisyjnej (związanej z przekazem wzorców, opartych na dookreślonej i zamkniętej strukturze doświadczeń), jak i transformacyjnej (związanej z przekształceniami wzorców, opartych na niedookreślonej i otwartej strukturze doświadczeń) funkcji wychowawczej, posiadają one siłę sprawczą w wytyczaniu/warunkowaniu biegu ludzkiego życia. Przy czym owa sprawczość, biorąc pod uwagę zakładaną w tym miejscu potencjalność dramaturgii ludzkiej egzystencji, może wyrażać się zarówno w „otwieraniu”,

---

z wskazanymi wcześniej próbami dookreślenia „pedagogii agatologicznej”/”wychowania ku dobru” (Zob.: Glinkowski, 2003; Jędrzejewski, 2006; Wajsprych, 2011; Wesołowska, 2015).

jak i „zamykaniu” wychowawczej trajektorii drogi „od-do” („od” jednych stanów rzeczy „do” innych stanów rzeczy) wraz z jej transmisyjną i transformacyjną funkcją wychowawczą.

W ten sposób wychowanie staje się drogą, na której doświadczane przez człowieka dobro lub zło jest ściśle powiązane ze specyficznymi ludzkimi miejscami oraz ich rolą i znaczeniem dla życia człowieka. Tym samym podmiot wychowania ucieleśniając antropologiczny wymiar egzystencji człowieka jako *homo domesticus* doświadcza swoiście ludzkiej rzeczywistości „domu”, jako *homo laborans* – doświadcza swoiście ludzkiej rzeczywistości „warsztatu pracy”, jako *homo spirytualis* – doświadcza swoiście ludzkiej rzeczywistości „świątyni”, a jako *homo symbolicum* – doświadcza swoiście ludzkiej rzeczywistości „cmentarza”, miejsca spoczynku i pamięci. Miejsca te w swej egzystencjalnej sprawczości zawsze też coś „otwierają” lub „zamykają”, „afirmują” lub „negują”, „zradzają” lub „unicestwiają” w doświadczeniu wychowanka jako podmiotu wychowania. I w tym znaczeniu – odnosząc tę kwestię do zasadniczego przedmiotu zainteresowania, wyrażonego tytułowej formule – są to „przestrzenności świata możliwego” (Tischner, 2001a, s. 285), które strukturyzują relację „człowieka do człowieka” w doświadczeniu podmiotu wychowania. W ten sposób w „<bycie wobec> zakotwicza się <bycie z> i <bycie bez>, <bycie za> i <bycie przeciw>, <bycie nad> i <bycie pod>”. Każde „wobec” – jak konstatuje to Tischner – zawsze bowiem „jest <wobec> kogoś, kto posiada imię” (Tischner, 2001a, s. 287).

Tym samym takie lub inne, tzn. zawsze „jakieś” pod względem aksjologicznym „bycie wobec” określa też interakcyjną przestrzeń, w ramach której podmiot wychowania doświadcza dobra lub zła. Tak doświadczane dobro i zło staje się zaś źródłem społeczno-kulturowych wzorców transmisji, kreowania i afirmacji dobra lub zła. Dobo i zło, ujmowane w kategoriach pedagogicznych, przede wszystkim określa jednak egzystencjalny horyzont oczekiwań biegu ludzkiego życia – horyzont prorozwojowości i nadziei lub antyrozwojowości i beznadziei. Dobro zawsze bowiem ma charakter prospektywny, mając zarazem charakter afirmacji ludzkiego istnienia, a zło ma charakter regresywny, mając tym samym charakter negacji ludzkiego istnienia. I tak jak ludzie urzeczywistniający zło są ludźmi egzystencjalnie regresywnymi (skoncentrowanymi na niszczeniu tego, co jest lub tego, co mogło być), tak też wychowanie, które opiera się na urzeczywistnianiu lub afirmacji zła ma charakter regresywny. „Wychowanie regresywne” opiera się bowiem na akceptacji i promocji stanów rzeczy, które są zaprzeczeniem (inwersją) podstawowych konstruktywnych intencji wychowania.

W odróżnieniu od tego, tak jak ludzie urzeczywistniający dobro są ludźmi egzystencjalnie prospektywnymi (skoncentrowanymi na budowaniu lepszej przyszłości oraz tkwiących w niej możliwości), tak też wychowanie, które urzeczywistnia i promuje dobro z natury rzeczy ma charakter prospektywny. Prospektywny wymiar wychowania wyraża się bowiem w bezwarunkowym kreowaniu i promocji stanów rzeczy, które odzwierciedlają i urzeczywistniają prorozwojowy (konstruktywny) horyzont specyficznie ludzkiego procesu hominizacji.

### **Bibliografia:**

- Adamczyk, D. (2015). Wychowanie ku dobru – w perspektywie Tischnerowskiej koncepcji człowieka agatologicznego. *Studia Koszalińsko-Koło-brzeskie*, 22, 211–228.
- Glinkowski, W. P. (2003). *Wolność ku nadziei. Spotkanie z myślą ks. Józefa Tischnera*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jędrzejewski, A. (2006). *Nikt nie jest dobry w samotności. Filozofia społeczna ks. Józefa Tischnera*. Radom: Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka.
- Tischner, J. (2001a). *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2002a). Myślenie z wnętrza metafory. W: tenże, *Myślenie według wartości* (462–476). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2002b). Sztuka etyki. W: *Myślenie według wartości* (361–371). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2006). *Studia z filozofii świadomości*. Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.
- Tischner, J. (2014a). Chochoł sarmackiej melancholii. W: tenże, *Świat ludzkiej nadziei* (11–27). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2014b). Impresje aksjologiczne. W: tenże, *Świat ludzkiej nadziei* (179–202). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2014c). Praca nad nadzieją bliźniego, w: tenże, *Świat ludzkiej nadziei* (99–118). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2014d). Refleksje o etyce pracy. W: tenże, *Świat ludzkiej nadziei* (75–98). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2014e). Z problematyki wychowania chrześcijańskiego. W: tenże, *Świat ludzkiej nadziei* (28–44). Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Wajsprych, D. (2011). *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*. Toruń-Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Walczak, P. (2007). *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wesołowska, A., (2015). Fenomenologia i agatologia. *Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein – fenomenologia dobra*, 13/14, 81-88.
- Wrońska, K. (2018). Wychowanie a wolność. Próba wglądu w myślenie pedagogiczne Józefa Tischnera. *Paedagogia Christiana*, 1/41, 97-115.



**Michał Paluch**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0002-4861-113X

## **Stowarzyszenie Umarłych Poetów – koniec legendy, konieczność rewizji**

**Dead Poets Society – the end of the legend, the call for revision.**

**Abstract:** The case of John Keating, the legendary English teacher and students of the elite boarding school (Welton Academy), attracted millions of audiences around the world in front of cinemas and televisions. „And the Oskar goes to...” was heard in 1990 by the screenplay writer Tom Schulman, and was nominated for Best Picture, Best Leading Actor and Best Director. One of the first Polish reviews of the film took place on Polish Radio in the same year, during a program hosted by Anna Retmianiak. – „It is a wonderful film” – she informed enthusiastically, adding – „[...] what (the teacher – M.P.) instilled in young people remained in their hearts and minds forever.”<sup>1</sup> On the other hand, what this article can „instill” in the minds and hearts of the readers is the increased resistance to the manipulation of the content of the script by the producers of the film and, consequently, a pedagogical deception, which we also fell at our own request. The message of the article can be summarized in one statement: for the benefit of teachers, students and parents, we should also review film scripts, and not be content with reviews of their film adaptations. In the course of comparative studies of the source documents of the film using the content analysis method, it turned out that the narrative of the Dead Poets Society is built on the fear and dying of John Keating, and not – as we thought – on the

---

<sup>1</sup> The journalist Anna Retmianiak (1928 – 2019) had a conversation with a pedagogue, psychologist and psychiatrist. Listening to the broadcast from 1990 is thus an opportunity to see the then state of narrative and knowledge about the theory and practice of upbringing in Poland. (Culture and surroundings – Dead Poets Society, 1990).

phenomenon of his pedagogical talent. So far, we have not analyzed cultural differences, resulting in our country's incorrect reception of such categories as: charisma, professional vocation, leadership or elitism. Readers of the book of the same title (Kleinbaum, 2007, 2018, 1st Polish edition, 1994) and participants of theatrical performances (directed by P. Ratajczak)<sup>2</sup> are also doomed to manipulation. The article does not exclude those arguments that credibly support the uniqueness and attractiveness of the Dead Poets Society movie version. However, in order to understand its phenomenon, it is necessary to analyze the removed fragments of the script, revealing to teachers and candidates for this profession the reasons and effects of the hidden truth.

**Keywords:** teacher, student, parent, school, ethos, Dead Poets Society, manipulation, pedagogical filmography.

### **Konieczna uwaga dla czytelników**

Oddaję w Państwa ręce nie tylko niniejszy artykuł, ale i samego siebie. Redagując tekst stawałem się bowiem nie tylko coraz bardziej świadomym podmiotem badającym, ale ostatecznie musiałem przyjąć siebie samego za przedmiot badań. Wynika to z faktu, że przez dłuższy czas analizowałem wybrane dzieła, przebywając w stanie „nieświadomej niekompetencji”<sup>3</sup> – innymi słowy – „nie wiedziałem, że czegoś nie wiedziałem”. Owe „coś” nie jest jednak zwyczajną niewiedzą na temat filmu, ale zjawiskiem o wymiarze egzystencjalnym skrywanym z premedytacją przez jego twórców. Podejmując się uzasadnień i interpretacji fragmentów noblowskiego scenariusza, które nie znalazły się w filmie, dotarłem do jednego z ostatnich, kiedy John Keating miał usłyszeć z ust bliskiego mu ucznia (Todda Andersona):

---

<sup>2</sup> Journalist Michał Piwowarek had a conversation with two actors – the actors of the film's main characters. The intention of the director of the show in this case was to adapt the plot to the times of social media, taking into account cultural differences between American and Polish poetry („Dead Poets Society” – what connects the premiere at Och-Teatr with Weir's cult film?, 2019).

<sup>3</sup> Nawiązuję do czterostopniowego modelu uczenia się „stages of competence” Noela Burcha (Adams, 2022)

**„Oh Captain, my Captain? Are you dying?”  
(Kapitanie, mój Kapitanie? Czy ty umierasz?)**

Poznając intencje autora oryginalnego scenariusza jak i treść dokumentu (ang. Script, Dead Poets Society, 1989)<sup>4</sup>, z czasem uświadomiamy sobie, że sięganie po horacjańskie *Carpe diem*<sup>5</sup>, nie jest pedagogicznym *credo* utalentowanego nauczyciela – jak dotychczas mogliśmy myśleć o filmie – ale swoistym testamentem człowieka obciążonego śmiertelną chorobą. Pojawia się zatem pytanie o faktyczne źródła charyzmatycznego postępowania głównego bohatera, ponieważ rzeczywiście zachowywał się tak, jak by nie miał już nic do stracenia, a jednocześnie jakby liczył się z tym, że może w każdej chwili „stracić wszystko”. Innymi słowy, nieświadomie oglądamy świadectwo umierania, przekonani, że obserwujemy osobliwy proces kształcenia, wzbogacony niespotykaną charyzmą.

Pierwotnie, Schulman chciał uwypuklić motyw widzenia świata przez terminalnie chorego filmowego bohatera<sup>6</sup>. Możliwe, że wówczas wydarzenia oglądalibyśmy oczami cierpiącego Keatinga, świadomi, że ma powody by „łapać każdy dzień” i czym prędzej „zbierać pąki własnych róż”, namawiając do tego innych. W wywiadzie udzielonym po 30 latach od premiery filmu, Tom Schulman przyznał, co usłyszał wówczas od swojego reżysera: „Słuchaj, nie każę ci usuwać tej sceny, ale jeśli tego nie zrobisz, nie będę reżyserować

<sup>4</sup> Warto w tym miejscu podkreślić, że scenariusz jest dokumentem – narzędziem przeznaczonym do zmian „[...] scenariusz bywa strukturą w procesie stawania się. Przechodzi on przez szereg faz pośrednich i podlega daleko idącym przekształceniom jako materiał przeznaczony do dalszej obróbki. Zabiegom o uzyskanie możliwie najlepszego kształtu projektu służy [...], proces *rewritingu*, czyli praktyka wielokrotnego opracowywania scenariusza przez różnych autorów z myślą o uzyskaniu optymalnie nośnej wersji projektu w fazie poprzedzającej sporządzenie pełnego scenariusza i scenopisu zdjęciowego.” (Hendrykowski, 2012, s. 143). W tym przypadku jednak, zmiany dotyczyły głównej „osi” scenariusza, wokół której krystalizowała się kluczowa narracja i koncepcja najważniejszej postaci filmu. Widz nie wiem zatem, że *gros* usłyszanych wypowiedzi i scen o charakterze pedagogicznym pochodzi pierwotnie z zupełnie innego motywu.

<sup>5</sup> Oprócz popularnego *Carpe diem* (chwytaj dzień), Horacy (65 – 8 p.n.e.) zasłynął również znanym w naszej kulturze powiedzeniem *Non omnis moriar* (nie wszystek umrę) oraz *Nil desperandum* (nie należy rozpaczać). Warto zwrócić uwagę, że te trzy sentencje mają pewne cechy wspólne, które możemy rozpoznać filozofii stoickiej i epikurejskiej (Marek, 2022), odnoszące się do kontekstu przemijania.

<sup>6</sup> Jak przeczytamy w jednym z czasopism poświęconych popkulturze, motyw umierania miał być – jak pisała autorka: „outlook on life throughout the movie” (Tierney Bricker, 2019)

filmu”<sup>7</sup>. Ostatecznie, Peter Weir – jak sam przyznaje – po sugestii producenta filmu Jeffrey’a Katzenberga (ówczesnego prezesa Walt Disney Studio) po prostu „wyrwał” kilka końcowych kartek ze scenariusza, pozbywając się niechcianej „choroby”. Trywialny gest nie tylko razi brakiem odpowiedzialności za faktyczne odczucia i wzruszenia widzów (w tym czytelników książki i uczestników spektakli teatralnych), ale stawia pytania o liczne przypadki głębokich przeżyć oglądających to osób, w tym doświadczenie powołań do zawodu nauczyciela, jak również zredagowane liczne recenzje wychwalające talent i postawę Johna Keatinga, w tym teksty naukowe na ten i wiele pochodnych tematów (Krasoń, 2016; Łukowicz, 2020; Marzec-Jóźwicka, 2020; Zabłocka, 2016)<sup>8</sup>, czy w końcu stworzone na tej podstawie materiały i pomoce metodyczne dla nauczycieli (Wykurz, 2018). Problem wydają się sięgać bardzo głęboko i będzie wymagał podjęcia serii dalszych badań pedagogicznych i psychologicznych, służących de-mitologizacji nie tylko samej postaci „charyzmatycznego” pedagoga, jego uczniów oraz twórców filmu, ale również nas samych jako – jak się okazało – wyjątkowo podatnych odbiorców<sup>9</sup>.

Stałem zatem przed dylematem nie tylko jako autor tekstu, ale i czytelnik, czy całość podjętych już starań, w postaci kilkunastu stron gotowego artykułu, nie załamuje się pod ciężarem bolesnego faktu, że zbadałem postać (jej wypowiedzi i zachowania), która w istocie nie była tym, za kogo ją uważałem. Innymi słowy, musiałem zadać sobie pytanie: czy jakikolwiek dalsze działania na tym materiale mają jeszcze jakiś sens? Postanowiłem jednak przekazać całość tego doświadczenia w możliwie nienaruszonym stanie, aby ujawnić sposób myślenia osoby, przebywającej w polu faktograficznej i egzystencjalnej manipulacji. Czynię to również z myślą o tym, że może

---

<sup>7</sup> Oryginalny fragment rozmowy, dostępnej w magazynie branży filmowej: “Look, I won’t make you take that scene out, but if you don’t, I’m not directing the movie. And furthermore, if you don’t want to eliminate that scene out of your own volition, I’m still not directing the movie.” (Tom Schulman i in., 2019); Kilka lat wcześniej, informacje w tej sprawie umieścił również w swojej publikacji inny autor: „It turns out that in the original script, written by Tom Schulman, the teacher is conventional, but then finds out that he’s terminally ill.” (Jurgen Wolff, 2012)

<sup>8</sup> Ze względu na zbyt dużą ilość takich artykułów, przywołuję jedynie polskie tytuły i ich autorów.

<sup>9</sup> Należy zwrócić uwagę, że premiera filmu przypadła na początek zmian ustrojowych w Polsce (1990), co w kontekście obecnych w filmie motywów wolnościowych, liberalizacji obyczajów, indywidualizacji procesu kształcenia i wyrażania sprzeciwu wobec systemu, nie mogło pozostać bez znaczenia dla ówczesnego widza.

ujawnienie tych refleksji będzie – nie tylko dla mnie – doświadczeniem głębokiego zreflektowania się.

Niniejszym, od teraz dalsza treść artykułu jest wynikiem umysłowej pracy podejmowanej w wyżej opisanych warunkach.

## Wprowadzenie

Termin *filmografia* odnosi się do zestawu filmów, które spełniają wspólne kryteria tematyczne („Filmografia”, PWN). Natomiast, definiując filmografię pedagogiczną mam na myśli listę ekranizacji wnoszących w publiczny dyskurs problematykę: wychowania, nauczania, (wy) kształcenia i samokształcenia, trenerstwa, mistrzostwa, autorytetu i opieki, dodając jednak konieczną rewizję ich autentyczności. W tym kontekście, przychodzi na myśl wiele produkcji filmowych o znaczeniu pedeutologicznym<sup>10</sup>, budzących dyskusje i uznanie, jak: „Pan od Muzyki” (scen. i reż. Ch. Barratier, 2004) czy „Jak zostać królem” (reż. T. Hooper, scen. D. Seidler, 2010). Uwagze badaczy nie mogą też umknąć wyjątkowe dzieła polskiego kina jak: „Broda” (reż. A. Konic, scen. A. Zbych, 1974), na swój sposób uprzedzający historię Keatinga, ale rozegraną w warunkach głębokiego PRL-u, czy „Dzień świra” (reż. i scen. M. Koterski, 2002), jako przykład pedagoga zapętlonego w krąg własnych natręctw i zawodowych rozczarowań, doświadczanych w czasie transformacji ustrojowej. Główne motywy pojawiające się w wymienionych obrazach – trzeba przyznać, że czytelne i ważne dla ogółu widzów i krytyków – spełniają kryterium widzialności na poziomie, który nazwać możemy podstawowym. Natomiast poziom zaawansowany będzie odnosił się do motywów mniej oczywistych – ich aspektów oraz niuansów, które nie muszą być dostrzeżone przez odbiorcę od razu, a tym bardziej w stopniu pozwalającym na ich pogłębioną pedagogicznie interpretację. To zadanie godne do podjęcia przez osoby zawodowo zajmujące się nauczaniem i uczeniem się oraz zainteresowanych filmoznawców, krytyków i badaczy kina.

Na poziomie zaawansowanym identyfikować możemy zarówno zjawiska od dawna widoczne na horyzoncie poznawczym humanistyki jak: „przedrozumienie”, „typologie racjonalności”, „ukryty program”, możemy analizować „dyskurs post-kolonialny”, „gender studies”, rozpoznawać

---

<sup>10</sup> Do tytułów wymienionych w treści artykułu, warto dodać: (Klasa, reż. Cantet, 2008; Whiplash, reż. Chazelle, 2014; Nauczyciel z przedmieścia, reż. Clavell, 1967; Przedszkolanka, reż. Colangelo, 2018; Szkolny chwyt, reż. Fleck, 2006; Carte Blanche, reż. Lusiński, 2015; Wszystko albo nic, reż. Menéndez, 1988; Uśmiech Mony Lizy, reż. Newell, 2003; Paragraf 187, reż. Reynolds, 1997; Młodzi gniewni, reż. Smith, 1995).

ideologie i paradygmaty, jak i nowe – wręcz debiutujące – konceptualizacje i uzasadnienia pedagogiczne. W tym duchu, warto wymienić aktualne orientacje intelektualne, które (coraz częściej) respektują rodzime konteksty kulturowe i egzystencjalne, gdyż to właśnie z perspektywy środkowoeuropejskiej popatrzymy na obraz zza oceanu<sup>11</sup>. To ważny argument w dyskusji nad współczesną polską myślą pedagogiczną, której przedstawiciele śmieiej niż dotychczas, kreują własne podejścia i terminologie (w tym konieczne neologizmy), zrywając z presją anglosaskiej nomenklatury<sup>12</sup>. W tym gronie znajdują się takie propozycje dla edukacji jak: „myślenie aporetyczne” (Gara, 2021), dostrzegające paradoksy i dychotomie obecne w przestrzeni egzystencjalnej nauczyciela, „doświadczenie akumenologiczne” (Przanowska, 2019) odnoszące się do fenomenologii słuchania przez nauczyciela własnego słuchania, badanie „egzystencjałów personalnych” (Paluch, 2020), rozpoznające poziom uczestnictwa nauczyciela we własnym wykładzie. Nie można również pominąć podjętych dekadę wcześniej wysiłków na rzecz ujawnienia niebezpieczeństwa widzenia „autorytu” w miejscu prawdziwego autorytetu, „pułapów i pułapek” myślenia o autorytecie czy wręcz związanych z nim „35 zabobonów” (Witkowski, 2009, 2011). Mamy tu więc do czynienia z wystarczającą ilością powodów i możliwości, aby krytyczne wglądy w narracyjność oglądanych dzieł, jak i w częste nad-interpretacje toczone przez samych oglądających, uczynić bardziej czytelnymi, a w niektórych miejscach wręcz jaskrawymi.

### **Przedmiot badania**

Nie inaczej jest z uznanym dziełem pt. „Stowarzyszenie Umarłych Poetów”. Przedmiotem badania jest jednak nie to, co możemy oglądać w filmie wprost, ale to, co z różnych powodów nie mogło się tam znaleźć. Mając na uwadze miejsce i czas akcji, w pierwszej kolejności skupiam się na zarysowaniu kulturowego kontekstu scenariusza, który przenosi nieświadomionego polskiego widza w „świat i obraz świata” osadzonego w tradycji protestantyzmu<sup>13</sup>, kolonializmu i post-kolonializmu oraz nurtów literackich

---

<sup>11</sup> Warto zwrócić uwagę, że zdecydowana większość przywołanych tytułów filmów zakorzeniona jest w kulturze anglosaskiej ale i w pewnym jej kulcie.

<sup>12</sup> Niepokój budzi fakt, że nomenklatura *classroom research* redukuje analizę procesu kształcenia – w właściwiej jego fenomen – do kategorii instrumentalnych, jak: leadership feedback, facylitator, coaching, target, cel, produkt, efekt, zarządzanie jakością, curriculum.

<sup>13</sup> W celu pogłębionej interpretacji problemu należy zapoznać się z głównymi ideami protestantyzmu, a w szczególności dominujących za oceanem konfesji prezbiteriańskiej, baptystycznej, unitariańskiej i anglikatolickiej, odmiennej w formie realizacji od bardziej znanego

zakorzenionych w romantyzmie amerykańskim i bardziej współczesnej pop-kulturze. Ma to znaczenie wtedy, kiedy z pozycji monoetnicznych i monoreligijnych odbiorców, uwikłanych w romantyczno-mesjańską tożsamość narodową (Domagała, 2018), z bliźnią homo sowietyzacji, zabieramy się do oceny – innego (niekoniecznie obcego) kulturowo – systemu wartości i panujących w nim orientacji wychowawczych i dydaktycznych<sup>14</sup>. Kolejno, zwracam uwagę na pewne niuanse trudno dostrzegalne w trybie odtwarzania filmowej fabuły, a znacznie bardziej widoczne w wersji scenariuszowej i powieściowej – *czytanej najczęściej z większą uwagą*. Ma to niebagatelne znaczenie w adekwatnym dostrzeżeniu sensotwórczych i osobotwórczych wydarzeń, w jakie włączani są poszczególni bohaterowie obrazu, i w podkreśleniu ważności ról oraz scen, które dotychczas były pomijane lub banalizowane. W końcu zaproponuję istotne pedagogicznie rekomendacje na potrzeby kolejnych przeglądów uznanego dzieła i prób jego dalszego badania.

### **Metoda badawcza i uzasadnienie doboru analizowanych treści**

Sposób uzyskiwania danych opierał się na porównawczej, jakościowo-istotnościowej analizie treści, stosowanej przede wszystkim wobec trzech nośników informacji: 1) oryginalnego zapisu scenariusza (ang. *script*), zachowanego w języku angielskim (Schulman, 1989)<sup>15</sup>; 2) powieści wydanej w języku polskim w oparciu o scenariusz (Kleinbaum, 2007); 3) obrazu oglądanego na filmie o tym samym tytule (Weir, 1989b). Swoją poboczną i uzupełniającą rolę odegrały przy tym analizy wybranych wywiadów prasowych, audycji radiowych, opinii krytyków filmowych, niektóre wypowiedzi prasowe twórców i aktorów filmu. Istotne znaczenie dla zrozumienia różnic kulturowych dzielących badacza polskiego od wydarzeń umieszczonych

---

w Polsce protestantyzmu luterńskiego. Nie bez znaczenia jest przy tym fakt historycznego powinowactwa myśli protestanckiej z rozwojem reformowanej myśli pedagogicznej w Polsce na przełomie XVI – XVII wieku (por. Gimnazjum Gdańskie).

<sup>14</sup> Należy podkreślić, że w tradycji katolickiej przekaz wiedzy miał najczęściej charakter transmisyjny i instytucjonalny, natomiast w tradycji protestanckiej ugruntowanej na samodzielnym studiowaniu Ewangelii w języku ojczystym, opierał się na strategiach indywidualnych i konstruktywistycznych.

<sup>15</sup> Zwracam uwagę na różnicę między scenariuszem określanym jako „script” będącym w istocie dokumentem pierwotnym, a „final script” jako zakończeniu projektowania scenariuszowego (po wielu modyfikacjach). Innymi słowy, to dwa osobne dokumenty (por. Hendrykowski, 2012), co dostrzec można porównując script scenarzysty Schulman’a z final scriptem reżysera (Weir, 1989a)

w fabule, miała konsultacja ekspercka przeprowadzona ze specjalistą – znawcą kultury amerykańskiej, badaczem historii Kościoła i Reformacji<sup>16</sup>. Dla potrzeb porównawczych wsparłem się również konsultacją z ekspertem w dziedzinie wybranej polskiej szkoły, o charakterze elitarnym (Szkoła Rydzyńska), jaka z powodzeniem rozwijana była w Polsce, w latach 1928–1939<sup>17</sup>. Nie bez znaczenia dla wyboru tematu pracy i podjętej problematyki były moje obserwacje recepcji filmu dokonywanej przez liczne grono studentów kierunków pedagogicznych<sup>18</sup>, wskazujące na problem niedostrzegania przez młodych widzów wielu kluczowych wątków fabuły i jej koniecznych do uwzględnienia detali.

Ze względu na obszerność analizowanego scenariusza, ograniczyłem dobór badanych treści do wydarzeń, w mojej ocenie posiadających pedagogiczne znaczenie, ale pozostawionych poza zasięgiem uwagi odbiorców. Do tego grona zaliczyłem następujące fragmenty: 1) *motto* scenariusza, pozostawione przez Toma Schulman'a na pierwszej stronie dokumentu, i nie podjęte ani przez reżysera filmowego, ani autorkę powieści; 2) prezentację *etosu* szkoły w formie indywidualnych deklamacji czynionych przez głównych bohaterów filmu, nie podjętych przez reżysera filmowego i zniekształconych przez autorkę powieści lub jej polskie tłumaczenie; 3) drobne, ale ważne gesty i zachowania wybranych rodziców, nauczycieli i ich podopiecznych podczas żegnania się z dziećmi na dziedzińcu internatu, nie podjętych przez reżysera filmowego; 4) charakterystyczne zachowania i komunikowanie się z otoczeniem ucznia trzecioplanowego (Charliego Daltona), jedyne go ucznia Johna Keatinga, który podobnie jak on zostaje dyscyplinarnie wydalony ze szkoły.

W tak zarysowanym i zawężonym polu badawczym, nie znajduję miejsca dla najczęściej komentowanego i przeżywanego motywu filmu, za jaki uznaje się powszechnie – walkę indywidualizmu i potrzeby samorealizacji ucznia z opresyjnością systemu edukacji. Uznaję ten – jak i wiele innym

---

<sup>16</sup> Konsultacji udzielił dr Dariusz Bryćko, Prezes Instytutu Tolle Lege w Warszawie, ekspert w dziedzinie teologii protestanckiej i historii Kościoła. (styczeń 2022).

<sup>17</sup> Konsultacji udzieliła Edyta Żebrowska, składająca rozprawę doktorską z tematyki Szkoły Rydzyńskiej pod opieką promotorską Prof. Bogusława Śliwerskiego (styczeń 2022).

<sup>18</sup> Film omawiałem wielokrotnie podczas prowadzonych zajęć z przedmiotów typu diagnostyka pedagogiczna i metodyka współpracy pedagoga z rodzicem (UKSW, 2020/2021). Z czasem zwróciłem uwagę, że studenci dostrzegali jedynie najbardziej emocjonujące momenty filmu (jak scena końcowa wejścia Todda Andersona na ławkę szkolną czy wcześniejsze wyrwanie kartek z podręcznika do języka angielskiego) bez zdolności do ich wyjaśnienia i pogłębionej interpretacji.

motywów filmu<sup>19</sup> – za wystarczająco obecne w świadomości widzów i literaturze przedmiotu, a może nawet zbyt jednostronnie dominujące w ogólnej ocenie wartości dzieła. Należy przy tym wspomnieć, że polscy dydaktycy literatury pięknej już w pierwszej połowie XX wieku, toczyli dyskusje między „liberalnym a konserwatywnym” tokiem lekcji, wskazując, aby lekcje polskiego, stawały się; „[...] rozmową mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcji” (Wóycicki, 1921, s. 15)<sup>20</sup>. Temat wolności i zniewolenia w kontekście interakcji nauczyciela i ucznia oraz ich uwikłań systemowych został również szeroko podjęty przed naszych dydaktyków, niemal od razu po upadku ustroju autorytarnego i nadal jest obecny (Andrusiewicz, 1996; Dudzikowa, 1996; Dudzikowa i Knasiecka-Falbierska, 2013; Kałuszyński, 2002; Karkowska, 2005; Klus-Stańska i Nowicka, 2014; Koć-Seniuch, 1995; Śliwerski i Paluch, 2021).

### Problemy badawcze

Raz jeszcze podkreślam, że od strony badawczej nie interesuje mnie to, co widać na filmie wprost, ale to, co powinni dostrzegać oglądający go pedagodzy na możliwie wszystkich rejestrach jego interpretacji – w tym ukrytych i domyślnych. W tym świetle, interesujące mnie problemy badawcze sprowadziłem do dwóch kluczowych pytań:

1. Jakie sensory i znaczenia kryją się za nieujawnionymi fragmentami scenariusza?
2. O czym opowiadała pierwotna treść scenariusza, a czym się stała po jej adaptacji?<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> W wielu recenzjach radiowych i prasowych dowiemy się o walorach pedagogicznych filmu zawierających się w charyzmatycznej postaci Johna Keatinga, o formacji intelektualno – emocjonalnej jego uczniów, o dylemacie moralnym, o zjawisku samobójstwa wśród młodzieży, o zjawiskach socjologiczno-kulturowych występujących w tle głównej narracji, jak zmiany obyczajowości społeczeństwa amerykańskiego widoczne na przełomie lat 50 i 60 ubiegłego wieku.

<sup>20</sup> Poglębienie tematu od strony historycznej znajduje się w monografii Andrusiewicza pt. „Interakcje nauczyciel – uczniowie w kształceniu literackim (1996).

<sup>21</sup> Adaptacja (w przeciwieństwie do ekranizacji) zakłada możliwość daleko idącej ingerencji w oryginał. Jak czytamy: „[...] adaptować to przerabiać, dostosowywać do nowych potrzeb”, osadzać w „nowych kontekstach” (Helman, 2010, s. 15).

### **Analiza 1 – nieujawnione motto filmu**

Już pierwsza strona scenariusza „Dead Poets Society” okazała się zagadkowa. Znajduje się tam bowiem zdanie, którego brakuje zarówno w ekranizacji, jak i w powieści. Wydaje się, że zdanie to, będące – jak wykazało badanie – początkiem wielowersowego wiersza, jest *mottem* scenariusza, pozostawionym przez Schulman’a w formie otwartego (nie dokończonego) prologu. Jak czytamy:

**„He whom a dream hath possessed knoweth  
no more doubting.” [p. 2]<sup>22</sup>**

(Ten, kogo posiadał sen-marzenie, nie wie już o zwątpieniu)

Poznajemy w ten sposób pierwsze zdanie z wiersza amerykańskiego poety, szkockiego pochodzenia: Shaemusa O’Sheel’a (1886–1954), który w całokształcie anaforycznego utworu – o byciu dosłownie w *posiadaniu snu-marzenia* – informuje dalej o niczym nieskrępowanej wolności człowieka, pojmanego niejako w ową przestrzeń snienia – marzenia. Z wiersza dowiemy się, że *ten kogo posiadał sen*, ma możliwość doznawania niemożliwego, gdzie nie zapada ciemność – *Ten, którego opętał sen, nie zna już smutku*. Mowa jest zatem o imaginującej się czasoprzestrzeni, w której śniący-rozmarzony podmiot może wszystko, wieńcząc samo dzieło tworzenia defiladą na własną cześć:

**„ [...] the ruin of worlds that fall he views from eternal arches,  
And rides God’s battlefield in a flashing and golden car.”**

([...] ruiny światów, które upadają, ogląda z wiecznych łuków, I jedzie po polu bitwy Boga w błyszczącym, złotym samochodzie)

„Kariera O’Sheel’a w literaturze i polityce była – jak dowiemy się z poświęconego mu epitafium – burzliwa i często dla niego niesatysfakcjonująca. Faworyzował słabszych, przegraną sprawę i mniejszość, najczęściej z większym zapałem niż dyskrecją.” (Sullivan, 2018, s. 7). Sytuacja komplikuje się dodatkowo, kiedy czytamy w jego liście do przyjaciela: „Byłem bardzo zagorzałym komunistą i zagorzałym zwolennikiem Związku Radzieckiego”

---

<sup>22</sup> Dla odróżnienia stron z dokumentu źródłowego zwanego *script* (scenariusz), od cytatów z innych publikacji stosuję nawias kwadratowy i symbol litery „p” od ang. *page* (strona).

(O'Sheel, 1938)<sup>23</sup>. Nie podejmuję tropu pozostawionego tu – mniej lub bardziej świadomie – przez Toma Schulman'a. Natomiast nie ulega wątpliwości, że mamy do czynienia z hymnem na rzecz *hiper* – wolności człowieka w swoim anarcho-komunistycznym wymiarze, którego polski odbiorca może nie zrozumieć, lub – co gorsza – nadmiernie się nim zachwycić. Z naszej bowiem perspektywy, pedagogicznie rzecz ujmując, podejmujemy problem „wolności” jako wartości na tyle osobistej, na ile dającej się uzasadniać przez pryzmat dobra wspólnego<sup>24</sup>, a nie jako (do) wolność indywidualno-abstrakcyjną. Warto przy tym podkreślić i przypomnieć, że polscy pedagodzy, antropologowie filozoficzni i fenomenologowie pewne unikatowe wątki wobec wolności wychowawczej przedstawili już w XIX wieku (Bolesław F. Trentowski) by od początku XX wieku dokonywać fundamentalnych odkryć w obrębie zjawiska ontologicznej zależności między wolnością a odpowiedzialnością (Jacek Woroniecki, Roman Ingarden, Karol Wojtyła, Józef Tischner). Dlatego zrozumienie intencji O'Sheel'a i Schulman'a jest o tyle ważne, że w przypadku polskiego czytelnika i widza doznawanie, a nawet myślenie o wolności wiąże się – kulturowo – z odczuwaniem utraty tożsamości nie tylko osobistej ale i narodowej. Jest to zatem dla nas kategoria dwoista (a nie tak skrajnie indywidualistyczna i jednoznaczna), posiadająca pewne minimum ontologicznego uzasadnienia i zobowiązania, ale nie w samym pobudzeniu własnej kreatywności i sprawczości, wizjach wszechmocy, mniej lub bardziej realnych wymiarach samego siebie i aktywności własnego „ja”<sup>25</sup>, ale również w wolności do „zawieszenia” własnych chcień (Wojtyła, 2000, s. 176), w tym własnego „ja”. Innymi słowy, analizowana wartość wyraża się tu w jednym ze swoich kluczowych aspektów: dwoistej zależności między „wolnością wyboru” (mogę czegoś chcieć), a „wolnością rozstrzygnięcia” (czy moje chcenie jest na pewno dobre [m]?) i czy konieczne jest jego realizowanie<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Należy przyjąć, że wielu zwolenników ruchu komunistycznego w Europie i za oceanem, nie zdawało sobie sprawy czym faktycznie jest ów ustrój w wersji sowieckiej. Wynikało to zarówno z kuszących idei wolnościowych i politycznych jak i sowieckiej propagandy.

<sup>24</sup> Widoczna dwoistość między tym, co osobiste i wspólne, nie jest tożsama z rozgraniczeniem na życie prywatne i społeczne. Sięga bowiem głębiej do struktur moralnych podmiotu i przeżywanego przez niego poczucia sensu własnego istnienia.

<sup>25</sup> Tu powraca i niejako uzasadnia się w dosłowności swojego wyrażenia pojęcie „American dream” będące narodowym etosem Stanów Zjednoczonych, wyrażającym ideę demokracji i wolności.

<sup>26</sup> „Zawieszenie chcenia” jest autorskim pojęciem Karola Wojtyły. Krakowski filozof uzasadniał je następująco: „To, co nazywamy wolą, wiąże się [...] ze zdolnością rozstrzygnięcia, w której zawiera się również moc zawieszenia chcień dla dokonania wyboru. W ten sposób wola tkwi wyraźnie w transcendencji pionowej, która związana jest z samo-panowaniem

Nieujawnione *motto* analizowanego filmu pozostawia pedagogom jeszcze inną szansę zainteresowania swoich podopiecznych i ich rodziców wartością wolności. Warto przypomnieć fragment rodzimego dzieła literackiego, wyjaśniający kulturowe źródła zadania, jakie stanęło przed orędownikami edukacji i wykształcenia polskiego społeczeństwa: „[...] niech żywi nie tracą nadziei, I przed narodem niosą oświaty kaganiec.”<sup>27</sup> A zatem wtedy, kiedy „śniący” (marzący) o sobie młody Amerykanin woził się przed Bogiem „złotym samochodem”, polska młodzież, „w realu”, rzucała ją przez tego samego Boga „na szaniec”. Te ostatnie słowa, choć dziś może nie tak intensywnie przeżywane, przypominały o sobie jeszcze w latach „komunizmu” jak i przełomu ustrojowego początku lat 90. XX wieku, kiedy Stowarzyszenie Umarłych Poetów, wchodziło do polskich kin ze swoistą perspektywą wolności. Pozostaje pytanie do autorów filmu i książki – oczywiście retoryczne – czy rzeczywiście pominęli pierwszą stronę scenariusza czy zaszyli ją w dalszej części dzieła? Czy mamy traktować ich dzieło jako film o wolności, o (do) wolności, dowolnym traktowaniu wolności? A może o zniewoleniu wolnością?

## **Analiza 2 – nieujawnione deklamacje głównych bohaterów**

Kolejny rozdzwięk między scenariuszem, książką i filmem pojawia się na pierwszych stronach powieści i w pierwszych minutach filmu. Tom Schulman instruował wyraźnie, aby to główni bohaterowie – indywidualnie – przed gremium całej szkoły, zrzeszonej na inauguracji nowego roku, zadeklamowali definicję poszczególnych Czterech Zasad (ang. *pillars*), wchodzących w skład *etosu* szkoły, opisanych w skrypcie jak i w powieści drukowanymi literami. Zgodnie ze scenariuszem, pierwszy miał wstać – niejaki Richard Cameron – finalnie postać negatywna, od początku opisana przez Schulmana jako nadgorliwa (dosłownie: „stojąca zbyt na baczność”), odpowiadając na zapytanie dyrektora szkoły, o to, czym jest pierwsza z czterech zasad zwana: TRADYCJĄ:

---

oraz samo-posiadaniem jako specyficzną właściwością struktury osoby. [...] Zdolność rozstrzygnięcia pełniej ujawnia się w wyborze niż w prostym chceniu, choć każde «wybieram» jest równocześnie określonym «chcę» (tamże, s. 176).

<sup>27</sup> „Owe <<kamienie rzucone na szaniec>>, obecne w wierszu Juliusza Słowackiego „Testament mój” to pokolenie młodych Polaków – pokolenie Kolumbów – bohaterów wojennej pożogi, dla których mistrzem i przewodnikiem stał się romantyczny poeta znad Ikwy.” Źródło: <https://polska-poezja.pl/lista-wierszy/44-juliusz-slowacki-testament-moj>

**[...] tradition [...] is to be the best! [p. 3]**  
(tradycją jest być najlepszym!)

W celu pełniejszego zrozumienia tej postawy (formy liderekij ideologii), mogącej – z naszego punktu widzenia – budzić uzasadnione wątpliwości, musimy wcztać się w pozostałe deklaracje, składane przez nastolatków na forum uczniów, rodziców, nauczycieli i alumnów<sup>28</sup>. Tworzenie szkolnego etosu nie jest niczym nietypowym dla anglosaskiej kultury edukacyjnej. Warto jednak zwrócić uwagę, na co kładzione są akcenty i gdzie pada aksjologiczny punkt ciężkości. Jak wspomniałem, nie zobaczymy tego w tak szczegółowym ujęciu na filmie. Kolejny uczeń wyjaśnia znaczenie HONORU:

**„Honor is dignity and the fulfillment of duty!” [p. 4]**  
(Honor to godność i spełnienie obowiązku!)

Rozbiór etymologiczny tych słów przybliży nas do rozumienia honoru jako desygnatu wysokiej pozycji społecznej, wymagającej zachowania swoistej dostojności, nierzadko posiadania pewnych dystynkcji (etykiety), potwierdzających obdarzenie kogoś specyficznym szacunkiem. Znaczenie to łączy się z takimi doświadczeniami jak „nadawanie” honoru lub jego utraty. W kulturze anglosaskiej – do dziś respektującej liczne rytuały społeczne (związane z utrzymującą się tradycją szacunku wobec „elitarności” i „liderstwa”), mowa będzie wówczas o ewentualnej utracie tytułów i przywilejów lub ich przywróceniu. W Polsce przyjmuje się raczej pojęcie „utrąty twarzy”, jako problemu etycznego, odczuwalnego przede wszystkim wewnątrznie – w sumieniu podmiotu. A skoro o podmiotowości mowa, warto zwrócić uwagę, że w języku i kulturze polskiej rozumiemy podmiot za etymologicznym źródłem *subiectum*. Natomiast w kulturze anglosaskiej, tłumaczenie podmiotu podejmuje się najczęściej za rzeczownikiem *agens*. Choć temat ten wykracza poza ramy artykułu, warto zdać sobie sprawę, że konsekwencją tej różnicy jest rozumienie polskiej podmiotowości w ramach kategorii etyczno-egzystencjalnej (jakości bytowania) (Paluch, 2020, s. 78-107), zaś w amerykańskiej jako przede wszystkim sprawczo-czynnościowej (jakości skutecznego działania). Warto również zwrócić uwagę, że w filmowym cytacie łączy się pojęcie honoru z obowiązkiem, co odczytać można również jako wezwanie młodego człowieka do utrzymania nadanego mu honoru

<sup>28</sup> Alumni to w nazewnictwie angielskim absolwenci.

w ciągłej mocy – jako obowiązku. To może skutkować tym, że to poczucie owego obowiązku a nie honoru, stanie się celem samym w sobie.

Kolejny uczeń definiuje to, czym jest DYSCYPLINA i tu – nieoczekiwanie – ma miejsce pierwsze wyraźne przekłamanie w przekładzie między skryptem Schulmana a adaptacją Kleibaum. Na poziomie pierwszej części wypowiedzi wszystko wydaje się zgodne. Dowiemy się z niej, że *dyscyplina to słuchanie rodziców, nauczycieli i dyrektora szkoły*. Następną część zaskakuje. W przypadku oryginalnego skryptu mowa jest bowiem o dyscyplinie, która *pochodzi od wewnątrz* (ang. „Discipline comes from within” [p. 4], a tymczasem na kartach polskiej powieści bohater mówi już tylko o dyscyplinie, która jest *naszym obowiązkiem* (s. 8). Trzeba zauważyć, że ta niepozorna zmiana odwraca porządek motywacji ucznia z wewnętrznej na... zewnętrzną. Dalej, wersja tłumaczona tylko pogarsza sytuację polskiego czytelnika, który zaznajamia się właśnie z głównym bohaterem filmu, co istotne – tym który finalnie popełnia samobójstwo – w sposób całkowicie odmienny niż intencja scenarzysty. Różnice obrazują poniżej:

**Wersja oryginalna skryptu (T. Schulman, 1989)<sup>29</sup>, [p. 4]**

„Podczas gdy niektórzy chłopcy mają dwie lub trzy przypinki za osiągnięcia (w nauce – M.P.) wpięte w klapach swoich płaszczy, Neil ma ich całą garść, schowaną w kieszeni kurtki. Neil ma 16 lat i jest urodzonym przywódcą, ale wyraźnie coś przeżywa (ang. *intense* jako głęboki smutek, żal lub wyraźna trwoga – M.P.). Dlatego jest coś więcej w jego spojrzeniu poza śladem gniewu i niezadowolonia. Obok niego siedzi jego nieuśmiechnięty ojciec.”

**Wersja N. H. Kleinbaum (2007, s. 9), przełożona na język polski przez P. Laskowicza.**

„Kieszeń na piersi jego szkolnej bluzy zdobiły kolorowe odznaki za osiągnięcia w nauce. Stał wyprostowany, wpatrując się obojętnym wzrokiem w dyrektora. [...] Kiedy skończył (definiować ostatnią z 4 Zasad – M.P.) usiadł i wpatrzył się beznamiętnie w przestrzeń.”

Oczywiście, scenariusz nie jest dokumentem, który ma być literalnie oddany w dalszych przekładach i adaptacjach. Nie zwalnia to jednak ich autorów i tłumaczy – tym bardziej w tak newralgicznym momencie (prezentacji

---

<sup>29</sup> W oryginalnym zapisie: „Whereas some boys have two or three achievement pins on the lapels of their coats, Neil has a huge cluster of them on the pocket of his jacket. Neil is 16, intense, a born leader. However, there is more than a hint of anger and dissatisfaction in his eyes. Beside him sits his unsmiling father”.

głównego bohatera) – od odpowiedzialności za dające tak wiele do myślenia akcenty scenariusza. To ta właśnie scena – dla pedagoga niezwykle przecież wymowna – rozpoczyna rozwijający się dalej dramat między uczniem i szkołą oraz ojcem i synem, który doprowadzi finalnie do zabójstwa człowieka poprzez *samobójstwo*. Zanim się to stanie po 1 godzinie i 40 minutach filmu (w książce na 142 stronie), Nail Parry – tylko w wizji Schulmana – w nieskrywanej niezgodzie wypowiada znamienne słowa:

**„Excellence is the key to all success, in school and everywhere.” [p. 4]**  
(Doskonałość jest kluczem do sukcesu w szkole i wszędzie)

Scenarzysta raz jeszcze odnotowuje, że po wypowiedzeniu tych słów *ani ojciec ani syn nie spojrzeli na siebie*. Jak już wiemy, widzowie i czytelnicy ani tego nie widzą, ani nie słyszą, do czego powracam w dalszej części artykułu.

Najpierw jednak, porównajmy – choćby w zarysie – uczniowskie deklaracje z etosem innej równie elitarnej szkoły, kształcącej młodzież na ziemiach polskich. Mam na myśli Szkołę Rydzyńską, która od 1928 do rozpoczęcia II Wojny Światowej, realizowała eksperymentalny program pedagogiczny, oparty również na wzorcach brytyjskich i amerykańskich<sup>30</sup> i w wielu miejscach zbliżony do – wymyślonej w scenariuszu – Welton Academy. Były jednak zasadnicze różnice. Przede wszystkim, tradycja rodzimych szkół elitarnych opiera się na idei zawartej w tytule historycznego dla Polaków dzieła autorstwa Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503–1572) „*De republica emendanda*” (1551), czyli *O naprawie Rzeczypospolitej*. I właśnie owa „emendanda – naprawa” leży u podstaw polskiej myśli pedagogicznej, widzianej kolejno w dziełach życia wybitnych pedagogów: Stanisława Konarskiego (1700–1773), Stanisława Szczepanowskiego (1846–1900) czy w końcu twórcy elitarnej szkoły w Rydzyńcu Tadeusza Łopuszańskiego (1874–1955). Podczas gdy myśl anglosaska, rozwijana wówczas w duchu protestanckiego purytyzmu i „etosu pracy”, a z drugiej tryumfującego kolonializmu (miejscami nacjonalizmu) i niewolnictwa, pozwalając rodzicom z dumą myśleć o ich dumnych dzieciach, w Polsce

---

<sup>30</sup> Tadeusz Łopuszański czerpał zarówno z idei pedagogicznych S. Szczepanowskiego, adekwatnych do odradzającej się kultury narodowej i państwowej, jak i C. Reddiego czy J. Dewey’a jako reprezentantów progresywizmu i nurtu Nowego Wychowania. „[...] Łopuszański opowiadał się za korzystaniem z bogatych doświadczeń pedagogicznych Zachodu i Wschodu – ale bez zatracania tego, co jest specyficznie polskie. Tylko odrębna naszą formą i treścią szkoła uruchomić nad zdoła – argumentuje Łopuszański – od duchowego wynarodowienia, za którym pójść by musiało i wynarodowienie zewnętrzne.” (Łopuszański, 2000, s. 12)

poszukiwano przyczyn własnych słabości i postaw mogących temu zaradzić. I to te *emendentne* postawy – wskazywane przez reflektujących się pedagogów<sup>31</sup> – były wykładnikiem elitarnego – bo niezwykle trudnego i szlachetnego wysiłku, do podjęcia którego zdolni byli jedynie ludzie silnego charakteru o zadatkach moralnych i prospołecznych.

W Szkole Rydzyńskiej, obowiązywały bezwzględnie przestrzegane zasady z dominującą wśród nich tzw. „stuprocentowością” rozumianą jako wykładnie pełnego zaangażowania w opanowanie materiału szkolnego i własną „tężyzną moralną”, nie wykluczając fizycznej. Owe „bycie-na-stoprocent” to również zasada, która dotyczyła pedagogów szkoły, którzy sami mieli odznaczać się nienaganną postawą. Równocześnie jednak – co łączy ich z anglistą z „weltonówki” stawiać wychowanie nad nauczaniem (Łopuszański, 2000; Nowacki, 1992). Rydzyńniakiem nikt też nie zostawał z racji jedynie posiadanego świadectwa, tytułu, czy zwierzchnictwa (Gliński, 2005, s. 22; Łopuszański, 2000, s. 10–18). Mieści się tu zarazem druga (po omówionej wcześniej „wolności wyboru – wolności rozstrzygnięcia”), fundamentalna dla naszej edukacyjnej kultury dwoistość: elitarności „z” i „dla” egalitarności.

W polskiej tradycji kształtowania owej „elitarności” – nie tylko w Rydzyńce – popularyzowano obowiązującą dla uczniów i nauczycieli „poczwórną wstrzeźliwość”<sup>32</sup>, osadzająca swoje akcenty wychowawcze w zupełnie innych miejscach niż cztery zasady „weltonowskie”. Lutosławski wymienia: „powstrzymywanie się od spożywania alkoholu, palenia tytoniu, uprawiania hazardu oraz uleganiu rozpucie”. Tak ukształtowany charakter pokoleniowy (wy)kształconych Polaków poddany został próbie odzyskiwania niepodległości, odbudowy państwowości II RP i oczywiście zdecydowanego oporu wobec ustrojów totalitarnych odpowiedzialnych za wybuch II Wojny Światowej.

Pozostaje postawić pytanie, czy polski odpowiednik Johna Keating’a mógłby zaistnieć w elitarniej Rydzyńce? Aby odpowiedzieć, z zachowaniem powagi wobec sensu, jaki wnosi to w nasze rozważania, należy przyrzeć się źródłom pedagogicznego *credo* charyzmatycznego anglisty.

---

<sup>31</sup> Nie przypadkowo używam tu sformułowania o „reflektowaniu się” a nie tylko toczeniu refleksji czy autorefleksji. Szczegóły dystynkcji między *flexio* i *flectō* przedstawiłem w innym miejscu, opisując koncepcję „egzystencjałów personalnych” nauczyciela (por. Paluch, 2020, s. 119)

<sup>32</sup> *Etos* polskiego inteligenta jako odnowiciela narodu i państwowości jest zakorzeniony w filozoficznych dziełach emigracji polskiej (B. F. Trentowski, A. Towiański), czego wpływy rozpoznamy w twórczości pedagogicznej filozofa Wincentego Lutosławskiego (1863 – 1954) w postaci Stowarzyszenia Eleusis jak i późniejszych twórców ruchu harcerskiego na ziemiach polskich.

Składa się na nie sekwencja następujących wypowiedzi, powtarzanych wielokrotnie w wielu konfiguracjach scenariusza, powieści i filmu:

**„Gather ye rosebuds while ye may”**

(Zbierzcie pąki róż, póki możecie)

**„Carpe Diem, lads. Seize the day. Make your lives extraordinary.”**

(Carpe Diem, chłopcy. Chwytajcie dzień.

Uczyńcie swoje życie niezwykłym)

**„I wanted to live deep and suck the marrow out of life”**

(Chciałem żyć głęboko, [aż] do wyssania szpiku z życia)<sup>33</sup>

Zacznijmy analizę od ostatniego cytatu. Jest to fragment jednego z serii osiemnastu esejów autobiograficzno-filozoficznych Henry'ego Davida Thoreau (1817–1862), zebranych pod tytułem „Walden, czyli życie w lesie” (1854), jakie autor redagował podczas dwuletniego, samotnego pobytu na łonie natury, nad jeziorem Walden (w stanie Massachusetts). Z jednej strony Thoreau wykorzystał ten czas, aby osobiście doświadczyć maksymalnego zbliżenia się do dzikości przyrody, a z drugiej, aby uwiarygodnić podjętą przez siebie krytykę cywilizacji industrialnej, jej konsumpcjonizmu i bezrefleksyjnego wyniszczania zasobów naturalnych. Nie tylko obecnie takie podejście spotkałoby się z akceptacją<sup>34</sup>. Już za życia autor cieszył się bowiem uznaniem w kręgach artystycznych i filozoficznych, a sam eksperyment przeprowadzał na prywatnych terenach wybitnego intelektualisty Ralphi Waldo Emerson'a (1803 – 1882). To wraz z nim Thoreau, uznawany jest za twórcę amerykańskiego symbolizmu romantycznego<sup>35</sup>, w ramach którego rozwinął się nurt ideologiczno-społeczny zwany transcendentalizmem. Jego

<sup>33</sup> Wydaje się, że polskie tłumaczenie tego fragmentu, widoczne w książce w postaci „spijania soków życia” (Kleinbaum, 2007, s. 45) nie oddaje sensu zawartego w oryginalnej frazie („suck the marrow out of life”). *Wyssanie szpiku z życia* przypomina raczej to, co w języku polskim oddamy stwierdzeniem: „do szpiku kości”, choć i to nie wystarcza do zrozumienia intencji autora.

<sup>34</sup> Warto przy tym zwrócić uwagę, że już wtedy Thoreau popularyzował częściowy wegetarianizm, polegający na ograniczaniu jedzenia mięsa do niezbędnego minimum.

<sup>35</sup> Warto podkreślić, że nurt ten w poezji proponował zasadę i praktykę „formy organicznej”, jak czytamy: „Wyolbrzymione <<ja>> poetyckie tych wierszy, również w myśl <<organicznej>> metody dostrzegania całości w części, dąży do ogarnięcia sobą wszystkich przejawów życia, a metoda kompozycyjna, [...] sugeruje kosmiczną nieskończoność. W tej poezji człowiek, krajobraz, natura – wkomponowane w obrazy o kosmicznych wymiarach – przerastają hiperbolicznie rzeczywistość, natomiast nagromadzenie stylistycznych paraleli sugeruje spotęgowaną w nieskończoność prostotę.” (Floryan, 1982 s. 675)

reprezentanci, w zdecydowanej większości opowiadający się za zniesieniem niewolnictwa, zrzeszeni byli w artystyczno-społecznym gronie zwanym Klubem Transcendentalistów<sup>36</sup>. „[...] propagowali równość wszystkich ludzi przy jednoczesnym uznawaniu indywidualnych różnic jednostek, co wynikało z ich przekonania o panteistycznej jedności człowieka z naturą i duchem.” (Floryan, 1982, s. 673). Sam Emerson podkreślał analogię między zjawiskami zachodzącymi w naturze, a tymi doświadczanymi przez człowieka w jego psychice, co daje się zaobserwować w twórczości poetów transcendentalnych i w tym właśnie kontekście należałoby odczytać owe *live deep and suck the marrow out of life*.

Kluczową ideą jest przy tym prymat samodzielności każdego człowieka wobec dochodzenia do prawd moralnych i wzbudzenia duchowego, wywiedziony jeszcze z purytanizmu, a zarazem doświadczania siebie – w trudzie mierzenia się z życiem codziennym. Paradoksalnie, ruch ten jest przeciwny naturalizmowi, który podkreśla bliskość człowieka do natury w wymiarze materialistycznym i funkcjonalnym, redukując jego istnienie do praw przyrodniczych. Intencją Keatinga, przywołującego amerykańskiego filozofa, jest zatem coś więcej niż doznanie wyrażone w polskim, bliskoznacznie brzmiącym idiomie, znanym jako doświadczanie czegoś „do szpiku kości” czy „do żywego” (na wskroś, całkowicie, dogłębnie). „Wysysanie szpiku z życia”, jak chciał autor, oznacza tu podjęcie wysiłku wydobywania i zdobycia się na poznanie w sobie życia, współzależnego z całym uniwersum natury. Jest to porównywane również do pracy nad sobą w celu odkrycia swojego najgłębszego powołania, określanego za oceanem również jako „live calling” – wezwania do pełni ale i głębi realizacji siebie w swoim życiu (samo-realizacji), z zachowaniem świadomości, że może wiązać się do ze swoją samotnością i ofiarnością. Nie przypadkowo też, to właśnie na gruncie nurtów egzystencjalizmu amerykańskiego zrodzi się niezwykle płodna dla teorii i praktyki terapeutyczno-edukacyjnej psychologia humanistyczna, oparta na wyłanianiu się świadomego siebie „JA” w procesie wzmacniania własnych zasobów egzystencjalnych (Abraham Maslow, Gordon Allport, Carl Rogers). Metafora „szpiku” – jako esencji życia, odegra jeszcze swoją finalną rolę w końcowych wnioskach.

---

<sup>36</sup> Przychodzi na myśl pewna charakterystyczna dla wielu nurtów romantycznych potrzeba zrzeszania się w elitarne środowiska artystyczno-intelektualne tworzące ruchy społeczne i ideologiczne. Tradycja ta – widziana również w Polsce w ruchach mesjańsko-religijnych (Towiańczycy, Elsonie) czy studenckich (Promieniści, Filomani i Filareci) – przetrwała na Zachodzie przede wszystkim w środowiskach uniwersyteckich.

I tu ponownie wychodzi – między nami – różnica kulturowa, o której przypomina polskie słowo „samo-spełnienie”, na tyle podobne do „samo-realizacji” na ile się z nią różniące. Spełnić siebie to etymologicznie i osobotwórczo rzecz ujmując, wy-pełnienie, a zatem dotyczy, a nawet dotyka silnego doznawania w sobie „pustki”<sup>37</sup>. Przypominając, daję tu o sobie znać doświadczenie *emendentne*, które na potrzeby toczonej tu refleksji oddalibyśmy w słowach: wezwania do pełni ale i głębi siebie poprzez wypełnienie rezyduów (pustych miejsc) własnej egzystencji, co wiąże się z zachowaniem świadomości mierzenia się z przeciwnościami (czasem tragizmem) własnego losu.

O ile formuła *Carpe diem*, jest polskiemu czytelnikowi znana, tak wypada skorygować jej zbyt potoczne tłumaczenie, które tym razem usłyszymy z ust polskiego lektora podczas oglądania filmu. W miejsce wymawianego przez Keating’a – *Seize the day*, które należy traktować jako „Chwytaj (uchwyć) dzień”, dochodzi nas zdecydowane „Korzystaj z dnia! ”. Znaczenie tego słowa, może mylnie sugerować młodym widzom, że należy niejako ulec pokusie używać dnia, jako desygnatu uprzywilejowania beztrioskiej młodości. Tymczasem chodzi przecież o uchwycenie właściwego „momentu” w życiu, które samo w sobie jest ostatecznie za krótkie, aby doświadczyć samo-realizacji lub samo-spełnienia. To zbyt dosłowne, ale niefortunne tłumaczenie przynosi swoje konsekwencje, kiedy dochodzimy do ostatniego w naszym badaniu fragmentu wiersza (a pierwszego w sekwencyjnie ujętym *credo* amerykańskiego pedagoga).

„Zbierający pąki róż” to Robert Herrick (1591 – 1674) czołowy przedstawiciel siedemnastowiecznej społeczności artystycznej zwanej *Cavalier Poets*, która nie stroniła od specyficznych dla dworzan manier, opisując w wierszach akcenty wspomnianego *Carpe diem*, epatując estetyką, podkreślaniem rangi króla i hierarchii, z jednoczesnym podawaniem słuchającej gawiedzi życiowych rad, co do cnotliwego i udanego życia. Cytowany wiersz jest ostatecznie formą utworu miłosnego, w którym pod koniec czytamy: „Ten wiek jest najlepszy, który jest pierwszy, Kiedy młodość i krew są cieplejsze”.

---

<sup>37</sup> „Już samo spełnienie siebie – argumentował Wojtyła – (które realizuje się przez każde «spełniam czyn») – jako fakt w znaczeniu ontologicznym – pozwala nam myśleć o osobie ludzkiej jako o bycie potencjalnym, a nie w pełni aktualnym. [...] Skoro osoba spełnia czyn, a przez niego i w nim spełnia również siebie, zatem moralność rozważana od strony ontologicznej świadczy o tym, co metafizyka tradycyjna określa jako przygodność (*contingentia*) bytu: człowiek jest bytem przygodnym. Każdy byt, który musi dochodzić do własnej pełni (podkreślenie moje, M.P.), który podlega aktualizacji – jest przygodny” (Wojtyła, 2000, s. 197 – 198).

Pełne zrozumienie intencji Schelmana, tworzącego coraz bardziej tajemniczą postać Keatinga, nadchodzi jednak znacznie później. Nie dowiemy się tego z filmu, ale przeczytamy w scenariuszu i książce: jak to uczniowie znajdują nigdy nie wysłany list do widocznej na załączonym zdjęciu ukochanej Keatinga, z czasów nie do końca spełnionej młodości.<sup>38</sup> „Kochana Jessiko... [...]” – jeden z uczniów (Charlie Dalton) zaczyna czytać, ale szybko przestaje, orientując się, że całej sprawie przygląda się jego autor. Jak czytamy w scenariuszu, przyłapani przez Keatinga chłopcy mieli od niego usłyszeć spokojny komentarz:

**„A woman is a cathedral, boys.  
Worship at one every chance you get.” [p. 94]**  
(Kobieta jest jak katedra, chłopcy. Oddawajmy jej cześć,  
kiedy tylko mamy taką możliwość)

Wiersz pod wymownym tytułem: „To the Virgins, to Make Much of Time” (Herrick, 1648), o *zbieraniu pąków róż*, kończy się – jakkolwiek to dziś nie wybrzmiewa – wezwaniem młodych ludzi do wzięcia ślubu (ang. *go marry*), z przestrożą, że w przeciwnym razie można zostać „przegranym/ną” na zawsze. Dopiero teraz, kiedy widzimy pełny kontekst dramatu niespełnienia i niezrealizowania Keatinga w miłości, w życiu prywatnym, odczytujemy ponownie to, co przyjmujemy – zbyt wcześnie – za karpedialne „pedagogiczne” *credo* anglisty. I kiedy, jako młodzi polscy widzowie myślimy o korzystaniu z życia pełnymi garściami, pchani do rewolty przeciwko systemowi, w tle tego, a raczej u źródeł tego obrazu, odbywa się zupełnie inny dramat i życiowe wezwanie, wobec którego dorosły człowiek pozostał młodzieńcem<sup>39</sup>.

### **Analiza 3 – przemilczany bohater filmu?**

Licząc statystycznie liczbę wymienionych w scenariuszu imion, ujawnia się pięciu głównych bohaterów. W kolejności są to: John Keating (347 razy), Todd Anderson (341)<sup>40</sup>, Neil Perry (331), Knox Overstreet (312)

---

<sup>38</sup> Na filmie, w czasie 01:20:18 sek., widzimy zdjęcie młodej kobiety i piszącego Keatinga, ale nie dowiadujemy się o treści listu. Motyw ten zostaje przez reżysera osadzony w zupełnie innym kontekście.

<sup>39</sup> Na myśl przychodzi – za L. Witkowskim – model cyklu życia „epigeneza” E. Eriksona, do podjęcia już przy innej okazji.

<sup>40</sup> W jednym z wywiadów Tom Schulman przyznaje, że jego faktycznym ucieleśnieniem jest Todd – jako uczeń załęczony i bojący się przemawiać. To tłumaczyć może ilość

i Charlie Dalton (301). Postać i zachowania tego ostatniego wydają się na tym tle szczególnie pozytywnie wyróżniać. Charlie jest odważny, asertywny, kreatywny, pełny inicjatywy, komunikatywny, korzystający z życia, podrywający skutecznie dziewczyny, utalentowany muzycznie, waleczny i – czego nie widzimy na filmie – traktowany z miłością i czułością przez rodziców. Schulman podkreśla to w scenariuszu od początku fabuły, kiedy opisuje niepozorną chwilę, w której chłopców żegnają mniej lub bardziej rozczuleni rodzice. Dziwi fakt, że Peter Weir nie ukazuje w filmie intencji scenarzysty, w której: „Matka Charliego Daltona odgarnęła synowi włosy z czoła i czule go pocałowała”<sup>41</sup>. Podobnie nie została zekranizowana pierwsza scena kontaktu Johna Keatinga ze swoją nową klasą. Nauczyciel w pierwszej kolejności podchodzi właśnie do Charliego, prezentując się, jak to opisał Schulman w dość enigmatyczny, ale wyraźny sposób::

**(...then stops in front of Charlie Dalton... as if discovering something known only to himself) [p. 17]**

(Zatrzymał się przed Charlim, jakby odkrywając coś tylko sobie znanego)

Niepokoi również fakt, że podczas pierwszej wizyty chłopców w miejscu spotkań „umarłych poetów”, kiedy zgodnie ze scenariuszem Charlie miał odczytać bardzo przejmujący i głęboki wiersz Williama E. Henley’a, na filmie widzimy, jak zamiast tego wyciąga przed kolegami rozkładówkę z erotycznego magazynu. W oryginalnym zamyśle Szulmana chłopak zaczynał występ od następującego fragmentu głębokiego wiersza:

**„I thank whatever gods may be for my unconquerable soul! ” [p. 39]**

(Dziękuję bogom – kimkolwiek są –  
za moją duszę, która jest nie do pokonania)

---

czasu i miejsca, jaką scenarzysta poświęcił tej postaci.

<sup>41</sup> Przestrzeń dotyku, spojrzenia i czułości, która została podkreślona przez Schulmana, stanowić może podłoże do wnioskowania pedagogicznego o obecności „czynników chroniących” i „czynników wspierających” rozwój podopiecznego. Czynniki te mają istotny wpływ na prawidłowy rozwój emocjonalno-społeczny stanowiąc kluczowe zabezpieczenie młodego człowieka przed zachowaniami autodestrukcyjnymi (Borucka i Ostaszewski, 2008; Szymańska, 2012). Analiza trajektorii zachowania poszczególnych postaci pozwala dostrzeżać kluczowe niuanse w ich zachowaniach, co jednak widoczne będzie tylko na poziomie scenariusza.

Sprawdzając rodowód cytowanego amerykańskiego poety, dowiadujemy się, że zaczął pisać wiersze na skutek choroby i związanego z tym cierpienia<sup>42</sup>. Pointa wiersza wybrzmiewa następującym wersem: „Jestem kapitanem mojej duszy.” Słowo „kapitan” wydaje się odgrywać kluczową rolę w całości „Stowarzyszenia Umarłych Poetów”, we wszystkich jego adaptacjach. Od pierwszych minut z Keatingiem wiemy, że tak właśnie chce być nazywany przez uczniów. Z takim też zawołaniem na ustach „Oh Captain, my Captain!” żegnają swego mistrza stając na stołach (Todd Anderson i inni), po czym – jak opisuje to Kleibaum nastaje „uroczysta cisza” – dla wielu widzów najbardziej doniosła i wzruszająca. Wiersz „Mój Kapitanie” pióra Walta Whitman’a powstał na cześć nagłej śmierci wielkiego idola poety. Dramat opisany w utworze polega na tym, że choć statek po czasie zmagaiń na morzu dopływa w końcu do celu, gdzie czeka „nabrzeże triumfujące”, jego kapitan nigdy nie schodzi na upragniony ląd. Zamiast tryumfalnie kroczyć przez pokład – niepostrzeżenie – pada na niego martwy. I tu trop wydaje się zanikać. Co ma bowiem pewny siebie, empatyczny i asertywny nastolatek Charlie do biednego nieboszcza – Kapitana? Możliwe, że odpowiedź uczynię bardziej czytelną, przytaczając kolejny fakt – ukryty przed widzem – a właściwie *akt*. Sytuacja miała mieć miejsce podczas ostatniego spotkania uczniów ze swoim mistrzem. Keating rozpałił ognisko, przy którym spotkali się wszyscy bohaterowie opowieści Szulmana, poza Neilem, który mniej więcej w tym samym czasie – nocą przy pełni księżyca – postanowił się zabić. Tymczasem, jego niczego nieświadomi przyjaciele raczą się przygotowanym i podawanym przez Keatinga posiłkiem:

**For Mr. Dalton, marrow. [p. 113]  
(Dla pana Daltona [Charlie’go], szpik) [...]**

**He holds the bone to his mouth and makes a loud sucking sound.**

([Charlie] Przykłada kość do ust i wydaje głośny odgłos ssania)

Przywiązanie Keatinga do Charliego zostaje finalnie przypieczętowane w bardzo spektakularny sposób, mając na uwadze wcześniej analizowane

---

<sup>42</sup> Według źródeł biograficznych autor trafił do szpitala, gdzie musiał poddać się amputacji kończyny i innym zabiegom. Tam też zaczął pisać wiersze, z których najbardziej znanym będzie cytowany powyżej „Invictus” tj. Niezwyciężony, poruszający znaczenie wewnętrznej siły i wytrwałości. Za: <https://www.poetryfoundation.org/poets/william-ernest-henley>

słowa Henry'ego Davida Thoreau – jak pamiętamy – o szpiku wysysanym z życia. O ile inni chłopcy otrzymują w darze od swojego *Mistrza* różne części ciała przygotowanej potrawy, o tyle swoje *alter ego* karmi esencją życia<sup>43</sup>. Uwięziony w swojej podświadomości Keating, jako niezrealizowany w tragicznej miłości nastolatek, spełnia się dopiero w postaci tego młodzieńca, który jest wewnętrznie wolny i – jakby powiedział Erik Erikson – gotowy do samodzielnego podjęcia trudów kolejnego etapu rozwojowego. Przypomnijmy sobie jak to Charlie w „grocie za strumykiem” czytał ów wiersz o sobie samym, jako kapitanie własnej duszy, uprzedzony wersem, którego pełne odczytanie dopiero teraz nabiera znaczenia:

**„I am the master of my fate, I am the captain of my soul.”**  
(Jestem panem własnego losu, kapitanem własnej duszy)

Widzowie filmu mogą pamiętać, jak to na stadionie, podczas treningu wykopywania piłki w powietrze, Keating nakazał odczytywanie wręczonych uczniom karteczek. Cherlie Dalton krzyczy z całych sił: „To indeed be a God!” [p. 49]. (By naprawdę stać się Bogiem!). Przypadek? Nie sądzę.

Reżyser Peter Weir nie docenił wagi i roli postaci rysowanych przez scenarzystę Toma Szulmana. Kiedy ten drugi chciał stworzyć dramatyczny pedagogicznie obraz rodzinnych dysfunkcji, (zaburzeń w przestrzeni dotyku, słowa, relacji), uwikłań i kryzysów psycho-rozwojowych człowieka, upadków z niemożnością podniesienia się o własnych siłach, z ukrytym dramatem miłosnym w tle, niezdolnością do walki o wolność własną i innych oraz dokonywanych licznych projekcji, ten pierwszy stworzył obraz równie dramatyczny, ale skupiony na czymś zupełnie innym. Film analizujemy dziś pod kątem sporu między tradycją i nowoczesnością, anarchią i konwencją, samorealizacją i konformizmem. Do tego najczęściej sprowadzić można odczytywane narracje krytyków, widzów i czytelników. Jak się okazuje, pozbawieni jesteśmy wglądu w faktyczne losy i rozterki bohaterów, pedagogiczne uzasadnienia i wyjaśnienia wielu zjawisk zawartych w oryginalnej fabule i już tylko miejscami, niepozornie dających o sobie znać w ekranizacji.

---

<sup>43</sup> Tu *alter ego* używam zarówno w znaczeniu bardziej potocznym, rozumianym jako „drugie ja” autora scenariusza lub wyidealizowana postać własnych pragnień, nie wykluczając możliwości analizowania tego wątku psychologicznie, przykładowo pod kątem teorii rozwoju *self* i jego zaburzeń.

### **(Nie) zakończenie**

Jedną z pierwszych recenzji filmu, autorstwa uznanego krytyka i pisarza Charlesa Champlin'a (1926–2014), opublikowała redakcja Los Angeles Times, 4 czerwca 1989 roku. Autor, zapewne nie świadomy ukrytych znaczeń i sensu scenariusza, podkreślał kunszt reżyserski Weir'a, cytując jego wypowiedź: „W pewnym momencie, pod koniec kręcenia, porównujesz oryginalną inspirację, która skłoniła cię do zrobienia filmu, z tym, co masz. <<Czy umieściłem na ekranie to, co chciałem umieścić? >> Jeśli odpowiedź brzmi <<nie>>, nie udało ci się. Jeśli tak, reszta to już tylko szczegóły” (Champlin, 1989)2,18]]],”issued”: {„date-parts”: [[„1989”, 6,4]]}],”schema”: ”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”}

Ale była też inna recenzja, opublikowana przez New York Times, dwa dni wcześniej, piórem innego krytyka filmowego Vincentego Canby'ego (1924–2000). Ten z kolei pisał: „Jednym z głównych problemów ze <<Stowarzyszeniem Umarłych Poetów>>, ponurym, smutnym nowym filmem Petera Weira jest to, że chociaż John Keating jest w nim najbardziej żywą, najbardziej złożoną postacią, nie ma go wystarczająco długo. Tak naprawdę jest tylko katalizatorem, który wywołuje wydarzenia, nad którymi nie ma kontroli.” (Canby, 1989)

A czy my jesteśmy gotowi, aby stać się krytykami pedagogicznymi, w tym krytykami różnych pedagogii, które czasem bezrefleksyjnie przyjmujemy za imponujące? Sprawa Keatinga dopiero się zaczyna. De-mitologizacja filmu wymusi na nas pytania o polską szkołę, nauczyciela, ucznia i rodzica, w tym ponownie o tożsamość naszej dyscypliny. Doświadczyliśmy bowiem nie tyle „białego kłamstwa”, które jeszcze jakoś można usprawiedliwić domyślnym dobrem „widza – pacjenta”, ale – nie boje się użyć stwierdzenia – padliśmy ofiarą białego gwałtu. Określam w ten sposób (f) akt zmuszenia nas do głębokiego przeżycia – emocjonalizacji własnej świadomości – wyzwolenia łez, w miejsce autentycznego – ale dla niektórych producentów filmowych zbyt oczywistego wzruszenia pozornie zwyczajnym umiowaniem.

Mając na uwadze całość przeprowadzonego badania, jak i potencjał rozwojowo-badawczy, związany z tym, jak i z wieloma innymi dziełami polskiej i światowej kinematografii, pojawia się argument za wprowadzeniem filmografii pedagogicznej jako osobnego przedmiotu studiów – monitorującego faktyczne intencje i wartość wychowawczą ekranizowanych dzieł. Dlatego, kończąc niniejsze rozważania, z nadzieją na interdyscyplinarne podjęcie tematu, pozostawiam – również w trybie wniosków – kilka pytań badawczych na przyszłość.

1. Jakie różnice i aspekty kulturowe filmu należy uwzględnić, aby trafniej analizować pedagogiczne intencje jego autorów?
1. Jakie bariery kulturowe i psychiczne należy uwzględnić w samym sobie, aby rozpoznać zakres i zasięg własnych ograniczeń lub nadinterpretacji w pedagogicznej analizie dzieła?
2. Jak analizować postępowanie poszczególnych bohaterów filmu z perspektywy kontekstów historycznych, socjologicznych i psychologicznych oraz świadomości badawczej współczesnego pedagoga?
3. Jakie kryteria należy przyjąć wobec analizowanego obrazu podczas weryfikacji jego wiarygodności pedagogicznej i odpowiedzialności jego twórców?
4. Czy występują różnice w różnych adaptacjach dzieła (książka – film – spektakl teatralny – słuchowisko – materiały metodyczne), mogące przyczynić się do zniekształcenia pedagogicznego sensu scenariusza?
5. Jakie inne dzieła kulturowe (literatura, muzyka, sztuka, postacie historyczne, symbole) mogą przyczynić się do pogłębionej hermeneutycznie interpretacji pedagogicznej badanego dzieła?

### **Bibliografia:**

- Adams, L. (2022, luty 18). Nauka nowej umiejętności jest łatwiejsza do powiedzenia niż do zrobienia [Portal edukacyjny]. *Gordon Training International*. Pobrane z: <https://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>
- Andrusiewicz, P. (1996). *Interakcje nauczyciel—Uczniowie w kształceniu literackim*. Kraków: WSP.
- Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. 12, 587–597. Pobrano z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/> (dostęp: 18.02.2022)
- Canby, V. (1989, czerwiec 2). Review/Film; Shaking Up a Boys' School With Poetry. *The New York Times*, 8. Pobrano z: <https://www.nytimes.com/1989/06/02/movies/review-film-shaking-up-a-boys-school-with-poetry.html>
- Cantet, L. (2008). *Klasa* [Dramat obyczajowy]. Francja.
- Champlin, C. (1989, czerwiec 4). Peter Weir: In a Class by Himself: Disney gambles that summer audiences will tire of sequels and look for more challenging fare. *Los Angeles Times*. Pobrano z: <https://www.>

- latimes.com/archives/la-xpm-1989-06-04-ca-2509-story.html (dostęp: 18.02.2022)
- Chazelle, D. (2014). *Whiplash* [Dramat/Muzyczny]. USA.
- Clavell, J. (1967). *Nauczyciel z przedmieścia* [Dramat obyczajowy]. Wielka Brytania.
- Colangelo, S. (2018). *Przedszkolanka* [Dramat]. USA.
- Domagała, B. (2018). Polak-Katolik w oglądzie socjologicznym. Analiza wyników badań i wybranych problemów debaty publicznej. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 24, 267–280. Pobrano z: <https://doi.org/10.31648/hip.2620> (dostęp: 18.02.2022)
- Dudzikowa, M. (Red.). (1996). *Nauczyciel—Uczeń, między przemocą a dialogiem: Obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Filmografia (b.d.). W *Słownik języka polskiego* (Wyd. Internetowe). Pobrano z: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/filmografia.html> (dostęp: 18.02.2022)
- Fleck, R. (2006). *Szkolny chwyt* [Dramat]. USA.
- Floryan, W. (Red.). (1982). Literatura amerykańska. Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. W *Dzieje Literatur Europejskich* (T. 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gliński, J. (2005). *Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie 1928—1939: Wychowawcy i wychowankowie*. Rydzyna, Fundacja im. Tadeusz Łopuszańskiego.
- Helman, A. (2010). Adaptacja. W: T. Lubelski (Red.), *Encyklopedia kina* (II, s. 15). Kraków: Wydawnictwo Biały Kruk.
- Hendrykowski, M. (2012). Scenariusz filmowy i jego odmiany. Studium przedmiotu. *Images*, XI (20), 133–143. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/7072/1/Marek%20Hendrykowski%20-%20Scenariusz%20filmowy%20i%20jego%20odmiany.%20Studium%20przedmiotu.pdf?fbclid=IwAR2-SNXIH4JL5cX8NA-OYJaszr3DIyqvk6Tme0G14G2MGNJnpaqG-RggUQyU> (Dostęp: 15.02.2022)
- Herrick, R. (1648). *To the Virgins, to Make Much of Time*. <https://poets.org/poem/virgins-make-much-time> (Dostęp: 15.02.2022)

- Kałużski, M. (2002). *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*. Wrocław: Wydawnictwa Atla 2.
- Karkowska, M. (2005). *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kleinbaum, N. H. (2007). *Stowarzyszenie Umarłych Poetów. Kultowy film z Robinem Williamsem w roli głównej*. (II). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Koć-Seniuch, G. (Red.). (1995). *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych. (Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki)*. Białystok: TransHumana.
- Krasoń, K. (2016). O zachwycie sztuką doświadczaną. Pomiędzy „sztucznym fiołkiem”, zdumieniem a przeżyciem, nie tylko w edukacji. W: A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk (Red.), *Edukacja, kultura, sztuka—Spoistość a integracja* (s. 134–149). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lusiński, J. (2015). *Carte Blanche* [Dramat obyczajowy]. Polska.
- Łopuszański, T. (2000). *TEZY. Od pedagogiki narodowej do pedagogiki europejskiej*. (Z. Wierzbicki, Red.). Rydzyna: Fundacja im. Tadeusza Łopuszańskiego.
- Łukowicz, M. (2020). Wyreżyserować lekcję Nauczyciel jako aktor, reżyser i mistrz. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 29, 71–85.
- Marek, R. (2022, luty 18). Horacy—Biografia [Portal literacki]. *Poezja.org*. Pobrano z: <https://poezja.org/wz/Horacy/>
- Marzec-Jóźwicka, M. (2020). John Keating, bohater „Stowarzyszenia Umarłych Poetów”, jako inspiracja dla nauczyciela literatury. W: D. Karkut, A. Kucharska-Babula (Red.), *Lektura wobec wyzwań współczesności* (s. 49–64). Uniwersytet Rzeszowski. Pobrano z: [https://www.researchgate.net/publication/353322752\\_John\\_Keating\\_bohater\\_Stowarzyszenia\\_Umarlych\\_Poetow\\_jako\\_inspiracja\\_dla\\_nauczyciela\\_literatury](https://www.researchgate.net/publication/353322752_John_Keating_bohater_Stowarzyszenia_Umarlych_Poetow_jako_inspiracja_dla_nauczyciela_literatury) (dostęp: 15.02.2022)
- Menéndez, R. (1988). *Wszystko albo nic* [Dramat obyczajowy]. USA.
- Newell, M. (2003). *Uśmiech Mony Lizy* [Dramat]. USA.
- Nowacki, T. (1992). Gimnazjum im. Sułkowskich Rydzynie jako szkoła doświadczalna. Warszawa: *Rozdziały z Dziejów Oświaty*, 35, 139–179.
- O’Sheel, S. (1938, kwiecień 17). *Listy Shaemasa O’Sheel (do Art Younga)*. Centrum Badań Zbiorów Specjalnych, Biblioteki Uniwersytetu Syracuse. Pobrano z: [https://library.syr.edu/digital/guides/o/osheel\\_s.htm](https://library.syr.edu/digital/guides/o/osheel_s.htm)

- Paluch, M. (2020). *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel—Dorosły uczeń* (Biblioteka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) [Rozprawa doktorska]. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- PiwoWAREK, M. „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” —Co łączy premię w Och-Teatrze z kultowym filmem Weira? (2019, marzec 30). W: *W to mi graj*. <https://player.polskieradio.pl/kolejka>
- Przanowska, M. (2019). *Listening and Acouological Education*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Retmianiak, A. (1990). *Kultura i okolice—Stowarzyszenie umarłych poetów*. Polskie Radio. <https://player.polskieradio.pl/kolejka>
- Reynolds, K. (1997). *Paragraf 187* [Thriller]. USA.
- Schulman, T. (1989). *Scenariusz. Stowarzyszenie Umarłych Poetów* [Scenariusz (ang. script)]. <https://scriptpdf.com/dead-poets-society-script-pdf/> (dostęp: 11.02.2020)
- Smith, J. (1995). *Młodzi gniewni* [Biograficzny/Dramat]. USA.
- Sullivan, A. M. (2018). „He Went Forth To Battle...”. In Memoriam Shaemas O’Sheel. W: A. O’Sheel (Red.), „*Antigone*” and Selected Poems. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512818345> (dostęp: 13:02.2022)
- Szymańska, J. (2012). *Programy profilaktyczne Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki* (III). Ośrodek Rozwoju Edukacji. [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/joanna\\_szymanska\\_programy\\_profilaktyczne.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/joanna_szymanska_programy_profilaktyczne.pdf) (dostęp: 12.02.2022)
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tierney Bricker. (2019, czerwiec 2). Secret Heartbreak, Unbreakable Bonds and Bombed Auditions: 30 Secrets You Might Not Know About Dead Poets Society. *E-News*. <https://www.eonline.com/news/1046114/secret-heartbreak-unbreakable-bonds-and-bombed-auditions-30-secrets-you-might-not-know-about-dead-poets-society>
- Tom Schulman, Peter Weir, & Ethan Hawke. (2019, czerwiec 6). *Dead Poets Society Retrospective with Tom Schulman, Peter Weir, and Ethan Hawke* (A. Bloomenthal) [Scriptmag.com]. <https://scriptmag.com/features/dead-poets-society-retrospective-with-tom-schulman-peter-weir-and-ethan-hawke>
- Weir, P. (1989a). *Final script Dead Poets Society* [Scenariusz filmowy (ang. final script)]. <https://www.filminstitutet.se/>

- globalassets/2.-fa-kunskap-om-film/filmpedagogik/boken-pa-duken/dodapoeters-manus.pdf (dostęp: 11.02.2022)
- Weir, P. (1989b). *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* [Dramat]. USA.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. (III). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wolff, J. (2012). *Your Creative Writing Masterclass: Featuring Austen, Chekhov, Dickens, Hemingway, Nabokov, Vonnegut, and more than 100 Contemporary and Classic Authors*. John Murray. Press. Pobrano z: [https://books.google.pl/books?id=mwp9DAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pl&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?id=mwp9DAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Dostęp: 15.02.2022)
- Wóycicki, K. (1921). *Rozbiór literacki w szkole – podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Wykurz, U. (2018). *Tęcza nad Bogdańcem*. Płock: Wydawnictwo Korepetytor.
- Zabłocka, K. (2016). Two Cinematic Portrayals of Teachers: John Keating in Dead Poets Society and Terence Fletcher in Whiplash. *New Horizons in English Studies, Culture* (1), 87–97. (dostęp: 16.02.2022)





**Wioletta Kwiatkowska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID 0000-0001-8374-1370

**Lidia Wiśniewska-Nogaj**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID 0000-0002-6039-3948

**Dzieciństwo i rodzicielska kara cielesna.**

**Ku moralności i duchowości**

**Childhood and parental corporal punishment.**

**Towards morality and spirituality**

**Abstract:** The article presents the issues of childhood and punishment in the light of morality and spirituality. It provides an overview of national and international studies showing the negative consequences of corporal punishment and the need to raise awareness and take action on the problem. Placing the topic in the context of pedagogy makes it possible to present a child as a person worthy of respect and being treated as a subject, and upbringing as a process supporting moral development and creating favorable conditions for achieving full humanity. The article consists of five parts. It goes from considerations on upbringing during childhood, through the importance of physical punishments in social awareness and the consequences of their application, to physical punishment as immoral behavior. The presented discourse is based on the issues of morality and spirituality. The text includes also implications for education and upbringing as well as conclusions and recommendations.

**Keywords:** corporal punishment, morality, spirituality, child, childhood, upbringing, parenthood.

## Wprowadzenie

Koncepcje pedagogiczne opisujące dzieciństwo pozwalają dostrzec stopniowy postęp w podejściu do dziecka, opieki nad nim i stosowania oraz porzucania praktyk wychowawczych mających destruktywny wpływ i niosących ze sobą cierpienie i ból. Trend ten jest szczególnie widoczny od drugiej połowy XX wieku.

Nadal jednak kara fizyczna stosowana jest w praktyce wychowawczej. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać m. in.: w przyzwoleniu społecznym, a także niewiedzy w stosowaniu bardziej sprawiedliwych i humanitarnych sposobów postępowania rodzicielskiego. Doniesienia z badań empirycznych są jednym z możliwych kierunków, aby trend ten chociaż w jakimś stopniu zminimalizować w wychowaniu. Niestety wdrażanie wyników i wniosków z badań do praktyki edukacyjnej nadal pozostawia wiele do życzenia. Trudne jest nie tylko przełożenie języka naukowego na język praktyki, ale zmiana poglądów czy postaw dotyczących wychowania dziecka. W dyskursie medialnym spotykamy się z debatami publicznymi i opiniami na temat tego, że kary fizyczne nie są dobrą metodą wychowawczą, a jednak spora część rodziców w Polsce nadal wymierza je swoim dzieciom. Według badań CBOS z 2019 roku 12% rodziców dzieci poniżej 12. roku życia przyznało się do stosowania jakiejś formy przemocy fizycznej. I choć na przestrzeni lat obserwuje się spadek zarówno liczby osób stosujących kary fizyczne, jak i przyzwalających na ich stosowanie, to nadal aż 61% Polaków uważa, że są sytuacje, w których dziecku można dać klapsa. Argumentacja ekspertów, dlaczego nie należy tego robić wydaje się być dla tych osób mało znacząca. Pozostaje jeszcze odwołanie się do moralności, która jest kluczowa dla wszelkich relacji interpersonalnych i pełni niebagatelną rolę w wychowaniu. Wielu autorów i badaczy (por. Gajdamowicz, 2017; Malec, 2020), uważa za niemożliwe wychowanie „neutralne moralnie”, które nie odwołuje się do wartości aksjologicznych.

Celem niniejszego artykułu jest próba odwołania się do moralności i duchowości jako dróg uzasadniania zakazu stosowania kar cielesnych wobec dziecka w praktyce wychowawczej rodziny. Ma zatem miejsce przywołanie istniejących wyników badań i analiz teoretycznych. Teksty ukazujące problematykę stosowania kar w kontekście moralności są nadal rzadkością w literaturze naukowej. Warto jednak dowieść, że tak sformułowane założenie ma swoje uzasadnienie i może wiele wniesić do dyskusji nad omawianą problematyką. Ponadto warto ukazać znaczenie zasad i norm moralnych, które wyraźnie ograniczają skłonność do stosowania kar fizycznych i wyznaczają sposób funkcjonowania zarówno w środowisku rodzinnym, jak i społecznym.

## **Wychowanie w okresie dzieciństwa w kontekście duchowości**

Dzieciństwo stało się przedmiotem badań wraz z rozwojem zainteresowania człowiekiem (por. Aries, 1995). Koniec XIX wieku i wiek XX to czas szczególnych przemian w podejściu do dziecka i do okresu dzieciństwa, których opisanie wykracza poza ramy tego artykułu. Warto jednak zauważyć pewne sprzeczności – z jednej strony zaczęto akcentować szacunek do dziecka i jego praw, z drugiej zaś formułowane postulaty nadal pozostawały niespełnione. Poglądy i apele m.in.: Marii Montessori (por. 2014), Janusza Korczaka (por. 2001) czy Ellen Key (por. 2005) o poszanowanie dziecka, niestosowanie przemocy, akceptację jego kruchości i odmienności od osób dorosłych, konieczną opiekę i troskę, a także podążanie za dzieckiem, wspieranie jego rozwoju, wychowanie akcentujące rolę wartości i niezbywalnej godności, wyprzedzały czasy, w których żyli. Kary fizyczne i inne formy krzywdzenia dzieci, mimo wszelkich przemian światopoglądowych czy prawnych nowelizacji, nadal są obecne i niejednokrotnie aprobowane społecznie. Wydaje się jednak, że to o czym zapomina się w dyskursie o dziecku i dzieciństwie to kwestia wartości, duchowości czy moralności jako swoistego fundamentu postępowania, także w kontekście niestosowania kar fizycznych. Rozważania nad duchowością mają znaczenie ze względu na radzenie sobie z konfliktami interpersonalnymi. Badania wskazują, że to właśnie duchowość pełni fundamentalną rolę w sytuacjach trudnych (por. Fry, 2003; Rittle, 2009). W każdym przypadku konflikt narusza duchowość uczestnika, zakłóca spokój i harmonię (tamże). Ponadto duchowość i powiązane z nią konstrukty (tj. wdzięczność, współczucie) związane są z celami interpersonalnymi, które podkreślają pozytywne relacje z innymi oraz wyższe wsparcie społeczne, mniejszą samotność i mniejszą liczbę konfliktów (Jordan i in., 2013). Ponadto z rozwoju duchowego mogą wynikać cechy dobrego samopoczucia takie jak: odporność, radość, pokój, czy zadowolenie (tamże). Szczególnie ważna jest potrzeba zrozumienia i docenienia wpływu duchowości na postawy wobec osób doświadczających przemocy interpersonalnej. Dialog daje tu możliwość bycia w duchowej interakcji, wsłuchania się w głos drugiego człowieka, zrozumienia i współodczuwania z nim, uszanowania jego podmiotowości.

Podstawą wszelkiego działania wychowawczego jest nauka o godności każdej osoby, dorosłej, jak i dziecka (Bagrowicz, 2005, s. 191), a podstawą sztuki wychowania jest dialog między członkami rodziny oparty na otwartości, akceptacji, co stanowi podstawę do rozwoju (Jasnos, 2008, s. 30). W Piśmie Świętym dziecko ujmowane jest realnie jako istota potrzebująca opieki, ukierunkowania na prawidłowy rozwój na drodze wychowania i nauczania. Zadanie to spoczywa na rodzicach i opiekunach, którzy poprzez właściwą

komunikację i dbałość o więzi emocjonalne stają się wzorem do naśladowania. Wiele uwagi poświęca okresowi dzieciństwa Św. Paweł, nazywany „teologiem dziecięctwa”, który uważa, że bycie dzieckiem jest porównywane z wolnością ukierunkowaną na duchowość. W wychowaniu nie może zabraknąć zachęt, dowartościowania, ideałów, wzorców, w przeciwnym razie przez wychowanka z ogromnym trudem będzie realizowany proces samorozwoju (Guzewicz, 2012, s. 153). Życie w duchu wiary wiąże się z większym uświęceniem rodzicielstwa, uważnością, pozytywnym radzeniem sobie w sytuacjach trudnych (Mahoney, 2013), co może pomóc w powstrzymaniu kar fizycznych.

Z amerykańskich ogólnokrajowych badań wynika, że uczenie dzieci odpowiedzialności, wpajanie pracowitości, niezależności to kluczowe cele wychowawcze rodziców związanych z wyznaniem chrześcijańskim, muzułmańskim, żydowskim, hinduskim, buddyjskim lub innymi grupami religijnymi. Stosowanie kar cielesnych podważa te powyższe cele związane z wychowaniem (Onedera, 2008). Jak się okazuje, większa frekwencja religijna była powiązana z mniejszym ryzykiem fizycznego znęcania się nad dziećmi w populacji ogólnej (Mahoney, 2010). Niemniej jednak rodzice, którzy dopuszczają się przemocy fizycznej, mogą wypaczać nauki religijne, aby usprawiedliwić lub bronić maltretowania swojego dziecka. Ksiądz Janusz Tarnowski (2001) zauważa, że zwolennicy kary fizycznej, którzy uzasadniają jej stosowanie odniesieniami do Pisma Świętego popełniają dwa błędy – błąd interpretacyjny *pars pro toto* (część za całość) i błąd anachronizmu. Pierwszy z nich polega na tym, że traktują oni teksty odnoszące się do kar fizycznych, czyli teksty Starego Testamentu jako całość – bez odnoszenia się do Nowego Testamentu i bez odwoływania się do jego pedagogicznej wymowy. Drugi błąd z kolei polega na tym, że nie biorą oni pod uwagę różnic w warunkach społeczno-kulturowych. Przesłanie biblijne to zalecenie miłości do dziecka oraz docenienie autorytetu rodziców w wychowaniu – pozostaje więc ono takie samo od tysięcy lat, ale zmienił się sposób jego realizacji – choćby z uwagi na rosnącą wiedzę o roli dzieciństwa w dalszym życiu. Warto tu przytoczyć słowa, które trafnie podsumowują te rozważania: „syn lub córka nie należy do ojca i matki, lecz mają oni godność dzieci Bożych, powierzonych przez Najwyższego rodzicom, którzy odpowiedzialni są za poszanowanie ich pełnej ludzkiej godności” (tamże, s. 43). Anna Malec (2020, s. 8) zwraca z kolei uwagę, że dla wielu rodziców przeżywanie religijności stanowi „konstytutywne źródło prawa moralnego”. Dlatego specjaliści, psychoterapeuci, psychologowie muszą być gotowi do zajęcia się błędnymi przekonaniem

religijnymi, które mogą uznawać rodzice stosujący niedopuszczalne praktyki rodzicielskie (Mahoney i in., 2013).

### **Kary fizyczne w świadomości społecznej i konsekwencje ich stosowania a problem kompetencji moralnych**

Podsumowując wcześniejsze rozważania warto podkreślić, że definicja tego, co jest przemocą wobec dziecka, jest silnie zależna od panującej filozofii społecznej, definicji dzieciństwa czy praw, które dziecku przyznaje się w danej kulturze. Nie jest więc ona czymś stałym (por. Jarosz, 2017). Ważna zmiana zaszła w latach 70-tych XX wieku, kiedy w literaturze przedmiotu pojawiła się kategoria pojęciowa *child abuse* – krzywdzenie czy wykorzystywanie dziecka. Jak zauważa Paweł Tomanek (2017) termin ten „stał się w dyskursie publicznym potężnym symbolem o silnym nacechowaniu emocjonalnym, konotującym naruszenie niewinności dziecka” (tamże, s. 13). Krzywdzicielem mogła stać się bliska osoba, która nie prezentowała głębokich objawów psychopatologicznych, ale np. nie radziła sobie z własną agresją czy powielala wzorce wyniesione z domu rodzinnego. Kategoria ta ujęła jako nieprawidłowe także te zachowania wobec dzieci, które wcześniej uznawane były za normalne. Ponadto, problem ich krzywdzenia – w tym stosowania wobec nich kar fizycznych (także tych opisywanych jako narzędzia wychowawcze czy dyscyplinujące) – stał się nie tylko zagadnieniem dotyczącym danej rodziny, ale kwestią pojawiającą się w dyskursie społecznym i wkraczającą m.in. w sferę moralności. P. Tomanek (2017) zwraca uwagę, że w Polsce dyskusja ta przybrała na sile w latach 2008 – 2010, kiedy procedowano rozwiązania prawne zakazujące stosowania wszystkich kar fizycznych wobec dzieci. Do 2010 roku kary fizyczne funkcjonowały bowiem jako tzw. kontratyp ustawowy – tj. były dozwolone jako środki wychowawcze, jeśli stosowali je rodzice lub opiekunowie prawni i jeśli nie były nadmiernie dolegliwe (Wróbel-Chmiel, 2017). Wiele środowisk broniących praw dzieci wywalczyło zmiany prawne zakazujące stosowania jakichkolwiek kar fizycznych. Jednak ich wprowadzenie poprzedzone było burzliwą dyskusją, a w pojawiających się wówczas wypowiedziach ścierały się dwa zupełnie odmiennie stanowiska, zwolenników i przeciwników zakazu. Co ciekawe, „niemal wszyscy krytycy zakazu odwoływali się do silnie wartościowanej moralnie wizji rodziny i wychowania, w której rodzice z natury rzeczy mają niekwestionowaną władzę nad dziećmi i tylko dzięki niej są w stanie wpływać na ich zachowanie i kształtować ich charakter” (Tomanek, 2017, s. 26). Zwolennicy kar fizycznych jako metody wychowawczej uznali bowiem, że prawo pozbawiło ich możliwości dbania o rozwój dziecka, w tym o jego kompetencje moralne. Dostrzec można w tym wyraźne zaprzeczenie,

bowiem stosowanie kar fizycznych nie może sprzyjać rozwojowi kompetencji moralnych, a tym samym umiejętności podejmowania właściwych decyzji moralnych. Przecież wychowując wpływamy zarówno na rozwój osobisty i moralny, poprzez wzbudzanie w dzieciach wrażliwości na cudze uczucia, empatii, szacunku dla praw, przekonań i zachowań innych, uczciwości, sprzeciwu wobec niesprawiedliwości i nierówności (Clarcken, 2010). Rodzic stosujący przemoc temu wszystkiemu przeczy. Badania dowodzą, że wysoki poziom ciepła rodzinnego i niskie poczucie odrzucenia mają związek z wyższym poziomem myślenia moralnego wśród dzieci i młodzieży (Palmer, 2005, s. 356).

Dogłębną analizę motywów i uzasadnień sięgania po kary fizyczne można znaleźć między innymi w pracy Karoliny Halembry i Agnieszki Izdebskiej (2009). Z uwagi na cel artykułu, wątek ten nie zostanie szerzej omówiony, a skupimy się jedynie na wybranych aspektach istotnych z punktu widzenia moralności – a konkretnie nad tym, jak rodzice podejmują decyzje dotyczące kar i jak wybierają najbardziej efektywne strategie postępowania wobec dziecka. Scott Feld (2005) zwraca uwagę, że skoro istnieje pozytywny przekaz dotyczący stosowania kar fizycznych, rodzicom może być trudno odrzucić je jako metodę nieskuteczną (mimo oczywistych dowodów naukowych, że tak jest). Jeśli jednak nie przynoszą one zamierzonego efektu (tj. poprawy zachowania dziecka) jest to odebrane jako sygnał, nie że to metoda jest zła, ale że jest w zły sposób stosowana (np. jest zbyt mało surowa). Ponadto rodzice uznają kary fizyczne jako wyraz ich zaangażowania tłumacząc, że „mnie boli bardziej” (tamże, s. 154). Może im się więc wydawać, że rozwijają oni w ten sposób empatię dziecka czy jego moralne rozumowanie, ale jak wykażemy dalej – przekonanie to jest niezwykle błędne. John M. Rich (2005) analizując problem rozwoju moralnego w kontekście stosowania kar fizycznych, konkluduje, że prowadzą one najpewniej bądź to do opóźnienia, bądź do zahamowania rozwoju moralnego. Stosowanie kar nie tylko uczy dziecko drogi postępowania (bicie, agresja i przemoc jako sposób osiągnięcia celu), ale też powoduje, że jego rozwój moralny nie wychodzi poza wczesne etapy orientacji na robienie czegoś, aby uniknąć kary lub zyskać jakąś nagrodę (por. Bee, 2004). Nie dochodzi więc do rozwoju moralności autonomicznej, opartej nie na literze a na duchu prawa – postępowanie dziecka wynika z obawy przed karą, a nie z przekonania, że jego zachowanie jest złe czy niemoralne. Jak trafnie zauważa Maria Łopatkowa (2001) wśród powodów dla których nie wolno bić dziecka można wymienić również taki: „bo bicie nie dociera do sumienia tylko do skóry – jest przez to mało skuteczne” (tamże, s. 51). Z kolei A. Malec (2020, s. 28) na podstawie przeglądu literatury stwierdza, że wyższy poziom rozwoju moralnego

i sprawności moralnych mają dzieci, w rodzinach, w których panuje ciepły klimat emocjonalny, spójne i adaptacyjne style interakcji, demokratyczny styl podejmowania decyzji czy rozmowy z dziećmi poruszające problemy związane z moralnością. Zauważa ona także, że „im więcej metod polegających na wskazywaniu konsekwencji, przyjmowaniu perspektywy, tym wyższy poziom rozwoju moralnego dziecka.”

Badania Paula Blooma opisywane przez Annę Ziółkowską (2017) wydają się wnosić do dyskusji nad moralnością dziecka a karami fizycznymi jeszcze jeden ważny element. W opisywanych eksperymentach już niemowlęta (nawet w wieku sześciu czy dziewięciu miesięcy) były w stanie dokonać pewnych rozróżnień np. chętniej wybierały kukielkę życzliwą od złośliwej. Jak zauważa autorka: „opisywany zmysł moralny nie stanowi imperatywu nakazującego czynienia dobra, a zarazem unikanie zła. Chodzi tu bardziej o pewną zdolność dokonywania ocen” (tamże, s.148). Jeśli więc rodzice stosują kary fizyczne, proces nauki odróżniania dobra od zła może zostać zaburzony, a tym samym istnieje ryzyko rozwoju moralności niedojrzałej, nadmiernie egocentrycznej, opartej na dbaniu o własny interes (por. Malec, 2020).

Warto poruszyć w tym miejscu jeszcze jeden wątek związany z wpływem kar fizycznych na rozwój moralny. A. Malec (2020) analizuje czynniki istotne dla podejmowania osobistych wyborów zachowań moralnych (także w kontekście ochrony przed demoralizacją). Zwraca ona uwagę m.in. na poczucie własnej wartości, empatię, odporność psychiczną czy autonomię jako fundament krytycznego myślenia, a także religijność, środowisko rodzinne czy rówieśnicze. Każdy z tych czynników ma niebagatelny wpływ na rozwój moralny. Reasumując – kary fizyczne wpływają na zahamowanie rozwoju moralnego nie tylko w sposób bezpośredni poprzez swoiste wypaczanie pojmowania dobra i zła, ale też w sposób pośredni – poprzez wpływ na czynniki istotne dla kształtowania moralności.

### **Kara fizyczna jako zachowanie niemoralne**

Moralność to nie tylko skłonność do kierowania się w zachowaniach pewnym systemem wartości (perspektywa etyczna), ale przede wszystkim określony wymiar rzeczywistości ludzkiego czynu i jego osąd w kontekście dobra i zła (Horowski, 2015, s. 14-15). W każdym czynie człowiek staje przed dylematem stawania się bardziej osobą, co jest istotnym czynnikiem rozwoju moralnego (tamże, s. 293). Moralność jest zakorzeniona w rzeczywistości społecznej, m. in. w interakcjach międzyludzkich poprzez zaangażowanie i aktywne doświadczanie oraz poszukiwanie i odkrywanie

zasad postępowania, a także dokonywanie wyborów moralnych (Gibbs, 2014). W świecie ponowoczesnym, w którym dochodzi do ciągłych zmian globalizacyjnych, społecznych, kulturowych, technologicznych, komercjalizmu i konsumeryzmu niejednokrotnie mówi się o kryzysie moralności. A. Malec (2020) cytując Janusza Mariańskiego zauważa, że „kształtuje się swoista moralność kompromisowa, pragmatyczna, utylitarna, płynna i niekonsekwentna, a nawet „moralność bez zasad” (wartości moralne przekształcają się w opcje)” (Malec, 2020, s. 9-10). Ponadto, Tadeusz Pilch i Zygmunt Bauman (za: Malec, 2020) podkreślają, że człowiek żyjący w świecie nadmiaru opcji, zalewu informacjami, żyje często „w pustce aksjologicznej” (tamże, s. 31). Jan Szmyd (2010) zwraca także uwagę na „chybotałość” wartości i zasad moralnych. Wskazuje na „czasowe wygaszenie dynamiki i żywotności elementarnych tendencji i składników „moralności naturalnej”, tzn. ukształtowanych i zakorzenionych w naturze ludzkiej w złożonym procesie rozwoju gatunkowego człowieka w jego wielowiekowej ewolucji biologicznej, kulturowej, społecznej i cywilizacyjnej predyspozycji moralnych” (tamże, s. 12).

Na rozwój kompetencji moralnych ma wpływ m. in.: socjalizacja i społeczeństwo (Abdel-Hadi, 2017, s. 476). We wczesnych latach tym najbliższym środowiskiem społecznym i wychowawczym jest rodzina i rodzice bądź opiekunowie, skąd dziecko czerpie pierwsze wzorce. W kolejnych, gdy trafia do szkoły, na jego kompetencje moralne wpływają również rówieśnicy, szersza społeczność i wszechobecne media. Właściwe oddziaływania wychowawcze w domu rodzinnym mogą spowodować, że młodzi ludzie będą mniej podatni na przyswajanie niewłaściwych zachowań z otoczenia (Ziółkowski, 2016). Znaczenie zatem ma edukowanie rodziców i opiekunów o roli kompetencji moralnych i konsekwencjach stosowania kar fizycznych, także w tym kontekście.

Bogata literatura przedmiotu (Aucoin, Frick i Bodin, 2006; Finkelhor i in., 1983; Gershoff, 2002; Lansford i in., 2005; Turner i Muller, 2004;) wskazuje nie tylko na nieskuteczność stosowania kar fizycznych jako metod wychowawczych, ale również na ich negatywne skutki dla psychospołecznego funkcjonowania dziecka. Występują one niezależnie od łagodności czy surowości rodzica. Joanna Włodarczyk (2017, s. 84) zauważa, że dzieci doświadczają i odbierają klapsy w podobny sposób, jak inne formy fizycznego i emocjonalnego znęcania się, a konsekwencje tych doświadczeń są daleko siężne. Klaps nie może być więc traktowany jako łagodna forma bicia. Negatywne konsekwencje stosowania kar fizycznych są kolejnym argumentem przemawiającym za tym, aby uznać ich wykorzystanie za niemoralne.

Okazuje się, że młodzi dorośli doświadczający wysokiego poziomu agresywnych kar w dzieciństwie, wykazywali niski poziom rozwoju moralnego (Lopez-Duran, Binenberger i Schneider, 2001, s. 193-204). Z badań przeprowadzonych przez Elizabeth T. Gershoff (2002) wynika, że rodzicielska kara cielesna prowadzi do wyższej uległości i agresji oraz niższego poziomu internalizacji moralnej i zdrowia psychicznego. Coraz więcej dowodów łączących negatywne długoterminowe skutki z karami fizycznymi przyczyniło się do globalnej zmiany w postrzeganiu tej praktyki. Uznanie za moralne uderzenie dziecka, jednocześnie uważając, że uderzenie dorosłego jest niemoralne, oznacza stosowanie wobec niego dyskryminacji i uprzedzeń. Niestety takie sytuacje mają miejsce, bowiem dorośli zapominają, że kary fizyczne to brutalny nawyk, który jest nieskuteczny, a przede wszystkim niemoralny. Niewątpliwie, każde uderzenie dziecka jest wyrazem przemocy, bowiem wiąże się z naruszeniem granicy fizycznej, a przede wszystkim jego upokorzeniem. Doświadczanie trudnego dzieciństwa wiąże się z ryzykiem moralnego opóźnienia rozwojowego i tworzenia wrogiego obrazu świata i relacji (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj i Kwiatkowska, 2020, s. 104).

Dążąc do respektowania praw dziecka należy oddziaływać na społeczność w dwojaki sposób, mianowicie: etyczny – nie czynić krzywdy dziecku – bo nie należy czynić krzywdy nikomu oraz prawny poprzez podniesienie poziomu społecznej kultury prawnej i praktyczne respektowanie praw (Krzesińska-Zach, 2007, s. 34). Mowa jest tu między innymi o ludzkiej wrażliwości etycznej oraz znajomości podstawowych regulacji prawnych, które mogą uchronić przed wieloma pomyłkami w wychowaniu, a także w życiu.

### **Implikacje edukacyjne i wychowawcze**

Elizabeth T. Gershoff, Shawna J. Lee i Joan E. Durrant (2017) dokonały przeglądu programów interwencji mających na celu zmniejszenie częstości stosowania kar fizycznych. Większość z nich opiera się na rozwoju pozytywnych umiejętności wychowawczych, nieliczne informują też o negatywnych konsekwencjach stosowania kar fizycznych i ich niskiej skuteczności. Ciekawe interwencje oparte są na treningu poznawczym, którego celem jest zmiana np. atrybucji związanych z dzieckiem i ze swoimi umiejętnościami wychowawczymi. To właśnie poznawcze kompetencje i ich rozwój okazują się istotne dla kompetencji moralnych, rozumowania moralnego czy zachowania moralnego. Wydaje się, że warto byłoby włączyć takie elementy do programów adresowanych do rodziców. Co ciekawe można je znaleźć w programach skierowanych np. do młodych osób, które wykazują zachowania agresywne (np. jednym z elementów Treningu Zastępowania Agresji

jest trening rozumowania moralnego – ten komponent jest niezwykle dobrze oceniany przez uczestników (por. Morawska i Morawski, 2004; Goldstein, Glick i Gibbs, 2018). Oparty jest on na założeniu, że rozumowanie moralne kształtuje się m.in. w relacji z drugą osobą i oddziałuje na zachowanie czy podejmowane decyzje. Celem treningu jest więc rozwijanie procesów poznawczych i rozumowania moralnego poprzez rozwiązywanie dylematów moralnych. Jak wspomniano już wcześniej istnienie m.in. zniekształceń poznawczych jest istotne dla moralności. Podczas sesji dąży się do tego, aby przezwyciężyć moralność niedojrzałą (tj. opartą na sile, wymianie przysług, braku zrozumienia np. powodów przestrzegania zasad, a także silnej koncentracji na sobie i występujących trudnościach w uwzględnianiu perspektywy drugiej osoby) i pomóc uczestnikom w rozwinięciu moralności dojrzałej (tj. wywodzącej się z szacunku, realizacji swoich obowiązków, byciu z innymi bez wzajemnej wymiany przysług, zaufaniu do drugiej osoby). Ta ostatnia ma dwa filary – moralność interpersonalną i moralność społeczną. Wzajemnie się one uzupełniają. Wydaje się, że brak w programach dla rodziców takich treningów może wynikać m.in. z tego, że nie traktuje się kary fizycznej w kategoriach zachowania agresywnego.

Poza możliwością sięgania po literaturę fachową rodzice i opiekunowie niejednokrotnie nie otrzymują adekwatnego wsparcia – a jedyne rady, jakie często dostają wynikają z głęboko zakorzenionych (i jak wykazano w tym tekście błędnych przekonań) o konieczności bycia surowym, nadmiernej kontroli dziecka i tłumienia przejawów buntu czy rzekomego nieposłuszeństwa za pomocą kar fizycznych. Nie do przecenienia jest więc rola nauczycieli, wychowawców i pedagogów jako istotnego źródła oddziaływań nie tylko na dziecko, ale i na rodzica i jego poglądy. Przeprowadzone w tej grupie badania własne wskazują m.in. na brak aprobaty dla przemocy wobec dziecka, świadomość konieczności wsparcia rodziców i rozumienie wpływów społeczno-kulturowych na stosowane metody wychowawcze<sup>1</sup>.

### **Wnioski i rekomendacje**

Przywołane w tekście istniejące badania wykazały, że kara fizyczna zwiększa ryzyko szeregu trwałych negatywnych konsekwencji w rozwoju dzieci, w tym również moralnym. Współczesna praktyka wychowania rodzinnego staje w obliczu kolejnych problemów i dylematów np. uzależnień dzieci od Internetu i technologii, izolacji i osamotnienia, stanów depresyjnych i lęków itp. Niezbędne jest umiejętne panowanie nad emocjami

---

<sup>1</sup> Tekst w przygotowaniu.

i oddziaływanie wychowawcze oparte na empatii, wrażliwości moralnej, aby tych młodych ludzi nie zostawiać samych sobie, ale stymulować ich w rozwoju. Dzięki temu będą dojrzałymi, rozumni i odważni w dążeniu do zmian i pokonywaniu trudności już jako dorośli rodzice. Traktowanie dziecka z szacunkiem i okazywanie mu łagodności to sposoby pozwalające na skuteczne nim kierowanie. Rodzice powinni tłumić w sobie surowość, która wywołuje upór i opór. Umieć i chcieć dostrzegać problem z perspektywy dziecka i traktować go tak, jak samych siebie. Warto komunikować się spokojnie i bez złości. Ewentualnie odłożyć rozmowę aż dziecko się uspokoi i wyciszy. Dobroć i miłość bardziej może wywołać posłuszeństwo niż cokolwiek innego. Praktykowanie zachęty, łagodności, cierpliwości to sposoby na powstrzymanie się od klapsów, unikania uderzeń lub potrząsania. Rodzice panując nad sobą, mówiąc uprzejmie i chwając dzieci mogą tym samym zachęcać ich do wysiłków (White, 2022). Opisane w tym paragrafie sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach obecne są w praktykach religijnych i duchowych.

Lawrence Kohlberg zakłada, że „moralność należy do jednych z najskuteczniejszych sposobów rozwiązywania [...] konfliktów” (za: Szmyd, 2010, s. 22) i rozstrzygania dylematów pojawiających się w relacjach interpersonalnych. Tylko w sytuacji niezakłóconego rozwoju moralnego i dojścia do najwyższego stadium tego procesu możliwe jest praktykowanie tzw. „żywej moralności” obecnej w codziennym postępowaniu poprzez interioryzację, indywidualne przyswajanie i praktykowanie zasad etycznych o uniwersalnym znaczeniu. Dbając o dobro dziecka rodzic powinien cały czas się doskonalić, poszukiwać różnych źródeł informacji, badań, możliwości postępowania, a w szczególności z uwagą się przyglądać, dostrzegać jego potrzeby. Warto podkreślić, że rezygnacja z dawania klapsa dzieciom to rezygnacja z brutalnego nawyku, który jest nieskuteczny i niemoralny.

Reasumując, moralność w kontekście kar fizycznych warto rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Wskazać można, że kara fizyczna (niezależnie od jej formy, intencji czy surowości) jest:

- czynem niemoralnym – literalnie i symbolicznie uderza w godność dziecka, zabierając mu szacunek i należne mu prawo do wychowania i wzrastania w środowisku bez przemocy, pełnym ciepła i wsparcia;
- wpływającym negatywnie na rozwój kompetencji moralnych dziecka – wypacza rozumienie dobra i zła, powoduje zahamowanie rozwoju moralnego i występowanie niedojrzałej

moralności, a także pośrednio wpływa na inne czynniki istotne dla rozwoju moralności;

- wymagającym wielopłaszczyznowych oddziaływań edukacyjno-wspierających – skierowanych przede wszystkim do rodziców i opartych (a przynajmniej włączających) rozumowanie moralne i korektę błędnych przekonań na temat dziecka, ale również obejmujących długofalowe programy adresowane do szerszych społeczności obalających mit o tym, że kara fizyczna jest skuteczna i nie niesie za sobą żadnych skutków.

### **Bibliografia:**

- Abdel-Hadi, S. (2017). The level of moral competence and its relationship with the variables of, gender, specialization and academic year among Al Falah University students in Dubai. *International Journal of Business and Society*, vol. 18 S3, 463–478. <https://www.researchgate.net/publication/323186655>.
- Aries, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk: Wydawnictwo „Marabut”.
- Aucoin, K. J., Frick, P. J., Bodin, S. D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 27, 527–541, <https://faculty.lsu.edu/pfricklab/pdfs/pathwaystoantisocial-pdfs/jadp2006-corporal-punishment.pdf>.
- Bagrowicz, J. (2005). Godność osoby fundamentem wychowania, W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo WAM.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka
- CBOS (2019). *Przemoc domowa wobec dzieci. Komunikat z badań*. 49/2019.
- Clarke, R. (2010). *Considering Moral Intelligence as Part of Holistic Education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509643.pdf>.
- Feld, S. (2005). Difficulties of Making Rational Choices Concerning Corporal Punishment of Children. W: M. Donnelly, M. A. Straus (red.). *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective* (s. 152–162). Yale: Yale University Press.
- Finkelhor, D., Gelles, R., Hotaling, G., et al. (1983). *The dark side of families: current family violence research*. Thousand Oaks: Sage
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14 (6), 693–727. <https://www.researchgate.net/>

- publication/222827010\_Toward\_a\_Theory\_of\_Spiritual\_Leadership, (dostęp: 20.01.2022)
- Gajdamowicz, H. (2017). Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) istotą procesu wychowania moralnego. W: A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz (red.). *Kształtowanie sprawności moralnych* (s. 15–29). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, vol. 128, no. 4, 539–579.
- Gershoff, E. T., Lee, S. L., Durrant, J. E. (2017). Przeciwdziałanie stosowaniu kar fizycznych przez rodziców – obiecujące strategie interwencji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 166–204.
- Gibbs, J. C. (2014). *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, J. C. (2018). *ART. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Amity.
- Guzewicz, M. (2012). Strategie wychowawcze Św. Pawła wobec Koryntian. *Verbum Vitae*. 21, 139–157. <http://cejsh.icm.edu.pl>
- Halemba, K. Izdebska, A. (2009). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci – uwarunkowania i konsekwencje. *Dziecko krzywdzone*, 3(28), s. 1–26.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jarosz, E. (2017). Prawo dziecka do życia wolnego od przemocy. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16 (2), 24–44.
- Jasnos, R. (2008). Pedagogia Boża w objawieniu. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 15–32). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Jordan, K., Masters, K. S., Hooker, S. A., Ruiz, J. M., Smith, T. W. (2014). An Interpersonal Approach to Religiousness and Spirituality: Implications for Health and Well-Being. *Journal of Personality*, vol. 82, issue 5.
- Key, E. (2005). *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Korczak, J. (2001). O biciu... – i innych sprawach. W: J. Bińczycka (red.), *Bici biją* (s. 78–98). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krzesińska-Zach, B. (2007). Ochrona praw dziecka. W: R. Piwowarski (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Lansford, J. E., Chang, L., Dodge, K. A., et al. (2005). Physical discipline and children's adjustment: cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76, 1234–46, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2766084/>.
- Lopez-Duran, N., Binenberger, J. L., Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3, 193–204.
- Łopatkowa, M. (2001). Bici biją – z życia wzięte. W: J. Bińczycka (red.), *Bici biją* (s. 51–58). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Malec, A. (2020). *Edukacja dzieci i młodzieży do osobistego wyboru moralnych zachowań jako forma przeciwdziałania propagowaniu zachowań sprzyjających demoralizacji*. Materiał ekspercki powstały na potrzeby realizacji projektu realizowanego przez Laboratorium Wolności Religijnej.
- Mahoney, A. (2010). Religion in families, 1999–2009: A relational spirituality framework. *Journal of Marriage and Family*, 72, 805–827.
- Mahoney, A. (2013). The spirituality of us: Relational spirituality in the context of family relationships. W: K. Pargament, J. J., Exline, J. Jones (red.), *APA handbooks in psychology: APA handbook of psychology, religion, and spirituality, Vol. 1*, 365–389.
- Mahoney, A., LeRoy, M., Kusner, K., Padgett, E., Grimes, L. (2013). Addressing parental spirituality as part of the problem and solution in family psychotherapy. W: D. F. Walker i W. Hathaway (red.) *Spiritually oriented interventions in child and adolescent psychotherapy*, s. 65–88.
- Montessori, M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Morawska, E. Morawski, J. (2004). *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*. Warszawa: Amity.
- Onedera, J. D. (2008.). *The role of religion in marriage and family counseling*. Routledge.
- Palmer, E. J. (2005). The relationship between moral reasoning and aggression, and the implications for practice. *Psychology, Crime & Law. Vol. 11, issue 4*.
- Rich, J. M. (2005). Moral Development and Corporal Punishment. W: M. Donnelly, M. A. Straus (red.), *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective* (s. 170–182). New Haven and London: Yale University Press., DOI: 10.12987/yale/9780300085471.003.0012
- Rittle, Dennis C. (2009). Exploring The Role of Spirituality Within Intense Interpersonal Conflicts. *Journal of Business & Leadership: Research, Practice, and Teaching (2005–2012)*, vol. 5, no. 1, Article 10. <https://scholars.fhsu.edu/jbl/vol5/iss1/10>.

- Siemieniecki, B., Wiśniewska-Nogaj, L., Kwiatkowska, W. (2020), *Agresja – zjawisko, skutki, zapobieganie. Perspektywa pedagogiki kognitywistycznej, psychoprofilaktyki oraz edukacji moralnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szmyd, J. (2010). „Chybotliwość” wartości i zasad moralnych w świecie ponowoczesnym a standardy życia społecznego i indywidualnego. *Państwo i Społeczeństwo (X)*, 3.
- Tarnowski, J. (2001). Kara cielesna w świetle Biblii. W: J. Bińczycka (red.). *Bici biją* (s. 34–43). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tomanek, P. (2017). „Poniżająca przemoc” czy „wychowawczy klaps”? Dyskursy na temat stosowania kar fizycznych wobec dzieci i ich ustawowego zakazu w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. 16 (4), 9–34
- Turner, H. A., Muller, P. A. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: potential moderators and mediators. *Journal of Family Issues*, 25, 761–782.
- White, E. (2022). *Discipline Of Spiritual Children*. Disciple Heart. <https://www.discipleheart.com/christian-family/raising-spiritual-children/discipline-of-spiritual-children>.
- Włodarczyk, J. (2017). Klaps za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. 16 (4), 81–107.
- Wróbel-Chmiel, A. (2017). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci w percepcji rodziców odbywających karę pozbawienia wolności. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 147–165.
- Ziółkowska, A. (2017). Dyskusja wokół zjawiska empatii z perspektywy wybranych koncepcji. W: A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz (red.), *Kształtowanie sprawności moralnych* (s. 139–151). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ziółkowski, P. (2016). *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.





**Justyna Ratkowska-Pasikowska**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-7318-3923

**Katarzyna Okólska**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-8707-2063

## **Methodological Solutions in Studies on Transgender. Exploring the Terrain**

**Rozwiązania metodologiczne w badaniach nad transpłciowością.  
Próba rozpoznania terenu**

**Abstract:** The aim of the article is to identify methodological solutions in studies on transgenderism conducted around the world<sup>1</sup>. The article provides an overview of the solutions used in the methodology of research on transgender. This was done based on a compilation of major foreign research on transgender and an analysis of the content of the EBSCO website. As a result, some changes have been observed over time. They concerned the scope of the amount of research related to the issue of transgender over time, preferences of data collection methods, research patterns and technologically advanced solutions. Possible factors determining the result of the review were discussed. The authors indicated the significance of the developing methodological tendencies in studies on transgenderism during several decades on education and, as a result, on general social awareness.

**Keywords:** methodological solution, transgender, data collection.

---

<sup>1</sup> This is the first in a series of articles. The article is also part of a project under the “Excellence Initiative – Research University” (IDUB) program under the name *About becoming... Narratives of parents of adult transgender children (2022–2024)*

## **Introduction**

There have always been transgender people (Bell-Metereau, 2019). The current situation of transgender people in Poland has become a political fact, a pretext for public debate and manifestations with other sexual minorities. The main objective of this paper is to analyse source literature with regards to research on transgenderism. We believed that scientific research is significant for the development of social awareness and education which broadens knowledge regarding transgenderism. Therefore we decided to revise empirical works on the subject in the context of applied research methods. This allowed us to determine the areas and scientific disciplines, where the topic of transgenderism raises particular interest. We made a decision to analyse the EBSCO database, which includes empirical data from all over the world. Moreover, we signaled a Polish perspective in order to present a point of view which was the impetus for our analysis. The aim of the article is to identify methodological solutions in studies on transgenderism conducted around the world.

We will begin our deliberations with terminology. The term transsexual was introduced in 1949 by Caudwell, however transsexualism as a phenomenon gained greater interest in 1952 with the first broadly publicised sex reassignment surgery performed in Denmark, which allowed George Jorgensen to become Christine Jorgensen (Urban, 2009, p. 719). As a diagnostic category it was introduced in the third edition of the DSM (ibidem, p. 719). During the conference in Geneva (May 25<sup>th</sup>2019), after a revision, the WHO confirmed the new rules regarding the classification of diseases and mental disorders, which were „described in detail in the ICD-11, which was developed for several years. The most important changes concern the diagnosis and classification of transgender people. According to new guidelines gender dysphoria is no longer listed as a mental disorder” (Domagała, 2019). According to Susan Stryker „The word “transgender” itself, which seems to have been coined in the 1980s, took on its current meaning in 1992 after appearing in the title of a small but influential pamphlet by Leslie Feinberg, *Transgender Liberation: A Movement Whose Time has Come*. First usage of the term 'transgender' is generally attributed to Virginia Prince, a Southern California advocate for freedom of gender expression” (Stryker, 2006, p. 1). John Bancroft stresses that the:

„aetiology of transgenderism is multifactorial, where the main role is ascribed to biological conditions (genetic, neurodevelopmental) which are also affected by the environment. The prenatal period and

the first years connected with the shaping of sexually diverse brain areas are fundamental for the development of future gender identity. The function regulating this process is fulfilled by sex hormones, especially androgens” (Bancroft, 2011).

The text will present the mainstream of method-league solutions in transgenderism research adopted over the past 98 years. We would also like to draw attention to how many scientific works have been devoted to the issues of transsexualism, available in the EBSCO international database over the last decades and in the area of which scientific disciplines they have most often appeared. This will be important to highlight gaps in available transgender research.

### **Transgenderism**

The modern term gender identity is important in the scientific, social and cultural context. It constitutes a multidimensional research category, studied by representatives of various disciplines. However, in the past it did not raise as much interest among researchers as the issue of identity and the significance of the ego. This is surprising, given that gender identity is an inseparable and fundamental element of human identity. Gender identity is understood through the prism of four models (Fajkowska-Stanik, 2001; see Czyżowska, 2012; cf. Miller, 2014).

The first model is the psychoanalytical model which is biological and deterministic in character, as we can clearly see in the concept of Sigmund Freud (1984) and Erik H. Erikson (2000). The psychoanalyst who broke with this approach was Alfred Adler (1986), for whom the significance of the development of gender identity lay in a sense of commonality, thus emphasising the need to treat people and their development subjectively. The next model was the cognitive-developmental approach, whose main representatives were Jean Piaget (1967), Lawrence Kohlberg (1969), Dale Marcus and Willis Overton (1978) and Susan Harter (1983). This model accounts for gender identification as one of the phases of shaping identity. It is integrated with intellectual development. Another approach is the social learning theory by Albert Bandura (2007), which lists personal and environmental traits as factors determining personality development. Bandura claimed that a child learns and copies behaviour through the observation of others. The final approach is the model by Sandra Lipsitz Bem (2000), according to which masculinity and femininity are shaped by socio-cultural not biological factors. Moreover, the author does not present the two genders as opposite and

mutually exclusive, emphasising that traits characteristic of them can occur at the same time, as exemplified by androgynous people.

To sum up, according to the basic perspectives on gender identity development, its shaping is largely determined by biological, mental, social and cultural factors, and it is in these contexts, according to Stephen Whittle (2002), that this phenomenon needs to be studied.

### **Methodology**

The article provides an overview of the solutions used in the methodology of transgender research. It was made on the basis of a compilation of the main foreign research on transgenderism and an analysis of the content of the EBSCO website. The analysis of positions in foreign and Polish literature was carried out as a team in order to limit subjectivity. The criterion for the selection of texts for analysis was the presence in the EBSCO database and the issue of transsexuality (or transsexuality depending on the year in which the research was carried out). The publications were analyzed in terms of the methodology used in the presented research and scientific discipline. The research question we want to answer is what methodology was used in scientific research on transgenderism and in which scientific disciplines such research is most often carried out. The answer to this question will allow to show the gaps in research on transgenderism.

### **The Main Stream of Research on Transgenderism in Poland**

In order to show the perspective we are in we will also-signal the area of studies on transgenderism in Poland. We analysed data available at the Polish Science OPIBIP database. We decided to use Polish Science as a source because it is the oldest OPIBIP database and it contains research papers from Polish research centres ([nauka-polska.pl](http://nauka-polska.pl)). Moreover, it is available to the general public and used by research centres in Poland and abroad. The result of the search in the OPIBIP database are empirical papers and research projects dating back to the year 2000. Our overview indicates methodological diversity in studies on transgenderism in Poland. The database includes papers whose authors use qualitative and quantitative methods. The vast majority are papers using standardised research tools (inventories, scales), however, there were also such methods as biographical interviews and participant observation. Furthermore, researchers in Poland use meta-analysis, discourse analysis and clinical studies, including clinical experiments.

It should be noted that the OPIBIP mainly contains doctoral and habilitation dissertations and research projects, which translate into research

publications in Polish and foreign journals. These studies are thus a starting point for empirical work on transgenderism in Poland.

The research methods used in the listed works and projects present a broad scope of methodological solutions in studies on transgenderism. We are aware that we cannot make any claims regarding the situation in Poland on this base. However, our objective was to outline our methodological perspective in studies on transgenderism.

### **Methodological Solutions in Studies on Transgenderism Adopted in the Last 98 years**

Our study of methodological solutions in studies on transgenderism was conducted through the EBSCO database service. The overview included 22 databases: Academic Research Source eBooks, Academic Search Complete, Agricola, Business Source Complete, eBook Collection, ERIC, European Views of the Americas: 1493 to 1750, GreenFILE, Health Source – Consumer Edition, Health Source: Nursing/Academic Edition, Library, Information Science & Technology Abstracts, MasterFILE Premier, MasterFILE Reference eBook Collection, MathSciNet via EBSCOhost, MEDLINE, Newspaper Source, Newswires, OpenDissertations, Regional Business News, Sociology Source Ultimate, Teacher Reference Center, Academic Research Source eJournals, AHFS Consumer Medication Information.

We focused on the period between 1923 and 2021, as English-language source literature indicates that the term transsexualism first appeared in 1923 when German physician Magnus Hirschfeld used the term *seelischer transsexualismus*, translated as „mental transsexualism”, in the work *Die intersexuelle Konstitution* (Schechter, 2016).

As the below chart demonstrates most scientific works devoted to transsexualism and transgenderism appear in psychological journals. Our analyses revealed 10212 items. The next group (though with a significant difference) were medical journals, with 7740 texts. Interestingly, psychology and medicine are two disciplines where the appearance of the topic in question is dated to 1954. All other disciplines give later dates (Figure 1).

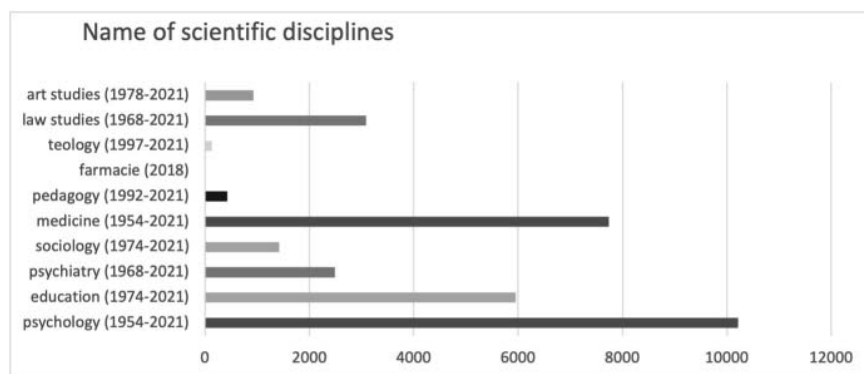


Figure 1. Name of scientific disciplines

The next field distinguished in our list is education (in a broad sense), with 5950 articles. Education ‘opened up’ to the issue of transsexualism and transgenderism much later as the first text appeared in 1974, twenty years after medicine and psychology. This is pessimistic data which shows that social awareness may have started to form much later than the scientific world could present its position regarding human gender diversity. This must have impacted people who faced rejected by society due to their individuality. If education had opened to transsexualism and transgenderism earlier, it would have prevented many tragedies in the lives of those alienated.

Law is another discipline where a significant body of works (3086) devoted to transsexualism and transgenderism appeared. This is most probably connected with the constantly changing regulations regarding gender transition, meant to optimise the process and provide those undergoing it with a sense of safety.

The next discipline is psychiatry with 2485 works. It was listed independently of medicine as articles in the field of psychiatry differ from those in general medicine. Texts belonging to other medical specialisations mostly addressed gender transition surgery and hormonal therapy. Psychiatry, on the other hand, is related to psychology with regard to the topics it addresses.

Other texts appeared in the field of pedagogy (428)<sup>2</sup>, theology (127) and art (927). Works belonging to the first two categories were published in the 1990s. Texts related to art began appearing in the late 1970s.

Studies on transgenderism were dominated by three main approaches:

1. Interview (N= 680)
2. Questionnaire (N=649)

<sup>2</sup> It should be stressed that there is a distinction into pedagogy and education in Poland, hence the division in this analysis.

### 3. Survey (N=608)

We studied the database filtering publications by English terms describing methods of data collection and schemas of study. The selected results are presented in Table 1 and in the text below. We began by verifying the dominance of transgenderism in publications. Out of 3192 records referring to reports on transsexualism (transsexual, transsexuality, transgender) 680 concerned interviews with transgender people.

Figure 2 illustrates a general comparison of all publications regardless of the methods applied, divided into two categories: transsexual and transsexuality/gender. The second category includes more items. This could be related to revisions in the ICD and DSM classifications or to a shift in public opinion.

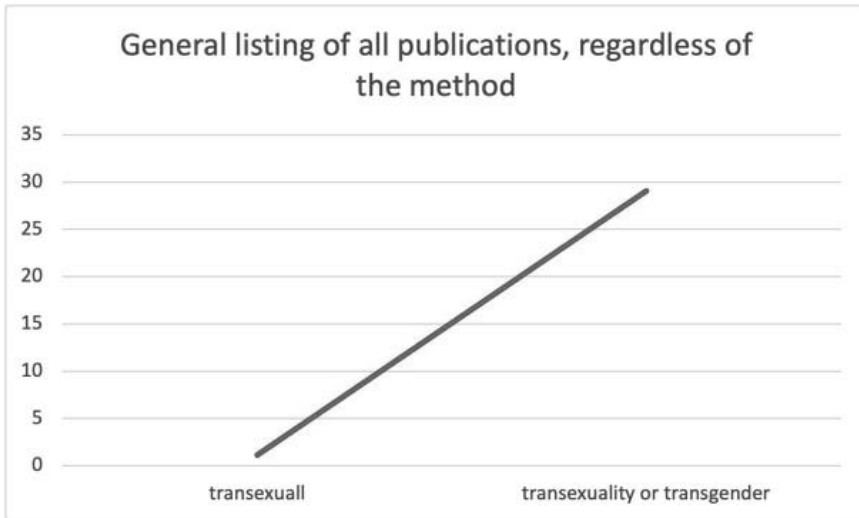


Figure 2. General listing of all publications, regardless of the method

The next stage was to study the applied solutions in the scope of research schemas, data collection methods and data analysis, dividing all EBSCO publications according to 5-year periods. We used a popular classification of data collection methods (Cohen et. Al., 2007; Frankfurt-Nachmias and Nachmias 2001; Rubacha, 2008) and examples of organising research on transgenderism and data analysis in such studies which were most frequently cited in literature. In general the number of texts reporting studies on transgenderism has been increasing in the five year periods (Figure 3).

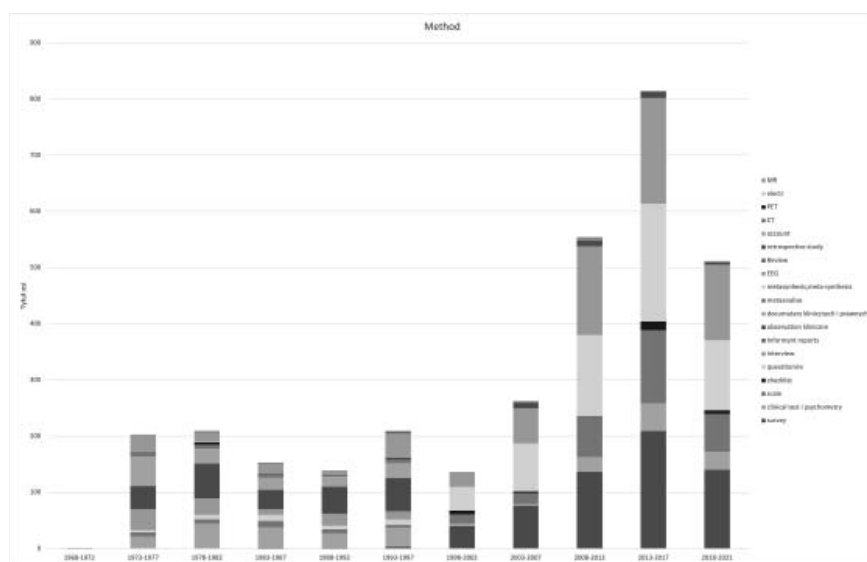


Figure 3. Methods

As emphasised earlier, the dominating form of data collection was the interview. This may result from trends connected with using specific research strategies or from the opportunities to conduct deeper and more thorough analyses which the interview offers. Stories, narratives and interviews allow us to follow the speakers’ biography, especially the turning points in his or her life, and to determine ultimate situations. This gives us an opportunity to understand the broader context of the respondent’s situation. A clinical interview allows us to understand the patient’s state of health and often plays the main role in the process of diagnosis in instances of various health issues, especially in the assessment of one’s mental health in psychology and psychiatry (Allen and Becker, 2019). The analysed texts included structured and unstructured interviews. We should also point out that the form and course if the interviews changed throughout the years in which the works were published. It is a natural consequence of the external structuring of clinical interviews (see *ibid.*), which could be seen in the analysed articles. Given that the clinical interview is one of the basic diagnostic tools in psychology and psychiatry, the number of studies on transsexualism and transgenderism using the interview in source literature is justified. It should also be noted that the distribution of the number of interviews in specific time periods did not dominate over other methods. It is only in the period between 2005 and 2012 that it stands out among other research methods.

The next method which is frequently used in research works on transsexualism and transgenderism are questionnaires (Babbie, 2013). This is not

surprising, especially given the number of articles in the field of psychology, where extensive use is made of standardised research tools, one of which is the questionnaire (see Haworth, 1996). In our analyses the questionnaire dominated over other methods in the period between 2013 and 2017, while a significant increase in texts using questionnaires is dated to 1998. Publications of research using neuroimaging did not raise interest among researchers, with individual cases focusing on EEG (Table 1). A popular solution in studies on transgenderism was documentary analysis, which consists in collecting data on features and phenomena of interest to the researcher through the analysis of primary and secondary sources, such as documents, drawings, diaries, archives, chronicles, and biographies. The advantage of such source analyses is access to information when other methods fail. Given the date when the first article on transgenderism was published, and the applied research methods, it could be said that there are still few empirical studies of this phenomenon.

Table 1. Indication of all research methods

Method+ N	1973-1977		1978-1982		1983-1987		1988-1992		1993-1997		1998-2002		2003-2007		2008-2012		2013-2017		2018-2021		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
survey	0	0,00	0	0,00	1	0,66	1	0,71	3	1,44	40	29,41	76	29,01	136	24,55	209	25,64	140	27,34	
clinical test	22	10,89	45	21,53	37	24,34	26	18,57	34	16,27	5	3,68	3	1,15	27	4,87	50	6,13	32	6,25	
scale	7	3,47	7	3,35	11	7,24	7	5,00	5	2,39	16	11,76	20	7,63	71	12,82	130	15,95	68	13,28	
checklist	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	4,41	2	0,76	1	0,18	15	1,84	6	1,17	
questionnaire	4	1,98	8	3,83	11	7,24	7	5,00	10	4,78	43	31,62	86	32,82	145	26,17	210	25,77	125	24,41	
interview	37	18,32	29	13,88	10	6,58	21	15,00	14	6,70	26	19,12	63	24,05	158	28,52	188	23,07	134	26,17	
informant reports	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
clinical observations	41	20,30	62	29,67	34	22,37	48	34,29	59	28,23	0	0,00	10	3,82	11	1,99	11	1,35	5	0,98	
documentary method	52	25,74	27	12,92	22	14,47	18	12,86	27	12,92	0	0,00	0	0,00	1	0,38	0	0,00	1	0,20	
meta-analysis	9	4,46	7	3,35	5	3,29	1	0,71	7	3,35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
meta-synthesis	0	0,00	4	1,91	1	0,66	1	0,71	1	0,48	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
review	29	14,36	17	8,13	19	12,50	8	5,71	45	21,53	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
retrospective study	0	0,00	2	0,96	0	0,00	1	0,71	4	1,91	0	0,00	0	0,00	1	0,38	3	0,54	0	0,00	
account	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
Neuroimaging	EEG**	1	0,50	1	0,48	1	0,66	1	0,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,36	1	0,12	1	0,20
	CT	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	PET	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Electr	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	MR	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
total	202	100,00	209	100,00	152	100,00	140	100,00	209	100,00	136	100	262	100,00	554	100,00	815	100,00	512	100,00	

Source: Authors. \* English terms were used when searching the EBSCO database EBSCO.\*\* Data in italics are a detailed presentation of results for a general listing of the neuroimaging method. They should not be taken into consideration in the result summary. EEG – electroencephalography, CT – computed tomography, PET – positron emission tomography, MRI – magnetic resonance imaging

## **Summary**

Transgenderism as a subject of study causes numerous methodological and ethical problems. The growing ethically sensitising reflectivity (cf. Flanagan, 2012) means that despite the existence of convenient and effective technological solutions it is impossible to apply them universally. On the one hand, they can pose a threat to transgender people. On the other hand, they can be a source of abuse towards such people and their loved ones. While interviews may be considered more invasive, this does not decrease the use of such tools. We are left with clinical observation and more thorough studies of the social environment or the relationships with the social environment. The former have one disadvantage, i.e. they provide information burdened with the context of illness. The latter appear underappreciated by researchers of the phenomenon described in the text, even though they provide more opportunities in the scope of selecting data collection methods, especially in the context of adult. Arguably, scientific research has influenced social awareness with regard to transgenderism. Unfortunately our analyses have shown remainders of medicalised labels of illness or exceptions to the relatively understood ‘norm’.

Analysis of the EBSCO database, oriented towards the applied research methods, also revealed the distribution of scientific disciplines with respect to the development of knowledge and awareness of transgenderism. There is a growing tendency in the fields of pedagogy and most of all education. Nevertheless, especially in the case of pedagogy, the scope is small in comparison with medicine or psychology. As a result knowledge regarding the upbringing aspect of transgender people remains unlimited. We are aware of the limitations of our analysis resulting from the use of databases available only in EBSCO. However, the ranges of the base allowed us to make a reliable reconnaissance of the area in terms of the methodology used in transgender research.

### **Bibliography:**

- Adler, A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Allen, D. N., Becker, M. L. (2019). Clinical interviewing. In: G. Goldstein, D. Allen, J. DeLuca (eds.), *Handbook of psychological assessment* (307–336). Wrocław: Elsevier Academic Press.
- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bancroft, J. (2011). *Seksualność człowieka*. Wrocław: Elsevier.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell-Metereau, R. (2019). *Transgender Cinema* (eBook). New: Brunswick: Rutgers University Press.
- Bem, S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cohen, L., Manion, L., Morison, K. (2007). *Research Method in Education*. London, New York: Routledge.
- Czyżowska, D. (2012). *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Domagała, K. (2019). *Transseksualizm wykreślony z listy chorób psychicznych*. Downloaded from: <https://holistic.news/transseksualizm-wykreślony-z-listy-chorob-psychicznych/> (access: 05.09.2021).
- Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fajkowska-Stanik, M. (1999). Operacyjna zmiana płci i inne rodzaje korekt stosowanych w przypadku transseksualizmu. *Psychiatria Polska*, 33 (6), 959–967.
- Fajkowska-Stanik, M. (2001). *Transseksualizm i rodzina. Przekaz pokoleniowy wzorów relacyjnych w rodzinach transseksualnych kobiet*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Flanagan, P. (2012). Ethical review and reflexivity in research of children's sexuality. *Sex Education*, 12 (5), 535–544.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Freud, Z. (1984). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In: P. H. Musses (eds.), *Handbook of child psychology* (275–385). New York: John Wiley & Sons.

- Haworth, J. (1996). *Psychological Research. Innovative Methods and Strategies*. London, New York: Routledge.
- Hirschfeld, M. (1923). Die intersexuelle Konstitution. *Jahrbuch Für Sexuelle Zwischenstufen Unter Besonderer Berücksichtigung der Homosexualität*, 23, 3–27.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence. The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In: D. A. Goslin (eds.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (31–53). Chicago: Rand McNally.
- Marcus, D., Overton W. (1978). The Development of Cognitive Gender Constancy and Sex Role Preferences. *Child Development*, 44 (2), 434–444.
- Miller, B. L. (2014). *Gender Identity: Disorders, Developmental Perspectives and Social Implications*. New York: Nova Science Publishers.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schechter, L. (2016). *Surgical Management of the Transgender Patient*. Philadelphia: Elsevier.
- Stryker, S. (2006). (De) Subjugated Knowledges An Introduction to Transgender Studies. In: S. Stryker, S. Whittle (eds.), *The Transgender Studies Reader* (1–19). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Urban, M. (2009). Transseksualizm czy urojenia zmiany płci? Uniknąć błędnej diagnozy. *Psychiatria Polska*, XLIII (6), 719–728.
- Whittle, S. (2002). *Respect and Equality. Transsexual and Transgender Rights*. London: Routledge-Cavendish Publishing Limited.





## **Bogusław Śliwerski**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-3875-8154

### **Komu i po co jest potrzebne myślenie krytyczne?**

Recenzyjny artykuł poświęć trzem publikacjom, które ukazały się w ostatnich dwóch latach, zaś ich wybór został podyktowany wiodącą tematyką niniejszego numeru „Studiów z Teorii Wychowania”. Nie można bowiem pominąć w dyskusji na temat błędów wychowawczych rozpraw, których autorzy podjęli kluczową dla egzystencji człowieka w XXI wieku kwestie antywartości i konieczności przeciwdziałania ich doświadczaniu przez młode pokolenie. Amerykańscy filozofowie logiki i etyki publikują rozprawy, w których upominają się kształcenie krytycznego myślenia w społeczeństwie oraz na wszystkich poziomach edukacji, natomiast rodzimy pedagog i filozof wychowania zwraca uwagę na egzystencjalne przesłanki dla istnienia w praktyce codziennego życia nie tylko myślenia, ale i poczucia sensu życia. Kontekstem recepcji rozpraw czynię politykę oświatową III Rzeczypospolitej w trzeciej dekadzie obecnego stulecia.

#### **Wciskanie kitu**

Zacznę przegląd literatury od opublikowanego wykładu emerytowanego profesora Uniwersytetu Princeton Harry Gordona Frankfurta, który podejmuje kwestię komunikacji ocierającej się o kłamstwo (Frankfurt, 2008). Ma ona bliskoznaczne określenia, jak blaga, bief, brednia czy humbug, które trafnie odzwierciedlają wciskanie osobom niezorientowanym w temacie przysłowiowego kitu. Ten typ zachowań komunikacyjnych stosowany jest przez blagiera, którego wypowiedź nie wyraża jego prawdziwych myśli, uczuć lub poglądów. Czyni to jednak w taki sposób, żeby inni nie rozpoznali nieprawdy czy zmanipulowanej informacji. Autor wykładu na temat bullshitu zamierza wywołać u swoich odbiorców wrażenie, które pozytywnie wpłynie na odbiór treści jako rzeczywiście prawdziwych, wiarygodnych. Jak pisze

Frankfurt (s. 63): „Ktoś taki blefuje, kłamie w sposób zamierzony, skrywając przed innymi prawdę, gdyż nie o nią tu chodzi, ale o jego skrywaną korzyść. Warunkiem koniecznym i wystarczającym, by miało miejsce wciśnięcie kitu, jest zamiar sprawcy, by oszukać nas co do charakteru przedsięwzięcia, w które się zaangażował”.

Jedyną zatem, a konieczną cechą konstytutywną osoby wciskającej kit, jest przedstawianie w fałszywym świetle istoty własnej działalności. Wciskacz kitu nie znosi, kiedy demistyfikuje się jego rzeczywiste postawy, poglądy czy działania, bo to skompromitowałoby go w oczach tych, którym starał się wmawiać nieprawdę lub niepełną prawdę. Dochodzi jednak do takich sytuacji, kiedy nakładane przez kłamcę maski opadają, odsłaniają jego prawdziwe oblicze. Musi zatem „szybko zbić lustro”, by zachować poczucie nieadekwatnej samooceny lub wyeliminować tych, którzy je przed nim ustawili (np. w komunikatorach internetowych), by więcej nie przeglądać się w nim lub odwrócić kolejnym kłamstwem uwagę od rzekomo nieprawdziwych własnych wypowiedzi.

Od wciskaczy kitu wcale nie są uwolnione osoby zarządzające instytucjami, urzędami czy stowarzyszeniami, mimo iż wiele z nich ma wpisana w swoją misję edukację, wychowanie czy obowiązek komunikowania faktów i danych o nich. Politycy utrzymują się przy władzy bądź o nią zabiegają dzięki powyższej strategii komunikacyjnej. Mamy w kraju trzecią dekadę XXI wieku, ale dydaktyka szkolna w całym systemie woła o pomstę do Nieba, bo na Ministerstwo Edukacji i doklejonej do niego Nauki nie ma już co liczyć. Im dłużej będzie prowadzona destrukcja w naszym szkolnictwie, tym trudniej będzie odzyskać straty w porównaniu z krajami UE i należącymi do OECD, w których polityka oświatowa nie jest przedmiotem wojny światopoglądowej i indoktrynacji pod dyktando partii władzy (Przyszczykowski, 2012; Śliwerski, 2015; 2021).

Rządzący mogą przekazywać szkołom podstawowym środki na nowoczesne pomoce dydaktyczne, tylko do ich obsługi potrzeba innej edukacji (*Laboratoria Przyszłości*, 2022). Najpierw trzeba zmienić system kształcenia uczniów szkół podstawowych i wykształcenia nauczycieli w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych, a więc w zakresie matematyki, fizyki, informatyki, chemii, biologii, żeby absolwenci tych szkół byli w stanie kontynuować edukację na średnim i wyższym poziomie. Konieczne jest też zainwestowanie potężnych środków finansowych w nauczycielskie elity, by móc stawiać im wysokie wymagania. Dopóki pensja nauczycielska nie będzie pierwszą płacą w rodzinie, by można było zaspokajać nie tylko podstawowe potrzeby, ale przede wszystkim potrzeby wyższego rządu, sprzyjające

samorealizacji i inwestowaniu we własny rozwój, dopóty można pozorować rzekome zmiany. Ministerstwo informuje o zapotrzebowaniu rynku pracy na takie zawody, jak: automatyk, elektromechanik, elektryk, mechatronik, monter konstrukcji budowlanych, monter nawierzchni kolejowej, operator obrabiarek skrawających itd. (*Na jakie zawody*, 2022), a te nie są już możliwe bez odpowiednich kwalifikacji praktycznych i bez kompetencji w sferze myślenia określanego jako refleksyjne, krytyczne i troskliwe a wykształconego w szkolnych wspólnotach dociekania.

### **Imperatyw kształcenia myślenia krytycznego**

Dobrze się zatem stało, że w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego ukazał się przekład książki Matthew Lipmana pt. *Myślenie twórcze* (2021). Czytelnicy otrzymali bowiem rozprawę, która wprowadza do współczesnej myśli pedagogicznej w Polsce ważne treści uczulającej młode pokolenie już w edukacji szkolnej na różnego rodzaju kłamstwa. Jej autor trzyma się naukowych podstaw psychologii kognitywistycznej i logiki jako fundamentu dla koniecznych zmian w dydaktyce szkolnej. Zdaniem M. Lipmana (2021, s. 31): „Szkoła jest polem bitwy, ponieważ bardziej niż jakakolwiek inna instytucja społeczna jest wytwórczynią społeczeństwa przyszłości”, tymczasem polska szkoła będzie dysponować nowoczesnym sprzętem, który trzeba umieć obsługiwać i dysponować środkami finansowymi na jego sprawne i ciągle działanie. Niestety, z takim programem i opresyjną dydaktyką nie będzie miał kto w niej uczyć dzieci i młodzież. Wykształceni w tych dyscyplinach absolwenci studiów technicznych i uniwersyteckich znajdują znacząco wyżej płatne oferty pracy na rynku innych usług i produkcji niż edukowanie cudzych dzieci w szkole. Od kilku lat dyrektorzy szkół podstawowych i ponadpodstawowych narzekają na brak odpowiednio wykształconych kadr nauczycielskich.

Amerykański filozof zwraca uwagę na to, że szkoła musi kierować się nie tylko potrzebą takiego poziomu kształcenia, by wspomóc gospodarkę kraju, ale także zapewnić zdolność przyszłych obywateli do aktywnego i rozumnego życia w społeczeństwie demokratycznym. „Chodzi o to, że uczniów w szkołach musi się traktować rozumnie, dążąc do uczynienia ich rozumniejszymi. Oznacza to, że każdy aspekt szkolnego kształcenia, w zasadzie w każdym przypadku, musi dać się racjonalnie obronić. (...) dzieci wychowane w rozumnych instytucjach przypuszczalnie będą rozumniejsze niż dzieci wychowane w nieracjonalnych okolicznościach” (tamże, s. 33).

Lipman krytycznie odnosi się do sytuacji oświatowej, jak ma miejsce w jego kraju, stąd wiele uwag krytycznych i odwołań do amerykańskiej

polityki oświatowej jest nieprzydatne polskiemu czytelnikowi. Co najwyżej skorzystają z tych studiów naukowcy-komparatyści. Jest ona bowiem odmienna od polskiej polityki edukacyjnej. O ile nauczyciele są – zdaniem autora tej publikacji – źle kształceni w USA, mają „wyćwiczoną niezdolność” do wprowadzania w szkołach innowacji edukacyjnych, a zdecydowanej większości nie chce się angażować w zmianę, o tyle w Polsce jest odwrotnie. Nasi nauczyciele otrzymują na studiach wiedzę na temat psychologicznych podstaw uczenia się i nauczania oraz w zakresie innowacji dydaktycznych, alternatywnych modeli kształcenia, ale nie mogą ich wprowadzać do szkół ze względu na sztywne ramy „wymuszonego” na nich posłuszeństwa przez nadzór polityczny. Inna rzecz, że pasożytującym na szkolnym etacie pozorantom to bardzo odpowiada.

Nie musimy zatem interesować się dysfunkcjonalnością tych procesów w USA i powodami ich istnienia, natomiast warto skorzystać z wiedzy autora na temat tego, jak postępować, żeby proces kształcenia służył rozwijaniu racjonalności uczniów, ich krytycznemu myśleniu. Lipman nie zna bogactwa europejskich nauk o wychowaniu, co jest niezwykle charakterystyczne dla uczonych z USA, toteż kiedy docieka, kto, kiedy i w jaki sposób prowadził badania na temat krytycznego myślenia z punktu widzenia jego aplikacji w edukacji szkolnej, wykazuje się jedynie lokalnym patriotyzmem w duchu postdeweyowskiej filozofii i psychologii kształcenia. Możemy jednak niektóre z diagnoz odnieść także do własnej sytuacji w naukach pedagogicznych, kiedy wskazuje przykładowo na to, że „(...) wiele badań nad edukacją ewidentnie ma na celu usprawiedliwienie lub utrwalenie istniejącej praktyki edukacyjnej, a jeszcze więcej przynosi taki skutek, mimo że nie były prowadzone z taką intencją” (tamże, s. 38). Dotyczy to także wielu badań prowadzonych w naszym kraju po wprowadzeniu pierwszej reformy ustrojowej w 1999 roku wraz z kolejnymi fazami jej dewastowania przez następne ekipy rządzące. Skutecznie bowiem zahamowano w naszym kraju oddolne innowacje nauczycielskie, eksperymenty dydaktyczne i ustrojowe nawet w szkolnictwie niepublicznym, byle tylko nie dopuścić do zarazy twórczej w środowisku nauczycielskim, które chociaż w tym zakresie mogło rekompensować sobie i uczniom ucieczkę od nudy szkolnej na rzecz budowania małych wspólnot twórczej, przyjaznej, krytycznej i refleksyjnej edukacji (Śliwerski, Paluch, 2021).

Ten sam problem, chociaż z zupełnie innych powodów, mają amerykańscy nauczyciele. „W pojedynczym szkolnym budynku innowacja pojedynczego nauczyciela spotyka się z aplauzem, a nawet jest mile widziana przez przełożonego, lecz uważa się za rzecz samą przez się zrozumiałą,

że taka wynalazczość przypuszczalnie się nie rozprzestrzeni i że niewielka jest szansa, by mogła wpłynąć na praktykę edukacji” (tamże). Lipman liczy na restrukturyzację praktyki edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych, chociaż nie przywołuje żadnych badań mających świadczyć o tym, że w szkołach nie występuje refleksyjny paradygmat krytycznej praktyki. Przebija ów normatywny punkt widzenia tego autora, który ma charakter metateoretycznej refleksji i analizy krytycznej stanu edukacji, mimo iż w każdym stanie ma ona swoje różnicowane rozwiązania ustrojowe i dydaktyczne.

Książka M. Lipmana znakomicie nadaje się do kształcenia filozoficznego i ogólnodydaktycznego polskich nauczycieli i pedagogów (wczesno-)szkolnych, ale także powinna być przedmiotem studiów i dyskusji w szkołach doktorskich nauk społecznych i nauk humanistycznych. Jeśli kształci się w niektórych uczelniach kadry dydaktyczne, to niniejsza książka idealnie wzbogaca konieczną – z punktu widzenia troski o jakość akademickiej dydaktyki – dyskusję na temat różnych uwarunkowań krytycznego myślenia. Zdaniem tego filozofa edukacyjni fundamentaliści kierowani ideologią konserwatywną są największym zagrożeniem dla critical thinking, gdyż podporządkowani im nauczyciele wykluczają dzieci z kształcenia myślenia refleksyjnego, krytycznego. Powód jest oczywisty: (...) „krytyczne myślenie odgrywa rolę obronną: chroni nas przed będącym skutkiem przymusu bądź prania mózgu wierzeniem w to, w co inni chcą, byśmy uwierzyli, nie mając sposobności sami tego dociekać. W każdym społeczeństwie przeciwko jednostce zwraca się szereg wielkich i potężnych sił – siły polityczne, militarne i ekonomiczne są najbardziej oczywistymi przykładami – i często dążą one do tego, byśmy bezrefleksyjnie potakiwali takim poglądom, jakie chcą, że byśmy mieli” (tamże, s. 71).

Przywołana rozprawa będzie przydatna w polskiej rzeczywistości uwolnionej od fundamentalizmu edukacyjnego, by nie tylko wzmocnić zdolność uczniów do odróżniania manipulacji (prawdy od fałszu), deestetyzacji (kiczu od piękna), demoralizacji (dobra od zła), ale także by potrafili rozpoznawać i rozwiązywać problemy, rozumowali poprawnie, kierując się w swojej praktyce jasnymi kryteriami, podejmowali racjonalne decyzje z antycypowaniem skutków własnych działań. To nie jest poradnik o tym, jak nauczać o krytycznym myśleniu, ale o jego istocie, uwarunkowaniach, odmianach i kształceniu ukierunkowanym na logiczne, krytyczne, refleksyjne myślenie. Otrzymujemy świetne studium z filozofii stosowanej, która uświadamia znaczenie i możliwości budowania wspólnot uczących się osób, dla których praktyka samokrytyczna, eksperymentalna, indukcyjnego dochodzenia do praw i prawidłowości przygotowuje młode pokolenie do demokracji

deliberacyjnej, partycypacyjnej, zorientowanej na wartość dobra wspólnego. „Rozprzestrzenienie się demokracji sprawiło, że uświadomiliśmy sobie, jak ważne jest, by demokratyczni obywatele myśleli w sposób giętki, lecz odpowiedzialny. Jeśli tego nie czynią, z łatwością mogą stać się ofiarami autorytarnej i konformistycznej propagandy” (tamże, s. 238).

Lipman uzasadnia zarazem, chociaż nigdzie nie przywołuje dydaktyki konstruktywistycznej, konieczność uczenia się także z doświadczenia innych osób. Tym samym rekonstruuje konieczne do spełnienia epistemologiczne założenia dla kształcenia aktywizującego, które z trudem przebijają się do polskiej rzeczywistości szkolnej. „Jeśli chcemy, żeby dzieci wyrosły na osoby refleksyjne, powinniśmy zachęcać je do bycia refleksyjnymi dziećmi. (...) jeżeli mamy uczyć umiejętności myślowych, powinniśmy ich uczyć w kontekście rozwijających się wspólnot dociekania, których sumienne zwracanie uwagi na metodę może być internalizowane przez każdego członka wspólnoty. W takiej mierze, w jakiej to się dzieje, każdy uczestnik dociekana staje się refleksyjną i rozumną jednostką” (tamże, s. 201).

Ucieszyła mnie ta rozprawa, gdyż właśnie złożyłem w Oficynie Wydawniczej „Impuls” publikację dotyczącą metod kształcenia aktywizującego. Dzięki pracy Lipmana ma ona dodatkowe uzasadnienie. Nie można dalej kształcić na studiach metodami szkolarskimi, które przede wszystkim wzmacniają wśród studentów statyczną dydaktyką bezmyślność, posłuszeństwo, uległość czy cynicznie praktykowany oportunizm wobec katastrofalnej polityki władz oświatowych. Na koniec własnej recepcji niniejszej publikacji zwracam uwagę naukowców na rozdział 10 w recenzowanej książce, który dotyczy edukacji zorientowanej na krytyczne myślenie. Znajdą w nim bowiem analizę uzasadniania własnych racji tak w procesie oceniania uczniów, studentów, jak i recenzowania rozpraw naukowych. Myślenie krytyczne wymaga bowiem posługiwania się kryteriami ewaluacyjnymi i/lub klasyfikacyjnymi czyichś dokonań, poglądów, wytworów pracy itp.

Lipman poszerza katalog tych kryteriów jako narzędzi do wydawania sądów, także krytycznych, ale doceniając zarazem ich niezbędność. „Nawet najbardziej wiarygodne standardy, takie jak jednostki pomiaru, cechuje pewna arbitralność, ponieważ wolno nam je zdefiniować, jak nam się podobą” (s. 247). Czyż nie ma racji? Czyż ministrowie edukacji i/lub nauki nie manipulują standardami? Czy pokolenie Internetu ma szansę poradzić sobie z manipulacjami, postprawdą i indoktrynacją, z którą styka się nie tylko w świecie równoległym? Jak stwierdza Ewa Wysocka (2019, s. 26): „Analizy psychologów i pedagogów wskazują dwa podstawowe mechanizmy opisujące sytuację rozwojową młodzieży i jej życie codzienne: a) brak wsparcia

społecznego, ideologicznego i interpersonalnego, co podkreśla psychologia pozytywna; b) brak znaczących wzorów i odniesień do autorytetów, instytucjonalnych i osobowych, jako wynik zaniku znaczenia rodziny i szkoły oraz brak znaczących wzorów dla autokreacji, co uzasadniane jest przesunięciem socjalizacyjnym i doświadczeniem zapośredniczonym”. Tym bardziej powinni sięgnąć do książki Lipmana filozofowie, psychologowie, pedagogowie, socjologowie, by wspomagać w procesie kształcenia krytyczne myślenie, które będzie samokorygujące, wyczułone na kontekst społeczny, kulturowy, polityczny a nawet gospodarczy.

### **Egzystencjalny wymiar refleksyjnej edukacji**

Zamknę recepcję zapowiedzianej w tytule literatury przedmiotu rozprawą, której treść ma pobudzić do krytycznego myślenia intra – i interpersonalnego oraz do nasycenia nią współczesnych działań pedagogicznych. Rzecz jasna, egzystencjalizm pedagogiczny ma swoją długą historię przenikania do rodzimej pedagogiki, ale każda epoka ma swoje nowe odczytania, które wymagają odniesienia się zarówno do rozpraw nieżyjących już klasyków, jak i wykazania uniwersalnych, ponadczasowych wartości, znaczeń, sensów. Mam tu na uwadze najnowszą monografię Jarosława Gara pt. *Istnienie i wychowanie* (2021). Pedagog z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie upomina się w swojej monografii o konieczność ponownego dookreślenia przez humanistów kondycji ludzkiej, skoro „(...) egzystencja człowieka zawsze jest otwartą możliwością (wolną od zewnętrznego zdeterminowania, ale i pozbawioną jakichkolwiek obiektywnych gwarancji sięgania miary własnych możliwości rozwojowych), która może być wypełniona – choć w gruncie rzeczy nie musi – trudem, zaangażowaniem czy uporem w podmiotowym dążeniu do afirmacji projektu stwarzania samego siebie. 'Egzystujący człowiek' to zawsze ktoś 'w oddaleniu od siebie' – w oddaleniu 'od siebie samego jako kogoś innego'” (Gara, 2021, s. 7).

Autor powyższej rozprawy posługuje się w swojej narracji analizą egzystencjalną, która jest metodą doświadczania prawdy i sensu, która polega na prowadzeniu myśli i własnej wyobraźni po śladach filozofii egzystencjalistów z zamiarem odczytania jej uniwersalnych, ponadczasowych przesłań. Wprowadza nas w swój sposób postrzegania myśli abstrakcyjnej, która może stać się dla zainteresowanych regulatorem ich spraw, bez względu na to, gdzie są, w jakim są wieku, czym się zajmują na co dzień i do czego dążą. Przedmiotem myślenia egzystującego myśliciela, może być jej/jego istnienie, które wtapia się w czas i przestrzeń bytowania. Cytuje Kierkegaarda (tamże, s. 36, podkreśl. J.G.): „(...) filozofia polega na tym, by na nowo nauczyć się widzieć

świat, i w tym sensie opowiedziana historia może nadawać światu znaczenie w sposób tak samo głęboki, jak traktat filozoficzny. Bierzemy w swoje ręce nasz los, stajemy się odpowiedzialni za naszą historię przez refleksję, ale również przez decyzję, w którą angażujemy nasze życie, i w obu wypadkach chodzi o nagły akt, który sprawdza się w działaniu”.

J. Gara adresuje filozofię egzystencjalną do konkretnych jednostek, by zdały sobie sprawę z wartości życia mądrego, samosterownego i odpowiedzialnego, niezależnie od tego, że zanurzani jesteśmy w sytuacje konieczne lub nieuniknione. Jednak mamy wybór pozorowanego, sterowanego przez innych własnego istnienia albo życia wewnątrzsterownego, istnienia bez masek, bez udawania, życia zaangażowanego, autentycznego, otwartego na prawdę, dobro i piękno. To prawda, że jednostkowe doświadczenie człowieka nie uniknie aporii, paradoksów, być może nawet szeroko pojmowanej przemocy. Bycie w świecie, bycie wrzuconym w swoje istnienie, stawia przed każdą jednostką „w drodze” jej istnienia sytuacje „bycia tym, czym nie jest” oraz „niebycia tym, czym jest” (s. 42). Ważne, by być świadomym tego, co jest oślizgłe, lepkie, przymulone w relacjach społecznych, by nie dać się sprowadzić do przedmiotu czyichś manipulacji, ale chronić możliwość stawania się kimś innym i kimś więcej, niż się jest.

Odczytuję z analiz J. Gary niesłuchanie ważne przesłanie dla młodych pokoleń, które zostały zdradzone przez świat cynicznych polityków owładniętych walką o władzę lub jej utrzymanie. Zapewne czas pandemii stał się dla wielu osób egzystencjalną chwilą wyboru, w której „(...) człowiek otrzymał samego siebie jako zadanie uwarunkowane wieczną odpowiedzialnością i dzięki temu został mu dany obowiązek w całej swej bezwzględności. Egzystencjalny wybór 'samego siebie' jest wyborem podstawowym, w którym 'pojedynczy człowiek' bierze pełną odpowiedzialność za wszystko, co go dotyczy, za bieg własnego życia. A gdy człowiek bierze 'wszystko w swoje ręce', tym samym bierze też pełną odpowiedzialność za uznanie czegoś jako egzystencjalnie istotnego lub nieistotnego, a co za tym idzie, za negację tego, co nie miało dla niego 'istotnego znaczenia', lub afirmację tego, co znaczenie takie miało” (tamże, s. 58).

Powracamy dzięki tej rozprawie do refleksji na temat wolności człowieka, transcendencji w jego życiu, dopóki trwa jego istnienie a zarazem ono samo tworzy warunki do owego jeszcze nie-bycia, niezupełności, a więc możliwości bycia bardziej kompletnym, zintegrowanym w sobie. Skoro dla egzystencjalistów człowiek „jest tylko tym, czym się staje”, to nie może milczeć wobec stanu istnienia dzieci i młodzieży pedagogika wraz ze swoją refleksją humanistyczną. Gara przywołuje rodzimych klasyków recepcji egzystencjalizmu filozoficznego do pedagogicznej systematyki myśli – Bogdana

Suchodolskiego, Kazimierza Sośnickiego, Ludwika Chmaja i Stefana Wołoszyna, których prace na powyższy temat powstawały w czasach niewoli myśli (cenzury ideowej), a mimo to przetrwały trudny okres totalitaryzmu. Trafnie czyni impulsem wznowienia tej myśli cztery nurty filozofii egzystencjalnej zakorzenionej już naukach o wychowaniu: 1. filozofię i pedagogikę dialogu Martina Bubera, 2) filozofię życia Ottona Friedricha Bollnowa, 3) filozofię fenomenologiczną Jana Patočki oraz pedagogikę dialogu personalno-egzystencjalnego ks. Janusza Tarnowskiego (tamże, s. 76). Dla każdego z nich wychowanie jawi się nieco inaczej w istnieniu jednostki ludzkiej i jej relacji ze światem, co nie oznacza, że jest o czymś innym.

Dla Martina Bubera prawdziwe wychowanie jest spotkaniem, czymś, co się zdarza, a czego zaplanować nie sposób przewidzieć, jest zjawiskiem intersubiektywnym między osobą a osobą. Dla Ottona F. Bollnowa wychowanie odbywa się w horyzoncie nadziei jako urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa, które rozgrywa się w chwili autentycznego spotkania z innym. To zderzenie kultury z jednostkowym światem człowieka, któremu towarzyszą nastroje trwogi lub troski, rozpacz czy nadziei, zagrożenia lub zaufania, otwartości i oczekiwania „(...) na coś, czego nie ma, a zatem na to, co status czegoś utraconego lub czegoś nieobecnego” (tamże, s. 94). Natomiast u Jana Patočki wychowanie jest nawiązaniem do sokratejskiej maieutyki, bowiem postrzega je jako egzystencjalny ruch zakorzenienia i ruch samoprzedłużenia, a więc ruch przełomu, w wyniku którego dochodzi do pobudzenia u wychowanka procesu wzrostu. Przemiana dokonuje się wewnątrz człowieka, skutkując zmieniającą się świadomością i zdolnością do samodzielnego bytowania. „Sytuacja pedagogiczna w pierwszym rzędzie polega zaś na stwarzaniu możliwości rozpoznania 'egzystencjalnego stanu duszy' wychowanka oraz pomaga mu w odkrywaniu nowych 'zasadniczych możliwości własnego bycia'” (tamże, s. 99).

Najbardziej pedagogicznym w swoim podejściu egzystencjalistycznym do wychowania był jednak ks. Janusz Tarnowski (2019), który nie tylko znakomicie zrekonstruował współczesną filozofię egzystencjalizmu, ale i stworzył własny model pedagogiki personalno-egzystencjalnej dla wychowawców świeckich i dla katechetów. Egzystencjalizm może być bowiem zakorzeniony tak w wychowaniu laickim, jak i idealistycznym, duchowym, transcendentnym czy wprost religijnym. Wychowanie jest zatem umożliwieniem dziecku odkrywania własnego człowieczeństwa jako odpowiedzi na przeżywanie wartości. W wyniku spotkania z autentycznym, otwartym i zaangażowanym wychowawcą uczy się (...) „rzeczywistego przeżywania własnych sposobów bycia w świecie” (Gara, 2021, s. 113). Jarosław Gara wywołuje „ruch” myśli,

która wywoła wśród części nauczycielstwa głęboki dysonans poznawczy wobec utrwalanych w systemie quasi publicznej oświaty podejść o charakterze instrumentalnym, zredukowanym do urabiania młodych pokoleń zgodnie z ideologią zmieniających się partii władzy. Na szczęście są w naszym szkolnictwie nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy, którzy są nieidentyczni, autentyczni, odpowiedzialni, zaangażowani i kreatywni. Posiadając siebie samych stwarzają swoim podopiecznym „(...) możliwość doświadczania prawdy egzystencjalnej oraz otwartego horyzontu własnego 'bycia w świecie'” (tamże, s. 131).

Myślenie krytyczne, refleksyjne, troskliwe powinno stać się jedną z kluczowych kategorii pojęciowych współczesnych nauk o wychowaniu, by kolejne pokolenia nie traciły racjonalnej orientacji w świecie realnym i równoległym oraz miały szanse na zrównoważony w nim rozwój.

### **Bibliografia:**

- Frankfurt, H. G. (2020). *O wciskaniu kitu (On Bullshit)*, tłum. H. Pustuła, Warszawa: Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca Press.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia, Spółka Akcyjna ZNP.
- „Laboratoria Przyszłości” w województwie lubelskim, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/laboratoria-przyszlosci-w-województwie-lubelskim--konferencja-prasowa-z-udziałem-ministra-przemysława-czarnka> (dostęp: 9.02.2022).
- Lipman, M. (2021). *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Na jakie zawody będzie zapotrzebowanie na rynku pracy?*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/na-jakie-zawody-bedzie-zapotrzebowanie-na-rynku-pracy> (dostęp: 9.02.2022)
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2021). *Kontrrewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tarnowski, J. (2019). *Pedagogika egzystencjalna*. W: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: WN PWN, s. 509–520.
- Wysocka, E. (2019). Młode pokolenie w kulturze ideologicznej a wyzwania i zagrożenia rozwojowe. *Dydaktyka Informatyki*, 14, s. 11–29.



**Katarzyna Pardej**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-7111-7834

**Robert Waszkowski**

Wojskowa Akademia Techniczna

ORCID 0000-0002-0170-227X

## **The image of a vocational school teacher in the eyes of students and its relationship with the effectiveness of education**

**Wizerunek nauczyciela szkoły zawodowej w oczach uczniów i jego związek z efektywnością kształcenia**

**Abstract:** The article discusses the competencies of vocational education teachers, as well as discusses the results of own research, which aimed to determine three types of teachers conceptualized by students – the most liked, the least liked, and the dream one.

The research used the interview method, where the research technique was an interview, and the research tool was an interview questionnaire. The students' statements were analyzed using the Python Natural Language Toolkit used for natural language processing. In this way, the most common words used by students in describing teachers were selected. As a result, the personal qualities and pedagogical competencies of mechatronic teachers that students approve and disapprove of, as well as those that they lack and which would make a difference to the effectiveness of education, were identified.

**Keywords:** vocational education, vocational teacher, effective teaching, Natural Language Processing, sentiment analysis, machine learning.

## **Introduction**

The expectations of teachers in Poland have significantly changed due to social and political transformations, as well as educational reform. Much bigger attention is now paid to their substantive preparation, knowledge about the latest news connected to their teaching field, and the willingness to self-develop. They should also be skilled in didactics, i.e. conducting lessons that are attractive and engaging for teenage learners, developing knowledge and acquiring new skills in order to construct meanings through personal and social experiences, as well as arranging learning environments in such a way that students know *how to learn*. Teachers are expected to have personal qualities allowing them to shape authentic interpersonal relations with the people in their care and introduce democratic and fair rules of classroom interactions. They are also required to trust their students' abilities to learn and to set high expectations of them, so as not to limit their possibilities to acquire knowledge. Every teacher should demonstrate various social, interpersonal and team skills, responsibility for the quality of their work, efficient methods of developing critical thinking and problem solving, as well as the willingness to help students become independent, self-regulatory beings.

## **The vocational school teacher in the light of selected literature**

Vast studies concerning vocational school teachers have been carried out in Poland (Nowacki & Nowak, 1974; Szlosek, 2014, 1988, 1987; Wiatrowski, 1993, 1989, 1987). The first classifications of such teachers were the result of the research conducted in 1970s. Tadeusz Nowacki (1974) proposed then a teacher classification that included the following criteria: the criterion of the organisational level of the educational institution, the criterion of division according to school subjects and the criterion of vocational training course.

In his study Franciszek Szlosek (1987) noticed a correlation between a teacher's educational and pedagogical background and the mastering of the vocational curriculum by the students. The research was based on observations of the teachers of theoretical vocational subjects during lessons in mechanical schools, as well as on the analysis of the material included in the questions and the answers of a test prepared by the same teachers. Teachers' professional qualifications influence the efficiency of their work, and, consequently, the efficiency of the school. Teachers of theoretical vocational subject, apart from educational background, should have appropriate ideological, moral and professional qualifications, and be generally prepared to understand the surrounding reality, participate in cultural life, as well as be able to develop their and their students' personality comprehensively.

Teachers of theoretical vocational subjects and teachers of practical vocational training should be a unified group and its representatives should have a master's degree.

Zygmunt Wiatrowski (1993) had a similar opinion on that note. He postulated creating a group of teachers of vocational subjects, or teachers of vocational training, and then divided them further into teachers who are predominantly prepared to teach either vocational theory or vocational practice, as they are not equally skilled in teaching both types of classes. He also designed the characteristics of qualifications of a vocational subjects teacher. According to him teachers should have professional preparation (moral and civic education), general preparation (knowledge, general skills allowing to function in a society), technical preparation (pertinent to the school subject they teach, including knowledge, skills, habits and professional abilities), and pedagogical preparation (guaranteeing appropriate and efficient activity). A teacher should be physically fit and have a neat appearance, as well as the following features and personality qualities: qualities that refer to an individual's approach to tasks (diligence, responsibility, ambition, etc.), qualities related to interpersonal relations in the workplace (discipline, companionship, honesty, etc.) and qualities related to working conditions (resistance to stress, pace, appropriate system of work, etc.) (Wiatrowski, 1993, p. 243). In Z. Wiatrowski's view teachers are also expected to be both demanding and understanding, strict and kind, as well as fair in their relations with students. Moreover, they are supposed to respect their own and their students' dignity, and strive for self-development and professional development, which will in turn influence the development of their teaching career.

In the economy based on knowledge and in the constantly changing society the skills that play a key role are problem-solving, (creative, computational and critical) thinking and the ability to cooperate and self-regulate. Teaching staff should constantly take action to self-develop, improve their knowledge concerning methods and grading tools, introduce new and innovative ways of teaching and learning, acquire key competences needed for self-development, employment, social inclusion, balanced lifestyle, acceptable life in peaceful societies and being an active citizen (European Commission, 2018). Therefore, there is a growing need to participate in extracurricular forms of vocational education, which are becoming more significant due to political, social and economic changes. The results of a study carried out by Ryszard Gerlach (1997) explicitly show the requirement of professional teaching staff that would have high subject and pedagogical qualifications in extracurricular education. Gerlach also

enumerates areas that need improvement, which would assure a better condition of vocational education.

### **Methods**

The aim of the study was to determine three types of teachers of mechatronic subjects (i.e.: the most popular teacher and the least popular teacher who teaches their profession, as well as the ideal, dream teacher who they would like to teach their profession) functioning in the opinion of students. The research problem was to define the teacher's image in the eyes of students and to determine its relationship with the effectiveness of education.

The intention of the authors was to check the personality and pedagogical competences of teachers preparing students for the profession of "mechatronics technician" in one of the Warsaw technical schools. Our intention was to learn the most frequently used concepts appearing in students' statements, which are used to create the image of the most or least liked and ideal teacher, as well as the aspects of teachers' work affecting the effectiveness of learning of the participants of the educational and didactic process, i.e. students.

Therefore, it is very important to answer the questions about the personal characteristics and pedagogical competences of a teacher teaching vocational subjects (which of them are highly valued and which are the least desired by the respondents). The following research questions were formulated in the own research:

What are the qualities of a teacher of vocational subjects teaching in a technical school educating in the profession of a mechatronics technician? What is the personality of the mechatronics teacher (most liked, least liked and ideal)? What pedagogical competences does a teacher of mechatronics subjects have? What are the differences between the most liked, least liked, and ideal mechatronics teacher?

The results of the research and their analysis will allow to obtain reliable data showing the recognition of the current expectations of students towards teachers of mechatronics subjects. They will make it possible to get to know the personal characteristics of teachers, their ability to use professional knowledge in direct contacts with students during classes, the level of teacher's methodological preparation, incl. the ability to explain the content of lessons, motivating students to learn, attractiveness of the classes.

The research used the interview method, where the technique was an interview and the research instrument was an interview questionnaire. The research sample was non-random, purposive and amounted to N=91. In one of the technical schools in Warsaw educating mechatronics technicians,

a written consent was obtained from the school's headmaster to conduct the research. Subsequently, students and parents of underage students were asked to give their written consent to participate in the research, which was voluntary and anonymous and it was possible at any time to decide to withdraw from the research without suffering any consequences. All students who consented to the study participated in the research. An additional criterion, however, was attending the second, third or fourth grade. The authors of the article assumed that they would obtain substantive statements from students of older grades. Out of all grades, ie four second grades, one third grade and one fourth grade, totaling 163 students, 91 students participated in the study. The study was carried out in the school year 2020/2021.

Mechatronics technician is the profession of the future, as it is a merge of mechanics, electronics and information technology, which are the most modern branches of the industry 4.0. Each student in this school is prepared to build and utilize different systems of industrial automatics, robotics, as well as intelligent service and production systems (*The Ordinance of Ministry of National Education of the Republic of Poland from May 16<sup>th</sup> 2019*).

The data obtained from the survey has been pre-processed. They were cleared of unnecessary words and meaningless statements. Then adjectives, including comparative and superlative adjectives, were selected from the set of words.

The speech tagging is the one of the more powerful aspects of the natural language processing module in Python Natural Language Toolkit. It is capable to label words in a sentence as nouns, adjectives, verbs...etc. But it can also label them by tense, and more. In this case selected words were labeled as: 'JJ' – adjectives (e.g. 'big'), 'JJR' – comparative adjectives (e.g. 'bigger'), and 'JJS' – superlative adjectives (e.g. 'biggest'). The Python code for the speech tagging is presented below.

```
import pandas as pd
import nltk
from wordcloud import WordCloud, STOPWORDS
import matplotlib.pyplot as plt
import numpy as np
from PIL import Image

# load data
processed_filename = "data_prepared.xlsx"
sheet_name = "Form Responses 1"

df = pd.read_excel(processed_filename, sheet_name=sheet_name)

header_most_liked = 'most_liked'
header_least_liked = 'least_liked'
header_ideal = 'header_ideal'

most_liked_list = df[header_most_liked].to_list()
least_liked_list = df[header_least_liked].to_list()
ideal_list = df[header_ideal].to_list()

def get_adjectives(phrases):
    adjective_tags = ["JJ", "JJR", "JJS"]

    words = []

    for el in phrases:
        adjs = filter(lambda w: w[1] in adjective_tags,
                      nltk.pos_tag(nltk.word_tokenize(el)))
        for adj in adjs:
            words.append(adj[0].lower())

    return words
```

Code 1. Preliminary data processing

## Results and discussion

In this way, the most common words used to describe the worst, the best and the ideal teachers were identified. These words were analyzed for frequency in occurrence in the teacher descriptions prepared by students (see graphs in Figure 1, Figure 2, and Figure 3).

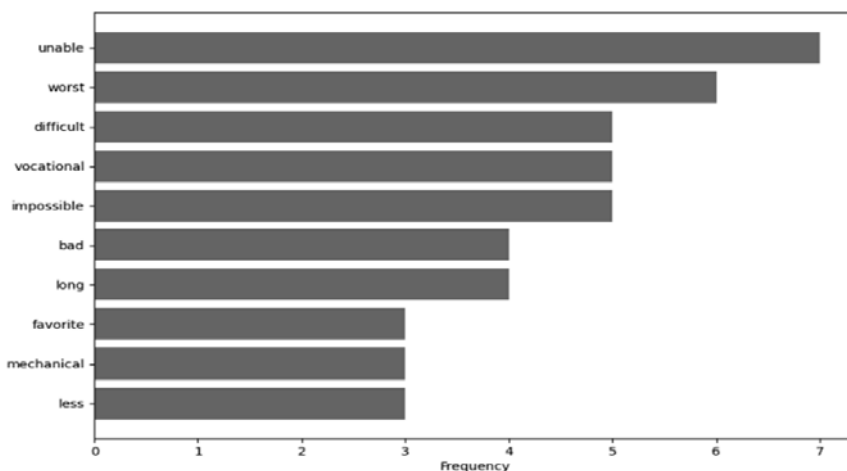


Figure 1. Ranking of words that describe the least-liked teacher

While describing their least favourite teacher, the students of technical secondary school used two expressions most frequently: *unable* (this word occurred 7 times in all of the students' utterances) and *worst* (noted 6 times in all of the utterances). The expressions *difficult*, *vocational* and *impossible* came third (they were noted 5 times in all of the students' utterances). The less frequently noted expressions were: *bad* and *long* (appeared 4 times in all of the students' utterances), as well as *favourite*, *mechanical* and *less* (three times in in all of the students' utterances). In the students' view the least popular teacher is unable to self-reflect, emphatically understand people in their care, implement appropriate leadership or creative ideas, develop own competences, act effectively through appropriate planning of pedagogical activities and controlling and assessing student's work, or use appropriate means to create conditions allowing for goal achievement. According to students, this kind of teacher discourages them from learning, even if they feel enthusiastic about the subject itself (the subject taught in later years). The students stress that they have chosen their education path consciously and the profession of mechatronics technician is their passion and favourite job. They don't want to be taught by a teacher who must be convinced (by them) to eliminate some elements not corresponding to their needs and expectations from the lesson, e.g. dictating some content from a textbook, or basing on examples from some other field while explaining phenomena and terms connected to mechatronics. They lose hope that the way the lessons are conducted can be modified. As a result, it's difficult for them to acquire professional knowledge and skills necessary to do their job. They are troubled by the fact that such a teacher doesn't inform them of the latest news in their

profession. The lessons are perceived as boring and endless and the students consider them a waste of their precious time.

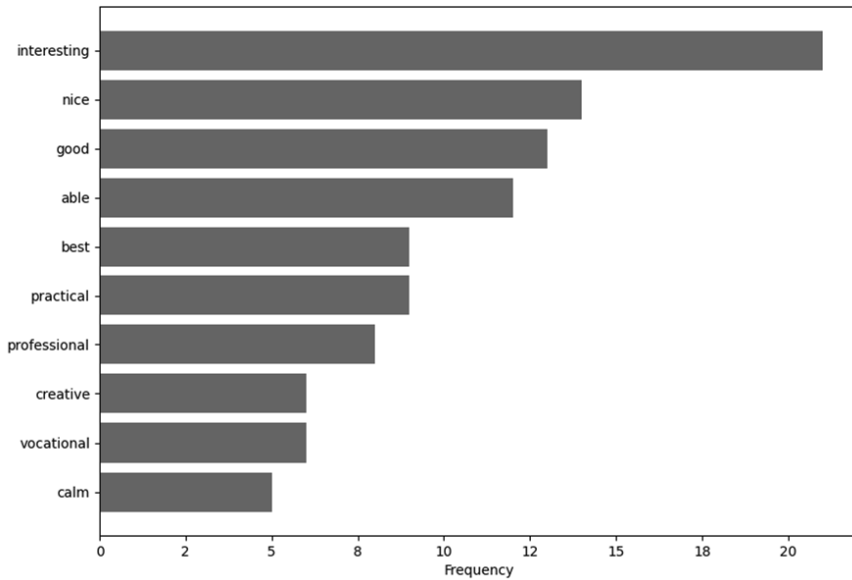


Figure 2. Ranking of words that describe the most-liked teacher

The dominant expression in written utterances concerning the most popular teacher of mechatronics subjects was *interesting* (this word appeared more than 20 times in all of the respondents' utterances). A little less frequent expressions were *nice* and *good* (they were used more than 12 times in all of the respondents' utterances), as well as *able* (it was used 12 times in all of the respondents' utterances). Other expressions frequently appearing in the students' opinions of this kind of teacher were: *best*, *practical*, *professional*, *creative* and *vocational* (they were used more than 5 times in all of the respondents' utterances), as well as *calm* (it was used 5 times in all of the respondents' utterances).

For the surveyed students the popular teacher shares the secrets of their profession in an attractive way and motivates them to act and become self-regulatory individuals. Such teachers are efficient in terms of planning, organising, supervising and assessing educational processes. Their behaviour aids active participation of students in the educational process and they care about students' versatile development. They are kind, friendly, patient and creative, as well as substantively prepared to teach the profession of mechatronics technician. Students appreciate full professionalism, knowledge in the mechatronics field, charisma, the choice of appropriate teaching methods

that guarantee the achievement of specific aims and the development of emotional bonds between teacher and students. According to students, the most popular teacher knows what and how to teach, can explain the most complicated professional topics, makes students aware of the usefulness and the application of theoretical knowledge in practice, and gives them the opportunity to practise such a practical usage.

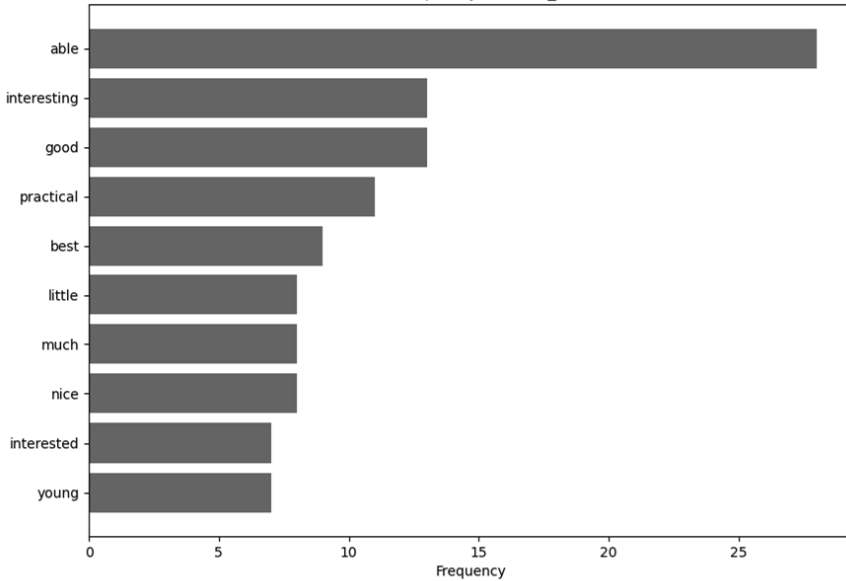


Figure 3. Ranking of words that describe the ideal teacher

In students' written surveys concerning an ideal teacher, who they would like to be taught mechatronics technician profession by, the expression that was used significantly more frequently than other ones was *able* (it occurred more than 25 times in all of the students' utterances). Other expressions used frequently to describe an ideal teacher included: *interesting*, *good*, *practical* (they occurred more than 10 times in all of the students' utterances), *best*, *little*, *much*, *nice*, *interested* and *young* (they occurred more than 5 times in all of the students' utterances).

The results of the study indicate explicitly that in an ideal teacher students value the ability to gain their favour by sharing the up-to-date knowledge and skills in the mechatronics field with them (both of which they will be able to apply later in their work). They also appreciate it when such a teacher prepares them for the life based on continuous increase of knowledge and its changeability, which, as a result, will allow them to complete changeable professional tasks in the future. The ideal teacher is good,

kind and can arouse interest in the subject. The age of such a teacher is also significant, as, according to the surveyed students, they prefer lessons with a young person. At the same time the expressions they use clearly indicate that they have an image of an ideal teacher and they can show differences between this image and the teachers that actually teach them (both the most and the least popular ones). The ideal teacher is described by the means of either superlative forms: *the best, the kindest, the most honest, the wisest* etc., or comparative forms to show how he or she should be different from the real vocational teachers, eg. *(s)he would assign less homework, (s)he would teach in a more pleasurable way than learning by heart, (s)he would command respect and maybe a little fear (so that every student behaves politely and tactfully), (s)he would be able to maintain order during the lesson; (s)he would have the knowledge concerning the subject they teach (mechatronics would be his/her hobby); (s)he would know what may interest a student... there are tens of such qualities and the best (the most popular) teachers I remember were surely not ideal, but they had a lot of these qualities in moderation.*

Then, the *Wordcloud in Python* library was used (Mueller, 2021) to generate maps of the most popular adjectives for each of the teacher categories.

A word cloud is useful to visualize uncoded text responses and questions with too many categories to conveniently show in a bar chart or a table. The area taken by each word or category is proportional to the number of respondents giving that answer (Kessler, 2021).

The library by Andreas Mueller can produce a number of different word-cloud visualizations and is based on the Python coding language.

Examples of 'word clouds' generated using the library described above are shown in Figure 4, Figure 5, and Figure 6 below.







```
# sentiment labels
least_liked = 0
most_liked = 1
ideal = 2

for el in most_liked_list:
    data.append({"text": el, "sentiment": most_liked})

for el in least_liked_list:
    data.append({"text": el, "sentiment": least_liked})

for el in ideal_list:
    data.append({"text": el, "sentiment": ideal})

df = pd.DataFrame(data)
```

Code 2. Prediction model preparation

The Naive Bayes classifier implemented by the ‘scikit-learn’ library in Python was then used to prepare the machine learning models. The term frequency-inverse document frequency (TF-IDF) method was used (Salton, Fox, Wu, 1983; Salton & Buckley 1988; Wu, Luk, Wong, Kwok, 2008; Manning, Raghavan, Schutze, 2009; Robertson, 2004; Aizawa, 2003; Beel, Langer, Gipp, 2017; Seki, 2003) with parameters of 70% for training phrases and 30% for testing phrases.

The TF-IDF weight is a statistical measure used to evaluate how important a word is to a document in a collection or corpus. The importance increases proportionally to the number of times a word appears in the document but is offset by the frequency of the word in the corpus.

The TF-IDF weight is composed by two terms: the first computes the normalized Term Frequency (TF) – the number of times a word appears in a document, divided by the total number of words in that document; the second term is the Inverse Document Frequency (IDF), computed as the logarithm of the number of the documents in the corpus divided by the number of documents where the specific term appears (Seki, 2003).

The correctness of the results obtained using this method was 0.634. The source code for the Python calculations is presented below.

```
from sklearn.model_selection import train_test_split
from sklearn.feature_extraction.text import CountVectorizer
from nltk.tokenize import RegexpTokenizer
import matplotlib.pyplot as plt

from sklearn.naive_bayes import MultinomialNB
from sklearn import metrics

# tokenizer to remove unwanted elements from our data like symbols and numbers
token = RegexpTokenizer(r'[a-zA-Z0-9]+')
cv = CountVectorizer(lowercase=True,
                    stop_words='english',
                    ngram_range=(1, 1),
                    tokenizer=token.tokenize)
text_counts = cv.fit_transform(df['text'])

X_train, X_test, y_train, y_test = train_test_split(text_counts,
                                                    df['sentiment'],
                                                    test_size=0.3,
                                                    random_state=1)

clf = MultinomialNB().fit(X_train, y_train)
predicted = clf.predict(X_test)
print("MultinomialNB Accuracy:", metrics.accuracy_score(y_test, predicted))
```

Code 3. Machine Learning model preparation

Another analysis performed on the data was the term associations. It was then visualized using the Python Scattertext library. The Scattertext is a tool for finding distinguishing terms in corpora, and presenting them in an interactive, HTML scatter plot. Points corresponding to terms are selectively labeled.

In the example below the Scattertext is used to create visualize terms used to describe the least liked teacher and the ideal teacher. The unigrams are displayed as points in the scatter plot. Their x – and y – axes are the dense ranks of their usage to describe the least liked and the ideal teacher respectively.

The Python code is shown below, and the result plot is shown in Figure 7.

```
import scattertext as st
import en_core_web_sm
import pandas as pd

# load data
processed_filename = "data_prepared.xlsx"
sheet_name = "Form Responses 1"

df = pd.read_excel(processed_filename, sheet_name=sheet_name)

header_most_liked = 'most_liked'
header_least_liked = 'least_liked'
header_ideal = 'header_ideal'
most_liked_list = df[header_most_liked].to_list()
least_liked_list = df[header_least_liked].to_list()
ideal_list = df[header_ideal].to_list()

data = []

# sentiment labels
least_liked = 'least liked'
most_liked = 'most liked'
ideal = 'ideal'

for el in most_liked_list:
    data.append({"text": el, "sentiment": most_liked})
for el in least_liked_list:
    data.append({"text": el, "sentiment": least_liked})
for el in ideal_list:
    data.append({"text": el, "sentiment": ideal})

df = pd.DataFrame(data)
nlp = en_core_web_sm.load()
corpus = st.CorpusFromPandas(df,
                             category_col='sentiment',
                             text_col='text',
                             nlp=nlp).build().remove_terms(ENGLISH_STOP_WORDS,
                                                            ignore_absences=True)

html = st.produce_scattertext_explorer(corpus,
                                       category='ideal',
                                       category_name='Ideal',
                                       not_category_name='Least liked',
                                       width_in_pixels=500,
                                       height_in_pixels=600,
                                       metadata=df['text'])
open("5_Convention-Visualization.html", 'wb').write(html.encode('utf-8'))
```

Code 4. Visualizing term associations

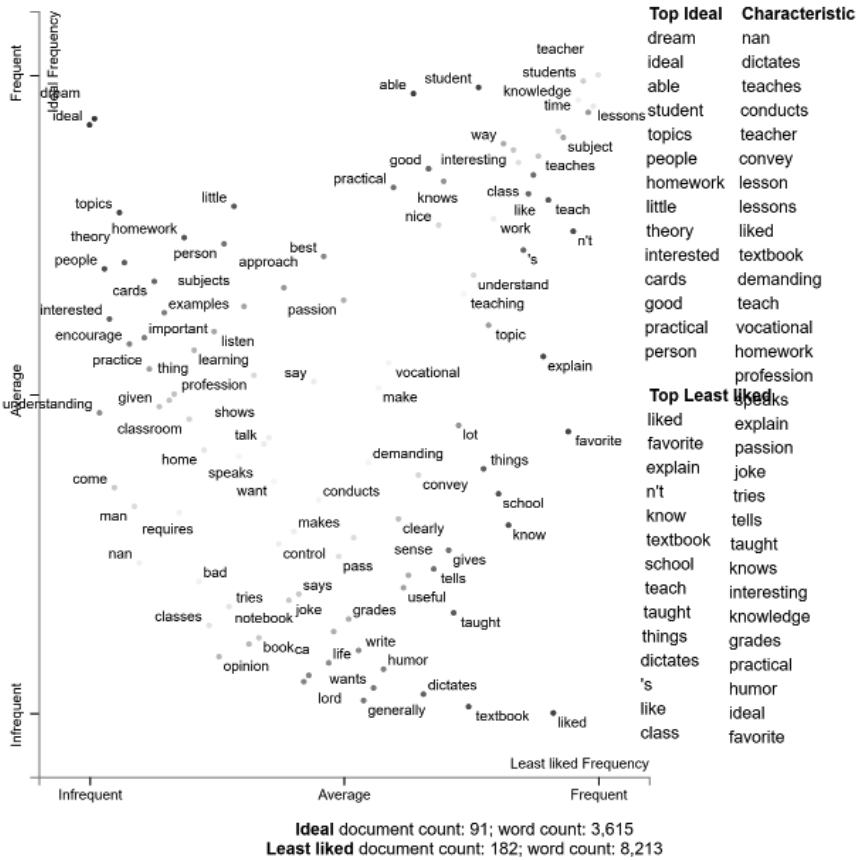


Figure 7. Convention visualization

The closer a word is to the upper-left corner, the more it describes the ideal teacher. The closer a word is to the lower-right corner, the more it describes the least-liked teacher. The words that are used both to describe the worst and ideal teacher are in the top right-hand corner. They are neutral and they refer to the educational process, e.g. *teacher*, *student*, *student's knowledge*, *lesson*. The most characteristic utterances concerning the description of the least popular teacher refer to a reproductive model of working with students and the necessity to memorize the content of a textbook that is dictated by the teacher. The ideal teacher, on the other hand, is a passionate person who can listen to students and react to what they say in an appropriate way, can teach the ability to assume responsibility for the decisions taken, aids crossing each student's own limits but in a way that is adapted to their abilities and is not forced, as well as gives them the feeling of perpetration.

## Conclusion

As a result of the study, the most popular terms used by students to describe the three types of teachers of mechatronics subjects were identified. Consequently, it was possible to define the personal qualities and pedagogical competence of vocational school teachers in the opinion of students, to determine the direction in which teachers of vocational subjects should move in order to be appreciated by their students and fully prepare them for life in a knowledge society, as well as to indicate which characteristics of teachers the students do not accept.

The question whether students will acquire general and professional competences on an appropriate level depends largely on the teacher and their approach to students, which results from their character and pedagogical abilities (Pardej, 2021).

General competences are counted among the basic effects of learning in general education, whereas professional competences are shaped to achieve more pragmatic aims, which are related to future professional work (Nowacki, 2004; Okoń, 2001). S. M. Kwiatkowski claims that the common core of general and professional competences, between which he notices a growing integration, should include „a preparation to life and creative work in a democratic country; moulding of broadly understood nationwide abilities (common for occupational groups) enabling job change; gaining and transforming technical abilities (according to technological changes); using interpersonal skills in the process of communication; searching, collecting, processing and protecting data; supporting attitudes that aid life-long learning” (Kwiatkowski, 2012, s. 41).

Needs, expectations and requirements of the participants of the educational process change along with the development of civilization. Young people who start vocational training are full of energy and willingness to discover the tricks of the trade. They are most willing to commune with teachers who have a positive attitude towards them, but are demanding and can discipline the class at the same time. The question whether they will continue to be passionate about the profession is largely dependent on both the teacher of theoretical vocational subjects and the teacher of practical vocational subjects. Each teacher eligible to teach should constantly self-develop and improve their qualifications in order to teach students more efficiently. Students expect their teachers to treat them as valuable participants of the educational process. They also appreciate the effort of teachers and they are willing to tell about the ones who made a positive impact on their professional lives, prepared them to do their job well, to act unconventionally and

to be open to the new in their profession. Organising classes in a way that facilitates learning will definitely make both teachers and students look back with a smile to the time spent together.

### **Bibliography:**

- Aizawa, A. (2003). An Information-Theoretic Perspective of Tf-Idf Measures. *Information Processing and Management*, 39(1), 45–65. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(02\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(02)00021-3)
- Beel, J., Langer, S., & Gipp, B. (2017). TF-IDuF: A Novel Term-Weighting Scheme for User Modeling Based on Users' Personal Document Collections, *Conferences Paper*. [https://www.researchgate.net/publication/313065316\\_TF-IDuF\\_A\\_Novel\\_Term-Weighting\\_Scheme\\_for\\_User\\_Modeling\\_based\\_on\\_Users'\\_Personal\\_Document\\_Collections](https://www.researchgate.net/publication/313065316_TF-IDuF_A_Novel_Term-Weighting_Scheme_for_User_Modeling_based_on_Users'_Personal_Document_Collections)
- European Commission (2018). *Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz. U. UE 2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Kessler, J. (2021). *GitHub – JasonKessler/Scattertext: Beautiful Visualizations of How Language Differs among Document Types*. <https://github.com/JasonKessler/scattertext>
- Kwiatkowski, S. M. (2012). Współczesne cele kształcenia zawodowego. In U. Jeruszka (Ed.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce* (pp. 37-44). Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.
- Manning, Ch. D., Raghavan, P., Schütze, H., (2009). Scoring, Term Weighting, and the Vector Space Model. In Ch. D. Manning, P. Raghavan, & H. Schütze (Eds.), *An Introduction to Information Retrieval* (pp. 109–133). Cambridge University Press. <https://nlp.stanford.edu/IR-book/pdf/irbookonlinereading.pdf>
- Mueller, A. (2021). A Wordcloud in Python. <https://peekaboo-vision.blogspot.com/2012/11/a-wordcloud-in-python.html>
- Nowacki, T. (2004). *Leksykon pedagogiczny*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Nowacki, T., Nowak, J. (1974). *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli przedmiotów zawodowych*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny* (5th ed.). Wydawnictwo PWN.
- Pardej, K. (2021). Osobowość i kompetencje nauczycieli przedmiotów mechatronicznych. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 13, 125-147. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.13\(9\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(9))

- Robertson, S. (2004). Understanding Inverse Document Frequency: On Theoretical Arguments for IDF. *Journal of Documentation*, 60(5), 503–520. [https://www.researchgate.net/publication/238123710\\_Understanding\\_Inverse\\_Document\\_Frequency\\_On\\_Theoretical\\_Arguments\\_for\\_IDF](https://www.researchgate.net/publication/238123710_Understanding_Inverse_Document_Frequency_On_Theoretical_Arguments_for_IDF)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019, poz. 991). [*The Ordinance of Ministry of National Education of the Republic of Poland from May 16<sup>th</sup> 2019*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20190000991>
- Salton, G., & Buckley, Ch. (1988). Term-Weighting Approaches in Automatic Text Retrieval. *Information Processing and Management*, 24(5), 513–523. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(88\)90021-0](https://doi.org/10.1016/0306-4573(88)90021-0)
- Salton, G., Fox, E.A., & Wu, H. (1983). Extended Boolean Information Retrieval. *Communications of the ACM*, 26(11), 1022-1036. <https://doi.org/10.1145/182.358466>
- Seki, Y. (2003). *Sentence Extraction by Tf/Idf and Position Weighting from Newspaper Articles*. <http://research.nii.ac.jp/ntcir/workshop/Online-Proceedings3/NTCIR3-TSC-SekiY.pdf>
- Szlosek, F. (2014). Rozwój zawodowy nauczyciela. *Polityka Społeczna*, 3, 30-33.
- Szlosek, F. (Ed.) (1988). *Doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w Polsce i Czechosłowacji*. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie.
- Szlosek, F. (1987). *Przygotowanie a praca nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych*. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie.
- Wiatrowski, Z. (1993). *Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej – Dziś – Jutro*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelnianej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wiatrowski, Z. (1987). *Nauczyciel szkoły zawodowej*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wiatrowski, Z., Podolska-Filipowicz E. (Ed.) (1989). *Charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Wu, H.C., Luk, R. W. P., Wong, K. F., & Kwok, K. L. (2008). Interpreting TF-IDF Term Weights as Making Relevance Decisions. *ACM Transactions on Information Systems*, 26(3), 1–37. <https://doi.org/10.1145/1361684.1361686>



**Iwona Czarnecka**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0001-8864-3550

## **Opinie na temat przygotowania nauczycieli historii prezentowane na łamach „Wiadomości Historyczno- Dydaktycznych” (1933–1939)**

**Opinions on the preparation of history teachers presented in the press  
of „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” (1933-1939)**

**Abstract:** The journal „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” published opinions of historian about years 1933-1939. These opinions were used as the preparatory materials for history teachers. Moreover, these opinions and materials influenced on the level of new curriculum. In addition, the authors of articles underlined the disadvantages related to history teachers' education. The authors postulated various changes among the wrong solutions, to overcome the problems of basic and secondary school teachers' education. At the same time, the authors conducted research on proposals for educational changes, which were regularly published in journals.

**Keywords:** education, teachers, history, studies, curriculum.

### **Wprowadzenie**

Problematyka kształcenia nauczycieli w okresie dwudziestolecia międzywojennego omówiona była w wielu artykułach naukowych i opracowaniach. Wśród nich wymienić można m.in. pracę Jerzego Doroszewskiego *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, tekst Janiny Chodakowskiej *Reforma kształcenia nauczycieli szkół średnich w pierwszym dwudziestoleciu Polski międzywojennej* oraz artykuł Ryszarda Cierzniewskiego *Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej*. Wśród artykułów poświęconych nauczaniu historii odnaleźć możemy

teksty m.in: Doroty Grabowskiej „Przegląd Pedagogiczny” okresu II Rzeczypospolitej wobec projektów reform kształcenia nauczycieli oraz Magdaleny Pyter *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane.*

Artykuł ma na celu przedstawienie publikowanych na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” opinii środowiska historyków dotyczących przygotowania do pracy nauczycieli historii. W artykule starano się odpowiedzieć na pytania: Jak historycy oceniali kształcenie kandydatów na nauczycieli historii? Na jakie elementy ich przygotowania zwracali szczególną uwagę? Zastosowaną metodą badawczą była analiza i interpretacja tekstów. Podstawowym materiałem źródłowym są artykuły zamieszczone na łamach czasopisma „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” w okresie międzywojennym. Analizie poddano teksty opublikowane na łamach tego pisma, ponieważ ich autorami są historycy, nauczyciele, dydaktycy i wykładowcy uczelni wyższych. Na łamach czasopisma ukazało się 6 artykułów, w których przedstawiono opinie na temat kształcenia przyszłych nauczycieli. Ich autorami są: Hanna Pohoska<sup>1</sup>, Franciszek Bujak<sup>2</sup>, Jan Konstanty Dąbrowski<sup>3</sup> oraz Adam Kłodziński<sup>4</sup>.

### **Kształcenie nauczycieli historii w świetle artykułów publikowanych na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych”**

Na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” wydawanych przez Polskie Towarzystwo Historyczne ukazywały się artykuły dotyczące nauki historii w szkole średniej, koncentrując się przede wszystkim na wprowadzeniu nowych programów. Bardzo ważne było także odpowiednie

---

<sup>1</sup> Hanna Pohoska (1895–1953) – historyk, nauczycielka gimnazjum, instruktor w Ministerstwie WRiOP, wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego (Maternicki, 1978, s. 238–241).

<sup>2</sup> Franciszek Bujak (1875–1953) – historyk, wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, członek PAU, PAN oraz Towarzystwa Historycznego we Lwowie, prezes PTH w latach 1932–1933 i 1936–1937, prowadziła Ośrodek Dydaktyczny Historii i Nauki o Polsce Współczesnej we Wrocławiu (Wójcik-Łagan, 2007, s. 500–502).

<sup>3</sup> Jan Konstanty Dąbrowski (1890–1965) – historyk, wykładowca Uniwersytetu Wileńskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, nauczyciel historii, dyrektor biblioteki PAN w Krakowie, członek PAU, PAN oraz Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Pobrano z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Dabrowski-Jan-Konstanty;3891002> dostęp 13.10.2021).

<sup>4</sup> Adam Kłodziński (1877–1945) – historyk, mediewista, nauczyciel gimnazjum, wykładowca Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, współpracownik Komisji Historycznej PAU (Maternicki, 1978, s. 195).

przygotowanie kandydatów na nauczycieli historii. To od ich przygotowania zależała realizacja programu nauczania, poziom tej realizacji, a także to, jak przedmiot będzie wykładany. Jak pisała H. Pohoska „w czasach gdy przebudowujemy całą pracę szkolną, dostosowując ją do potrzeb społeczeństwa i państwa, gdy staramy się o wychowanie człowieka-obywatela, niezmiernie ważną staje się reforma kształcenia nauczycieli” (Pohoska, 1935, s. 9). Określając cele kształcenia młodzieży w szkołach wyższych władze oświatowe podawały, że „zadaniem szkół tych jest prowadzenie pracy naukowej lub artystycznej, wdrażanie słuchaczy do samodzielnych badań naukowych, kształcenie i wychowanie słuchaczy na świadomych swych obowiązkach obywateli Rzeczypospolitej, oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodów, wymagających wyższego wykształcenia” (*Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania*, 1934, s. XVIII).

O potrzebie zmian w przygotowywaniu nauczycieli szkół średnich pisał F. Bujak. Zwracał uwagę na rozbieżność pomiędzy programem studiów a szkolnym programem nauczania, co wymagało od nauczycieli poszerzania swej wiedzy. Według niego rozbieżność ta powinna zostać usunięta, jednak nie na zasadzie samodzielnej pracy przyszłych nauczycieli, to nie oni powinni być zobowiązani „ (...) uzupełniać braki w ich wykształceniu własnym przemyśleniem i na własną odpowiedzialność bez kontroli (...) ” (Bujak, 1933, s. 4), a także nie powinni być zmuszani do przedłużania okresu kształcenia poprzez obowiązek uczęszczania na specjalne kursy. Do wad organizacji przygotowania nauczycieli historii zaliczył: konieczność uzupełniania przez studentów wiedzy przekazywanej na wykładach monograficznych, obejmujących wybrane zagadnienia, poprzez lekturę podręczników, korzystanie z literatury podczas przygotowywania się do egzaminu pedagogicznego zdawanego po 2 latach praktyki, brak szczegółowych wytycznych regulujących organizację egzaminów i obowiązek uczęszczania na ćwiczenia i zajęcia seminaryjne. Opowiadał się za podziałem przygotowania przyszłych nauczycieli historii na trzy etapy: przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej, przygotowanie do pracy w szkole oraz przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne, teoretyczne oraz praktyczne (Tenże, 1935, s. 85–86)<sup>5</sup>. F. Bujak podkreślał konieczność łączenia w nauczaniu historii przeszłości z teraźniejszością, co ułatwia i pozwala zrozumieć aktualną sytuację państwa. Jak pisał

jeżeli nauczanie historii nie ma być tylko pielęgnowaniem tradycji narodowej i państwowej przez opowieści o dawnych czasach, ale

<sup>5</sup> Był to przedruk wystąpienia F. Bujaka na VI Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie.

ma być przygotowaniem młodzieży do życia obywatelskiego i kierować jej wolę do działania tak, aby państwu i narodowi nie szkodzić, ale przeciwnie przyczyniać się do wzmożenia ich sił i zabezpieczenia ich przyszłości, to historia musi być doprowadzona do dni dzisiejszych, musi łączyć „dziś” i „wczoraj”, tłumaczyć dzisiejszy stan narodu i państwa przy pomocy ich przeszłości a ułatwiać zrozumienie przeszłości przy pomocy znajomości dzisiejszych stosunków (Tenże, 1933, s. 9).

Od historyka wymagał wiedzy z zakresu geografii, prawa politycznego, ekonomii społecznej, historii kultury, a także znajomości języka łacińskiego<sup>6</sup>. Opowiadał się za zwiększeniem liczby egzaminów<sup>7</sup> zdawanych przez przyszłych historyków, a także dokładnego określenia godzin przeznaczonych na wykłady i ćwiczenia, w których powinni uczestniczyć. Proponował, by na pierwszym roku odbywały się zajęcia z geografii, ekonomii, prawa politycznego, języka łacińskiego oraz metodologii nauk historycznych w wymiarze 3 godzin wykładów oraz 1-2 godzin ćwiczeń tygodniowo. Na drugim roku studenci powinni uczestniczyć w wykładach oraz ćwiczeniach z historii, a także zdać egzaminy wstępne. Trzeci rok miał być poświęcony na udział w seminariach, zaś przygotowanie pracy powinno zaś trwać dwa lata. Egzaminy z poszczególnych działów historii słuchacze powinni zdawać dopiero od czwartego roku studiów, zaś egzamin końcowy po przyjęciu pracy pod koniec czwartego roku lub później. Wymagania egzaminacyjne powinny być jednakowe dla wszystkich słuchaczy. F. Bujak krytycznie odnosił się do zasad przeprowadzanych wówczas egzaminów, był przeciwnikiem obniżania wymagań wobec studentów. Jak pisał

nie wolno w sprawie egzaminów stać na stanowisku, że należy być pobłażliwym nawet dla kandydatów, wykazujących zupełny brak przygotowania, w nadziei, że oni potem i tak będą musieli przypomnieć sobie to, czego się uczyli w gimnazjum i czego znów mają tam uczyć, bo tem samem zakwestjonowalibyśmy wogóle rację bytu studiów uniwersyteckich. na to przecież są egzaminy, aby nie wchodziły do zawodu siły niekwalifikowane i ażeby nie trzeba było dopiero w szkole

---

<sup>6</sup> Później dodał jeszcze konieczność zapoznania studentów z elementami statystyki, analizy artystycznej, nauki o stylach i prądach duchowych

<sup>7</sup> Kwestia zwiększenia liczby egzaminów lub umożliwienia studentom opanowania pewnych treści w trakcie wykładów i ćwiczeń stała się tematem dyskusji podjętej podczas obrad Sekcji nauczania historii w trakcie VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie w 1935 roku (M.W., 1935, s. 77-81).

przeprowadzać właściwej ich selekcji, co musi być daleko bardziej przykre dla tych sił nieodpowiednich, a nadto połączone z daleko większymi stratami społecznymi (Bujak, 1933, s. 19).

Uważał, że zmiany te są potrzebne, by zapewnić nauczycielom lepsze przygotowanie do pracy. Bez tego

(...) kandydaci na nauczycieli historii są upośledzeni w porównaniu ze swymi kolegami, wchodzi bowiem do zawodu gorzej przygotowani. Odbija się to na ich roli w szkole, na ich oddziaływaniu na uczniów, które przecież powinno być, (...) intensywniejsze niż innych nauczycieli (Tamże, s. 16-17).

W jego opinii brak wysokich wymagań wobec kandydatów na nauczycieli historii w szkołach średnich powodował, że wiele osób chciało podjąć pracę w szkole, a nie zawsze gwarantowało to właściwy przebieg procesu nauczania i przyjmowanie najlepiej przygotowanych kandydatów. Opowiadał się za zróżnicowaniem egzaminów zdawanych przez studentów, którzy chcieli zostać magistrami historii i tych, którzy w przyszłości chcieli pracować w szkołach średnich. Ci ostatni mieli zdawać poza egzaminami przewidzianymi dla pierwszej grupy także egzaminy dodatkowe tak, by poza zdobyciem szerokiej wiedzy historycznej zdobyli także „ (...) znajomość metody historycznej i stosunków współczesnych t.j. umiejętność odtwarzania faktów historycznych ze źródeł i umiejętność określania stopnia ich podobieństwa do faktów współczesnych” (Tamże, s. 17).

Poglądy F. Bujaka na temat potrzeby zmian w organizacji studiów historycznych podzielał A. Kłodziński, który w artykule *Związek uniwersyteckiego studjum historii ze szkolnem* pisał „ (...) odrodzenie szkoły polskiej, a z nią narodu – państwa, prowadzi przez należyte przygotowanie naukowe i zawodowe nauczyciela. (...) Wszystko więc, co mówi o podniesieniu tego przygotowania przez odpowiednią reformą studjów uniwersyteckich, musi być z najwyższym uznaniem przyjęte” (Kłodziński, 1934, s. 23). Nawiązując do propozycji oddzielenia egzaminów dla słuchaczy, którzy chcieli zdobyć stopień naukowy od egzaminów dla przyszłych nauczycieli wysunął propozycję wyodrębnienia katedr naukowych i katedr zawodowych. Do postulatów F. Bujaka dodał własne opowiadając się za tym, by wykłady miały charakter zajęć zapoznających słuchaczy z problematyką oraz literaturą z zakresu danego przedmiotu, a wykładowcy wyjaśniali jedynie najtrudniejsze zagadnienia. Praca studentów powinna opierać się na ich samodzielności. Z wykładami powinny być powiązane konwersatoria, na których studenci wspólnie

powinni rozważać różne zagadnienia historyczne, a także przygotowywać się do pracy w szkole. To w trakcie konwersatorium słuchacz powinien pracując na materiałach źródłowych opanować umiejętność wyjaśniania i interpretowania wydarzeń historycznych. A. Kłodziński pisał

nie wyobrażam sobie, ażeby słuchacz w drodze samych wykładów, a nawet seminariów ściśle źródłowych, pochłoniętych bez reszty trudem i mozołem ustalania prawdopodobieństwa przekazów źródłowych, bez projektowanych tutaj konwersatoriów, (...) był w możności zdobyć sobie w ciągu studjów uniwersyteckich tę biegłość i wprawę. Przystrojenie sobie tej umiejętności interpretacji, zaznajomienie się po drodze z podstawową literaturą nie tylko własnego, ale i pokrewnych przedmiotów, obok (...) przystrojenia sobie na własność duchową metody samodzielnej pracy naukowej na podstawie materiału bezpośredniego, wydaje mi się o wiele ważniejszym i istotniejszym warunkiem przygotowania ściśle naukowego i zawodowego dla nauczania w szkole pracy, niż dzisiejsze wyłączne tylko obkuwanie wiedzy wykładowej i powierzchowne tylko (...) poznanie całokształtu przedmiotu (Tamże, s. 25).

Za ważne uznawał również rozszerzenie przygotowywania studentów do pracy nie tylko na źródłach pisanych, ale także na źródłach materialnych. Stąd propozycja organizowania dla nich kursów z zakresu sztuki, archeologii, muzealnictwa, a także odbywania praktycznych ćwiczeń w terenie. Dostrzegając potrzebę poszerzenia horyzontów przyszłych nauczycieli i rozwinięcia ich umiejętności oglądu wydarzeń historycznych z szerszej perspektywy proponował wprowadzenie do programu studiów historii filozofii czy historii kultury. Rozważając, jaki powinien być stosunek ilościowy nauczania historii polskiej do historii powszechnej był zwolennikiem przekazywania wiedzy z historii własnego narodu w połączeniu z najważniejszymi zagadnieniami z historii powszechnej.

Przeciwnikiem zróżnicowania kształcenia przyszłych historyków na przygotowanie naukowo-badawcze i przygotowanie do nauczania w szkołach był J. Dąbrowski. Uważał, że ten pierwszy rodzaj przygotowania, jako łatwiejszy mógłby zachęcać do studiowania nie tylko osoby zainteresowane zdobyciem stopnia doktora, ale także osoby, którym zależało jedynie na zdobyciu wyższego wykształcenia. Omawiając zagadnienia przygotowania zawodowego nauczycieli historii w szkołach średnich zwrócił uwagę na istotne zagadnienia praktyczne. Reforma z 1932 roku dokonując podziału szkoły średniej na 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum spowodowała, że nauczyciele w gimnazjach mieli do dyspozycji jedynie 10,5 godziny w tygodniu, co wymagało od nich kwalifikacji do nauczania także innego

przedmiotu, by mogli realizować pensum w jednej placówce<sup>8</sup>. J. Dąbrowski w swym artykule *Studja historyczne a kwalifikacje nauczycielskie* odniósł się także do propozycji F. Bujaka zwiększenia liczby egzaminów zdawanych przez studentów. Uznał, że niewielu z nich będzie w stanie zdać te egzaminy w terminie, co pociągnie za sobą konieczność wydłużenia studiów, wraz z okresem zdobycia kwalifikacji pedagogicznych, do lat 5. Przygotowanie do nauczania przedmiotu dodatkowego spowodowałoby konieczność studiowania przez 7-8 lat. Tak długi okres zdobywania wykształcenia w wielu wypadkach odebrałby możliwość studiowania historii mniej zamożnym studentom. Pomimo tych uwag J. Dąbrowski zgadzał się z ogólnymi założeniami artykułu F. Bujaka. On również opowiedział się za zwiększeniem wymagań wobec studentów poprzez egzekwowanie uczestnictwa w ćwiczeniach czy podniesienia poziomu przeprowadzanych egzaminów<sup>9</sup>. Podkreślał konieczność przestrzegania na wszystkich uczelniach ujednoliconych standardów postępowania wobec słuchaczy. Nie był zwolennikiem wprowadzenia egzaminów z przedmiotów pomocniczych i doksztalających na początku studiów, a także osobnego egzaminu z języka łacińskiego, uznając, że jego znajomość może być z powodzeniem sprawdzona podczas egzaminów z innych przedmiotów, a także podczas zajęć seminaryjnych. Podobną opinię głosił w odniesieniu do egzaminu z prawa politycznego, którego znajomość, według niego, wykładowcy mogli sprawdzać podczas egzaminu z historii nowożytnej i najnowszej, a także do egzaminu z ekonomii, której znajomość można potwierdzić na egzaminie z historii gospodarczej. J. Dąbrowski uważał, że studenci studiów historycznych powinni zdawać 7 egzaminów z takich przedmiotów jak: metodologia i nauki pomocnicze, historia starożytna, historia średniowieczna (polska i powszechna), historia nowożytna i nowoczesna (polska i powszechna), historia kultury (z elementami historii sztuki), historia gospodarcza i główne zasady ekonomii, egzamin końcowy powiązany z obroną pracy magisterskiej (Dąbrowski, 1935, s. 1-8).

---

<sup>8</sup> Nawiązując do tego twierdzenia F. Bujak zwracał uwagę, że sytuacja taka dotyczyła również nauczycieli innych przedmiotów. Jednocześnie wskazywał, że zazwyczaj w gimnazjach działają klasy równoległe, co powinno rozwiązać problem konieczności zdobywania przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu (Bujak, 1935. S. 90).

<sup>9</sup> F. Bujak nawiązując do artykułu J. Dąbrowskiego pisał, że uwzględniając postulaty tego ostatniego tak naprawdę należałoby obniżyć wymagania egzaminacyjne, by przyszli nauczycieli mogli uzyskać przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów, a to z kolei przyczyniłoby się do obniżenia poziomu nauczania w szkole średniej, czego konsekwencją byłoby obniżenie poziomu kultury całego narodu (Tamże, s. 90-91).

Po opracowaniu nowego programu nauczania dla szkoły średniej, w 1935 roku F. Bujak przedstawił nieco zmienioną propozycję organizacji studiów historycznych. Uważał, że kandydaci na studia historyczne w ramach egzaminu wstępnego powinni zdawać egzamin z języka łacińskiego. Twierdził, że tygodniowa liczba ćwiczeń z każdego przedmiotu na pierwszym roku powinna wynosić 2 godziny. Proponował również nieco inny rozkład zajęć w poszczególnych latach. Na pierwszym roku studenci powinni uczestniczyć w wykładach oraz egzaminach z prawa politycznego, ekonomii społecznej i statystyki, elementów analizy artystycznej oraz nauki o stylach i prądach, geografii (a dokładnie antropogeografii oraz metodologii historycznej). Pomyślnie zdanie egzaminów z tych przedmiotów powinno uprawniać do rozpoczęcia nauki na drugim roku. Słuchacze mieli uczęszczać na wykłady i ćwiczenia z historii starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej, a po ich ukończeniu mieć możliwość zapisania się na seminarium i wybrania tematu pracy końcowej. W trakcie trzeciego i czwartego roku studiów mieli zdawać egzaminy z historii starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej oraz napisać pracę. Na zakończenie studiów mieli zadawać egzamin końcowy z tego działu historii, którego dotyczyła praca końcowa. Zmiany dotyczyły także liczby zdawanych przez studentów egzaminów. Ich liczbę zmniejszył z 12 do 9. Był zwolennikiem powoływania na posady nauczycieli szkół średnich osób, które napisały pracę, a także zdały egzamin końcowy z historii społeczno-gospodarczej<sup>10</sup>.

Na łamach pisma, w 1937 roku, został wydrukowany *Memoriał w sprawie reformy wyższych studiów historycznych na wydziale humanistycznym*, który został opracowany na podstawie materiałów przygotowanych przez kierowników Ognisk Historycznych oraz wniosków z dyskusji na Zjeździe kierowników Ognisk Historycznych. Zapisano w nim, że ówczesne przygotowanie nauczycieli szkół średnich nie było dostateczne, nie spełniało oczekiwań, a „ (...) wchodząca w życie ustawa szkolna wraz z nowymi programami stawia nauczycielom historii nowe i większe wymagania, do których studium wyższe powinno ich uzdolnić” (*Memoriał w sprawie reformy wyższych studiów historycznych na wydziale humanistycznym*, 1937, s. 161). Niestety „braki wykształcenia kandydatów na nauczycieli ujawniają się tak w dziedzinie przygotowania naukowego, jak też dydaktycznego” (Tamże). Przyczyny tego upatrywano m.in. w napływie na studia kandydatów słabiej przygotowanych, młodzieży o niższych możliwościach intelektualnych.

---

<sup>10</sup> Ewentualnie, przy rozdziale egzaminu z historii nowożytnej i najnowszej, ich liczba miała wynosić 10 (Bujak, 1935, s. 87-89, 92).

Domagano się takiej reformy studiów, dzięki której studenci zdobywaliby wiedzę nie tylko z zakresu historii, lecz ich przygotowanie wykraczałoby poza jej obszar i obejmowało także wiedzę z innych dziedzin nauki. Zaliczono do nich takie nauki jak: geografię z kartografią, historię gospodarczą z ekonomią polityczną i statystyką, historię kultury, w tym historię sztuki, historię ustroju i nauk społecznych oraz prehistorię. Warto zauważyć, że w większości zaproponowane przedmioty to przedmioty, których naukę do planu studiów zalecał włączyć już wcześniej F. Bujak. W *Memoriale* podkreślono jednak, że wprowadzenie tych przedmiotów nie może polegać jedynie na zwiększeniu liczby wykładanych nauk. Zmianie jednocześnie powinien ulec sposób organizacji studiów. Opowiedziano się również za koniecznością stworzenia takich warunków, by absolwenci studiów historycznych mieli możliwość utrzymywania stałego kontaktu ze swoimi wykładowcami, tak by mogli korzystać z ich wskazówek i doświadczenia podczas pracy w szkole. Zwrócono uwagę, że program studiów powinien zostać tak skonstruowany, by w jak największym zakresie przygotowywał kandydatów na nauczycieli do ich późniejszych zadań. W odniesieniu do spraw przygotowania dydaktycznego w *Memoriale* zapisano, że powinno się doprowadzić do ujednoczenia wymagań i metod, do połączenia teorii z praktyką, do tego, by praktykami studentów kierowały osoby posiadające do tego odpowiednie przygotowanie. Opracowane powinny zostać ogólnie obowiązujące zasady odbywania praktyk oraz ich kontroli. Jak pisano „przede wszystkim jednak reforma winna iść w tym kierunku, aby praca w dziedzinie metodycznego, dydaktycznego i ogólnego przygotowania nie była uważana za dodatkową, lecz zajęła stanowisko równorzędne z pracą naukową i była z nią skoordynowana” (Tamże, s. 165). W *Memoriale* zawarty został również postulat, który był odzwierciedleniem poglądów F. Bujaka. Również kierownicy Ognisk Historyczny za wskazane uznali konieczność pewnego zróżnicowania w przebiegu studiów, dla osób które historią chciały zająć się naukowo od przygotowania przyszłych nauczycieli historii. Tak, by dla obu grup przygotowanie to było właściwe i związane było z ich przyszłą pracą.

### Podsumowanie

Historycy okresu międzywojennego dostrzegali wady ówczesnego sposobu kształcenia nauczycieli historii. Zaliczali do nich rozbieżność pomiędzy programem studiów a programami nauczania, co powodowało konieczność uzupełniania wiedzy. Ponadto zwracano uwagę na brak regulacji dotyczących egzaminów, a także nieobowiązkowość ćwiczeń i zajęć seminaryjnych. Jednocześnie przedstawiali własne propozycje zmian. Pomimo stosunkowo

niewielkiej liczby artykułów odnoszących się do studiów historycznych można zauważyć pewne stałe tendencje odnośnie zmian w ich organizacji. Autorzy poszczególnych artykułów zwracali uwagę na konieczność zwiększenia wymagań wobec studentów, większego skorelowania przekazywanej wiedzy oraz rozwijanych w czasie studiów umiejętności z warunkami przyszłej pracy i oczekiwaniami wobec nauczycieli historii, określenia liczby obowiązkowych godzin wykładów i ćwiczeń, a także zasad odbywania praktyk.

### **Bibliografia:**

- Bujak, F. (1933). Reforma studiów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1, 1-21.
- Bujak, F. (1935). Przygotowanie naukowe nauczyciela historii w szkole średniej. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 3-4, 82-94.
- Dąbrowski Jan Konstanty Pobrano z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Dabrowski-Jan-Konstanty;3891002> (dostęp 13.10.2021).
- Dąbrowski, J. (1935). Studja historyczne a kwalifikacje nauczycielskie. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1-2, 1-8.
- Kłodziński, A. (1934). Związek uniwersyteckiego studjum historii ze szkoleniem. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1, 22-27.
- Maternicki, J. (1978). *Polska dydaktyka historii 1918-1939 Materiały i komentarze* (238-241). Warszawa: WSiP.
- Pohoska, H. (1935). Rola historii wychowania w kształceniu nauczycieli. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1-2, 9-14.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, Warszawa 1934.
- Sierżęga, P. (2007). „Wiadomości Dydaktyczno-Historyczne” 1933-1939. W: J. Maternicki, L. Zaskilniak (red.), *Wielokulturowe środowisko naukowe Lwowa w XIX i XX w t. 5* (476-499). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wójcik-Łagan, H. (1986). O nowoczesny warsztat pracy nauczyciela historii. W: J. Maternicki (red.), *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939* (98-106). Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.
- Wójcik-Łagan, H. (2011). Franciszek Bujak jako dydaktyk historii. W: J. Maternicki, L. Zaskilniak (red.), *Wielokulturowe środowisko naukowe Lwowa w XIX i XX w t. 5* (500-510). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.



**Edyta Januszewska**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-1489-3332

## **Doświadczenia dzieciństwa w rysunkach dzieci syryjskich mieszkających w nieformalnych obozach dla uchodźców w Libanie**

**Childhood experiences in the drawings of Syrian children living in the non-formal refugee camps in Lebanon**

**Abstract:** The aim of the article is to learn about the individual perception of the world through the artistic works of young Syrians living with their families in Lebanon. The article presents the projective method and research on children's drawing in Poland and cross-cultural research in this area. The text characterizes the methodology of the author's research in the environment of Syrians in refugee camps in the Bekaa Valley and also analyzes children and adolescents' drawings of their life in Lebanon. It shows the lack of rootedness of young refugees in their living environment, loneliness, and also it shows family relations in a situation of rupture with their place and cultural time.

**Keywords:** projection method, Syrian children's drawings, life in Lebanon, refugees.

### **Wprowadzenie**

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie indywidualnego sposobu postrzegania świata poprzez twórczość plastyczną małych syryjskich uchodźców mieszkających z rodzinami w Libanie. W 2011 roku w Syrii wybuchła wojna domowa, która trwa do dnia dzisiejszego. We wrześniu 2017 roku pojechałam na Bliski Wschód w celu przeprowadzenia badań jakościowych wśród uchodźców syryjskich mieszkających w obozach namiotowych dla

uchodźców (w tekście używam pojęcia „obóz”, chociaż w Libanie formalnie nie istnieją obozy namiotowe). Przez miesiąc uczyłam dzieci języka angielskiego w dwóch namiotowych szkołach w miejscowości Zahle w Dolinie Bekaa. Nauczycielki, które tam pracowały były moimi kulturowymi przewodniczkami. W swoich badaniach wśród dzieci syryjskich, wykorzystywałam technikę projekcyjną (rysunek). Omawiając prace plastyczne posłużyłam się analizą jakościową do zbadania tego, w jaki sposób dzieci postrzegają środowisko, w którym żyją oraz w jaki sposób postrzegają otaczającą je rzeczywistość społeczną. W tym miejscu pragnę dodać, iż jako pedagog nie podejmuję się dogłębnej analizy psychologicznej omawianych rysunków.

Metoda projekcyjna, którą zastosowałam stanowi egzemplifikację doświadczenia uchodźstwa wśród dzieci i młodzieży. Była ona dopełnieniem badań jakościowych pośród dorosłej społeczności syryjskiej w Libanie. Należy dodać, iż interpretacja rysunków dzieci, której dokonałam została przefiltrowana przez (mój) zachodni kod kulturowy. Jak wskazuje Elżbieta Łątka – „badania emocji na gruncie psychologii często charakteryzuje etnocentryzm [dotyczy to również badań pedagogicznych-przyp. E. J.]. Badacz przyjmuje perspektywę własnego języka, uznając pojęcia do niego należące za uniwersalne i mające swoje dokładne odpowiedniki we wszystkich językach” (Łątka, 2012, s. 37). Jest to „niebezpieczny” zabieg, ponieważ bardzo trudne jest obiektywne badanie emocji specyficznych dla danej kultury.

### **Metody projekcyjne – badania nad rysunkiem dziecięcym**

Jadwiga Izdebska uważa, że: „Metody projekcyjne pozwalają poznać, jak osoba badana postrzega świat, stosunek do samej siebie, innych osób, otaczającej rzeczywistości” (Izdebska, 2008, s. 89). Natomiast Maria Straś-Romanowska (2003, s. 31) dodaje, iż poprzez badania projekcyjne dociera się do treści nieuświadomianych i niewypowiedzianych przez młodego człowieka, do jego subiektywnych doświadczeń i refleksji. W pedagogice rysunek może służyć do badania środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży.

Prace badawcze dotyczące twórczości rysunkowej dzieci pojawiły się pod koniec XIX wieku, a ich rozwój przypadł na lata 1880–1920. W literaturze przedmiotu okres ten traktowany jest jako pierwszy etap badań nad twórczą aktywnością dzieci i młodzieży. Kolejny okres badań przypadł na lata 1921–1940, a od 1940 roku rozpoczął się trzeci etap badań. Po II wojnie światowej w Polsce rozwinęły się dwa ujęcia analizy twórczości plastycznej młodych ludzi. Pierwszy z nich traktował ją jako metodę projekcyjną służącą do badania osobowości, drugi traktował ją jako dzieło sztuki (Wysokińska-Obacz, 1983, s. 48). Do polskich przedstawicieli analizy rysunku dziecięcego można

zaliczyć m.in. N. Bobieńską, M. Parnowską-Kwiatkowską, A. i M. Foltys, J. Cybulska-Piskorek (badania przypadają na lata 50., 60. i 70. XX wieku), B. Hornowskiego, S. Popka (lata 80., 90. XX wieku) (Piwowska, 2016, s. 112).

W literaturze przedmiotu istnieje nurt badań międzykulturowych nad rysunkiem dziecięcym, który sięga początków XX wieku. Wraz z rozwojem antropologii nastąpiło duże zainteresowanie zbieraniem i analizą prac dzieci i dorosłych z różnych kultur, między innymi z Konga Belgijskiego i Algierii. W 1932 roku G. W. Paget opublikował swoje badania dotyczące 60,000 rysunków postaci ludzkich zebranych przez dzieci z całego świata (głównie spoza kręgu kultury zachodniej) (Serjouie, 2012, s. 47-48; Paget, 1932, s. 127-144). Od tego czasu powstało wiele publikacji naukowych dotyczących analizy rysunków dzieci z różnych krajów (zob. m.in. Anastasi i Foley, 1936, s. 689-726; Alland, 1983; Richter, 2001; Gernhardt, Rübeling i Keller, 2013, s. 1166-1183). Naukowcy przeanalizowali między innymi rysunki dzieci fińskich i angielskich (Burkitt, Tala i Low, 2007, s. 59-64), holenderskich (Wilson i Ligtoet, 1992, s. 75-88), kanadyjskich (Nelson, Allan i Nelson, 1971, s. 283-292), szwedzkich i afrykańskich (Aronsson i Andersson, 1996, s. 301-314), w tym etiopskich (Aronsson i Junge, 2000, s. 135-159), kenijskich (Court, 1989, s. 65-88; Court, 1992, s. 51-67), zambijskich (Deregowski, 1969, s. 172-180; gambijskich (Fortes, 1940, s. 239-295); egipskich (Wilson i Wilson, 1984, s. 13-26), malgaskich (Scheidecker, Gernhardt, Rübeling, Holtmannspötter i Keller, 2019, s. 33-57) oraz dzieci z Papui Nowej Gwinei (Martlew i Connolly, 1996, s. 2743-2762); Tajlandii i Izraela (Gardiner, 1972, s. 203-204; Binson, Federman i Lev-Wiesel, 2019, s. 1-20), Bali (Belo, 1955, s. 52-69), Kolumbii (Vélez van Meerbeke, Saldoval-García, Ibáñez, Talero Gutiérrez, Fiallo i Halliday, 2011, s. 464-477), Brazylii (Colom, Flores-Mendoza i Abad, 2007, s. 79-89), Nepalu (Sunberg i Ballinger, 1968, s. 969-985), Jordanii (Ahmad, 2018, s. 249-258), z byłego Związku Radzieckiego i Chin (Fassler, 1986, s. 30-38) oraz z Japonii (Wilson, 2000, s. 160-178; Wilson, 2002, s. 43-56).

### **Metodologia badań własnych w środowisku syryjskich uchodźców**

Badanie wśród dzieci syryjskich odbyło się w dniu 28 września 2017 roku, w dwóch namiotowych szkołach – *Al Amal* i *Kaa-el-Rime* w Zahle. Wzięło w nim udział 50 dzieci w wieku od 6-go do 13-go roku życia. Każda grupa miała po jednej godzinie zegarowej lekcji w ciągu dnia. Pół godziny trwała nauka języka arabskiego, a drugie pół godziny matematyka. W czasie lekcji nie było żadnej przerwy. Mimo, iż badane dzieci pochodziły z rodzin muzułmańskich, uczęszczały do szkoły prowadzonej przez chrześcijańskich misjonarzy. W pierwszej, większej ze szkół – *Al Amal*, uczestnikami było

38 dzieci (23 dziewczynki i 15 chłopców). Natomiast w drugiej szkole *Kaa-el-Rime* badaniu poddano 12 osób (6 dziewczynek i 6 chłopców). Najmniej było 6, 7 – i 13 latków, najwięcej dzieci w przedziale 9–11 lat (jedna z dziewczynek nie wiedziała, ile ma lat). Po zakończeniu badania, z każdym dzieckiem za pomocą tłumacza został przeprowadzony krótki wywiad na temat treści zawartych w pracy. W niniejszym artykule przeanalizuję sześć rysunków, które wybrałam ze względu na bogaty wydźwięk znaczeniowy i emocjonalny.

Tabela 1. Oprac. własne. Liczba dzieci ze względu na płeć i wiek

Płeć/wiek dziecka	6 lat	7 lat	8 lat	9 lat	10 lat	11 lat	12 lat	13 lat	Razem
Dziewczynka	1	1	4	4	8	8	2	-	29
Chłopiec	1	-	-	6	4	5	3	2	21
<b>Razem</b>	2	1	4	10	12	13	5	2	50

Przed badaniem uczniowie zostali poinformowani przez swoją nauczycielkę o temacie rysunku, który brzmiał: „Jak wygląda moje życie w Libanie?”. W większości przypadków dzieci nie miały materiałów piśmienniczych i w celu przeprowadzenia badania, kupiłam im kredki ołówkowe i bloki rysunkowe o formacie A4.

W szkole *Al Amal* uczyły się trzy grupy wiekowe uczniów: pierwsza grupa to dzieci w wieku 6–7 lat, druga grupa to dzieci w wieku 8–10 lat i trzecia grupa to dzieci w wieku 11–13 lat. Najmłodsza grupa była najliczniejsza – w lekcji zawsze uczestniczyło około 50 dzieci. Natomiast w szkole *Kaa-el-Rime* uczyły się dwie grupy uczniów: pierwsza z nich to dzieci w wieku 6–8 lat, a druga to dzieci w wieku 9–12 lat. Wszyscy uczniowie mieszkali w Zahle lub w okolicy. Niektóre dzieci przychodziły do szkoły z miejsca znacznie oddalonego od szkoły. Czasami droga w jedną stronę zajmowała im godzinę zegarową. W sumie podróż (pieszo) do i ze szkoły zajmowała im dwie godziny, a lekcja trwała tylko godzinę. Większość dzieci urodziła się na uchodźstwie w Libanie. Uczniowie mieszkali w Zahle od 1 miesiąca do 13 lat. W jednym przypadku rodzina mieszkała tam już od 22 lat. Uczniowie mieli różne warunki bytowe. Większość mieszkała w namiotach, ale niektóre rodziny mieszkaly w stajniach dla koni, w oborach dla krów, w kurzych fermach, w pustostanach i w szeregowych murowanych barakach.



Ryc. 1. Zdjęcie wykonane przez Autorkę w miejscowości Zahle. Szkoła *Al Amal*.

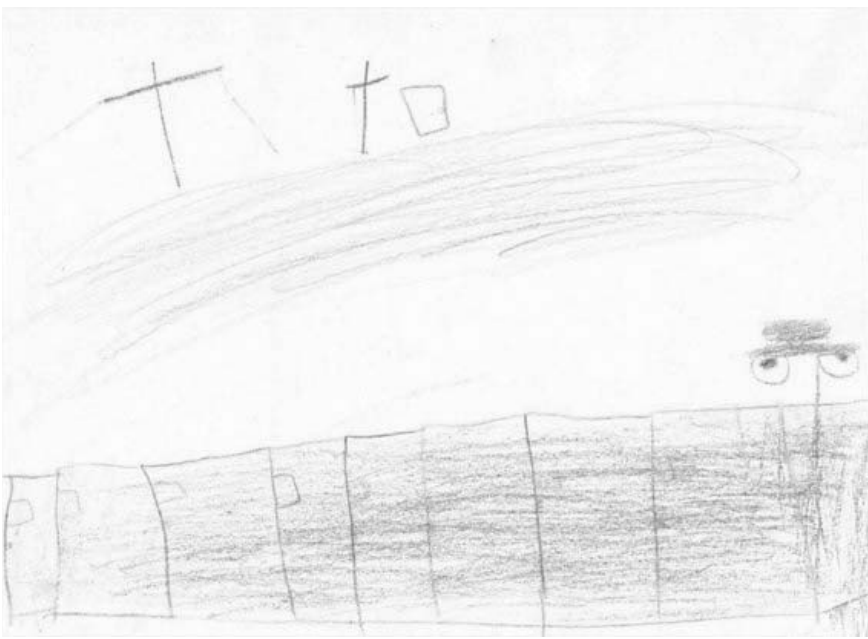
W czasie wykonywania prac uczniowie byli skoncentrowani, uśmiechnięci, pogodni i zainteresowani tematem. Ponieważ rysownie odbywało się w czasie lekcji wśród znanych im osób: nauczycielek oraz kolegów i koleżanek, dzieci miały poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Moja obecność nie stanowiła dla nich bariery, ponieważ codziennie przychodziłam do szkoły, spędzałam z nimi czas i miałam z nimi bardzo dobry kontakt emocjonalny. Nie zauważyłam u nich momentów zahamowania i oporu przed rysowaniem. Oprócz ołówka i kredek, używały gumki i linijki. Z przeprowadzonych z nimi wywiadów dowiedziałam się, że ta forma pracy była dla nich atrakcyjna, ponieważ do tej pory nie miały możliwości wyrażania siebie za pomocą rysunku (Stradomska, 2018, s. 91-92).

### **Analiza rysunków dotyczących życia w Libanie**

Większość prac dzieci jest kolorowa, są wykonane linią ciągłą i linia ta jest zdecydowana. Rysunki zrobione są starannie i nie ma na nich żadnych śladów zagięć czy plam. Dokonując analizy treściowej i formalnej rysunków, zwróciłam uwagę, iż większość jest uboga treściowo. Nie ma w nich elementów miasta Zahle: sklepów, szkół, wesołego miasteczka, a nawet warsztatów samochodowych (w mieście jest bardzo dużo takich

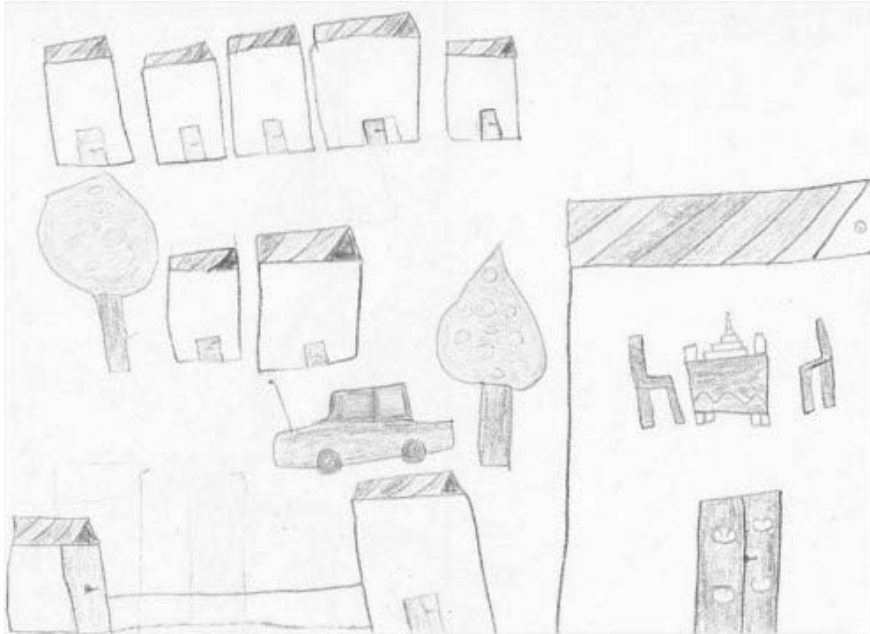
warsztatów). Świadczyć to może o tym, iż z jednej strony nie są to ważne miejsca dla dzieci, a z drugiej, co jest bardziej prawdopodobne, że nie mają doświadczeń „socjalizacyjno-miejskich”. Z moich badań wynika, że nie wychodziły one z rodzicami do miasta, na zakupy, nie chodziły do miejskich szkół, nie korzystały z rozrywek. Młodsze dzieci spędzały czas w namiocie oglądając telewizję lub bawiąc się z kolegami i koleżankami. Starsze dziewczynki pomagały mamie w pracach domowych, a chłopcy chodzili do pracy w restauracjach, warsztatach samochodowych, zakładach fryzjerskich czy na budowach. Jednak żaden z rysunków nie przedstawia wyżej wymienionych form spędzania czasu.

W pracach wyraźnie daje zaznaczyć się jeden wiodący temat: dom rodzinny. Przede wszystkim są to namioty oraz murowane domy, które mają frontalne ustawienie. W rysunkach dzieci widać podział na miejsce ich zamieszkania. Większość uczniów, która chodziła do szkoły *Kaa-el-Rime*, mieszkała w murowanych barakach, które znalazły się we wszystkich rysunkach dzieci. Na uwagę zasługuje rysunek 12-letniego chłopca. W jego pracy baraki „zlewają się” z powodu pokolorowania ich niebieską kredką. Przyglądając się tej pracy, nie widać, który budynek jest miejscem zamieszkania badanej osoby, ponieważ wszystkie wyglądają jednakowo. Na omawianym rysunku nie ma drzwi, a okna są ledwo zaznaczone. Rysunek jest statyczny, nie ma w nim żadnych postaci, chociaż wiem, że chłopiec miał kilkoro rodzeństwa.



Ryc. 2. Rysunek wykonany przez 12-letniego chłopca

Tylko na jednym rysunku jest stosunkowo dużo szczegółów: domy w Zahle, samochód, drzewa. Jego autorka – 11-letnia dziewczynka w wywiadzie stwierdziła, że: „Narysowałam swój dom, a w nim stół, na którym jest mój tort urodzinowy. Bardzo chciałabym dostać taki tort”. Z rozmowy z dzieckiem dowiedziałam się, że jest to jedno z jej marzeń, które ma nadzieję, że się kiedyś spełni. Dziewczynka narysowała dom i tort, ale nie narysowała siebie i innych postaci. Rysunek sprawia wrażenie „niekompletnego”, martwego i statycznego, w którym brak jest „życia” i radości.



Ryc. 3. Rysunek wykonany przez 11-letnią dziewczynkę

Analizując rysunki dzieci, które uczęszczały do szkoły *Al Amal* można zauważyć, iż większość z nich wypełnia całą przestrzeń kartki i jest umiejscowiona centralnie. Najważniejszym budynkiem na rysunkach jest dom i namiot. Dom ma szpiczasty dach – właściwie jest to kwadrat z umieszczonym na nim trójkątem. Może to być uwarunkowane kilkoma czynnikami. Po pierwsze, może to być związane z tym, iż dzieci w młodszym wieku szkolnym (7-12 rok życia) w taki sposób rysują dom (dominujący kształt dachu to trójkąt). Po drugie, można przypuszczać, iż starsi uczniowie, nie mieszkając w mieszkaniach i domach, posłużyli się wizerunkiem budynków w Zahle. Po trzecie, większość dzieci nie miała doświadczeń w posługiwaniu się kredkami i wykonywaniu rysunków. Małe okna są umieszczone pod samym dachem namiotu i budynku. Sprawia to wrażenie, iż do wnętrza nie dociera światło dzienne. Ma to odzwierciedlenie w rzeczywistości, ponieważ namioty nie miały okien, było w nich ciemno, a do wnętrza większości z nich wchodziło się przez podniesioną brezentową połą uniesioną lekko do góry. Okien nie miały również pomieszczenia dla zwierząt, w których mieszkali uchodźcy.

Chciałabym zwrócić uwagę na kilka rysunków miejsca zamieszkania dzieci. W rysunku 13-letniego chłopca centralne miejsce zajmuje dom narysowany czarną kredką i niewypełniony żadnym kolorem, który sprawia wrażenie „pustego”. Okna i drzwi są małe w stosunku do wielkości budynku.

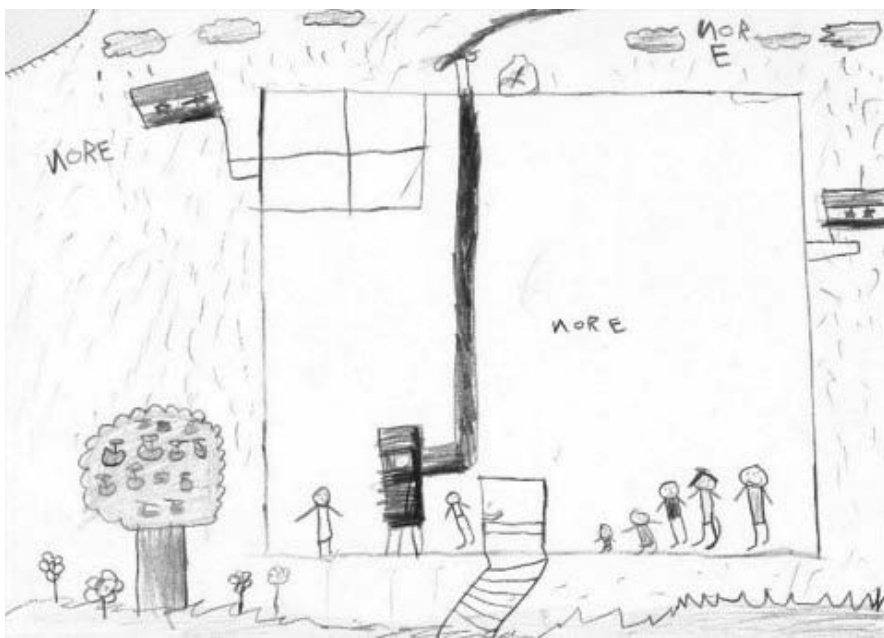
Obok rośnie drzewo, a na niebie, z dwóch dużych chmur pada rześisty deszcz, który przed domem tworzy dużą kałużę. Całość sprawia smutne wrażenie.



Ryc. 4. Rysunek wykonany przez 13-letniego chłopca

Zwróciłam uwagę na tę pracę, ponieważ chłopiec mieszkał w dawnej stajni, która zupełnie nie przypomina narysowanego domu. Zastanawiające jest, że oprócz namiotów i murowanych baraków, żadne dziecko nie narysowało byłego gospodarstwa dla zwierząt, w którym mieszkało z rodziną (obory, stajni, fermy dla kurcząt), choć z wywiadów wiem, że dzieci zdawały sobie sprawę z funkcji, jaką wcześniej pełnił dany budynek. Prawdopodobnie domy, które narysowały miały dla nich znaczenie symboliczne. Były miejscem wyobrażonym, w którym najważniejsza była rodzina, a nie sam wygląd i wnętrze budynku.

Kolejny rysunek przedstawia wnętrze namiotu oraz rodzinę w nim mieszkającą. Został wykonany przez 10-letniego Norego. Z wywiadu z chłopcem wynika, że na pierwszym planie od prawej strony są jego rodzice, obok nich stoi on i jego rodzeństwo. Znamienne jest to, że na rysunku jest także jego najmłodszy brat, który kilka tygodni wcześniej zmarł na siatkówcza. Może to świadczyć o tym, iż autor był bardzo emocjonalnie z nim związany (rozmowa z chłopcem i z jego rodzicami to potwierdziła). W centralnym miejscu rysunku znajduje się tak zwana „koza” czyli piecyk na olej opałowy, a z rury wystającej z dachu unosi się czarny dym. Dużo dymu z komina może wskazywać na wewnętrzne napięcie chłopca (Nazaruk i Konovaluk, 2012, s. 10). Piecyk jest większy od narysowanych postaci, co może świadczyć, iż spełnia on ważną funkcję w namiocie. Rysunek ten oddaje rzeczywistość obozowych warunków. Wielokrotnie widziałam takie „kozy” w namiotach – wokół nich gromadziła się cała rodzina, ponieważ dawał on ciepło, co przy mroźnych zimach było bardzo ważne.



Ryc. 5. Rysunek wykonany przez 10-letniego chłopca

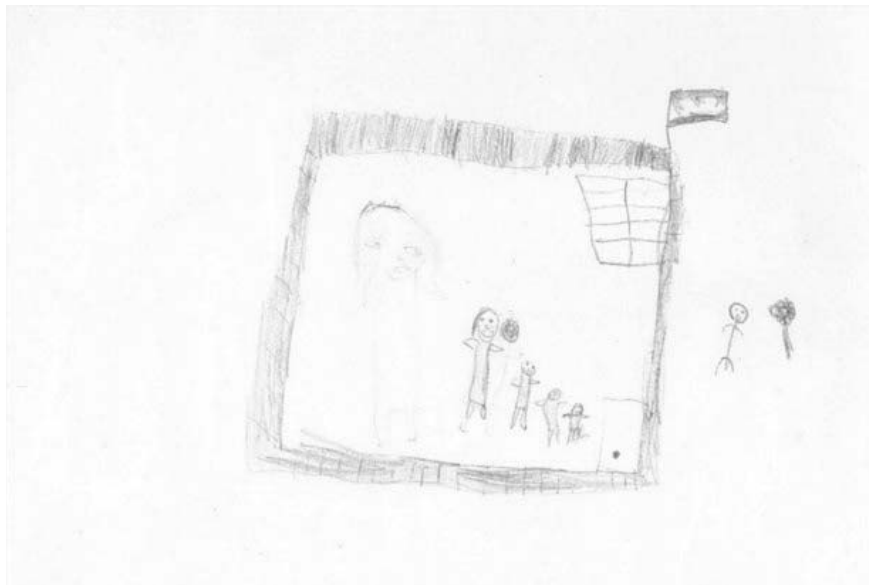
Bardzo ciekawe są rysunki, na których przedstawione są postaci – rodzina oraz koleżanki i koledzy badanych dzieci. W części prac dają się zauważyć złe relacje panujące pomiędzy rodzicami a dziećmi – wyraźnie widać brak bliskości między poszczególnymi członkami rodziny. Na poniższym rysunku centralne miejsce zajmuje postać domu i matki. Wydaje się ona być bardzo agresywna – świadczy o tym groźny wyraz twarzy, czarne, długie włosy wyraźnie narysowane w jednym kierunku, ręce wyciągnięte na boki. Z wypowiedzi 10-letniej dziewczynki wynika, że matka często na nią krzyczy i „ciągle jest zdenerwowana”. Cały namiot pokolorowany jest bordową kredką, a z nieba pada deszcz.



Ryc. 6. Rysunek wykonany przez 10-letnią dziewczynkę

Kolejny rysunek jest również wymowny. Został wykonany przez 8-letnią dziewczynkę, która stwierdziła w wywiadzie, że narysowała swoją sześciuosobową rodzinę mieszkającą w jednym małym pokoju. Największa, choć częściowo wytarta gumką, jest postać matki, która wskazuje ręką na autorkę rysunku. Obok niej stoi rodzeństwo, a poza namiotem znajduje się mała postać ojca. Między osobami nie ma żadnej interakcji. Warto dodać, iż między innymi w rysunkach dzieci arabskich relacje rodzinne są wyrażane przez wielkość postaci i rozmieszczenie ich na rysunku (Serjouie, 2012, s. 28). Pominięcie ojca wśród rodziny, z jednej strony może wskazywać na otwartą niechęć wobec niego, a z drugiej na brak relacji. Pomimo, iż w kulturze arabskiej to mężczyzna reprezentuje rodzinę przed światem, wojna zmieniła wiele społecznych i obowiązujących dotychczas norm i ról. Wiele kobiet przyjęło na siebie nowe zadania, chociaż wcześniej polegało na mężczyznach w kwestiach utrzymania rodziny, zajmowania się sprawami poza domem i podejmowania rodzinnych decyzji. Jak uważa jedna z Syryjek, która mieszka w Libanie: „Kiedyś to mnie utrzymywano, teraz to ja zapewniam utrzymanie” (Syria kobiet, wojna i ucieczka, s. 51). Wiele Syryjek, oprócz znanych

sobie rolę, na przykład prowadzenia domu „bierze na siebie także zadania, którymi wcześniej zajmowali się ich mężowie, jak np.: płacenie rachunków, załatwianie spraw, chodzenie na rynek i zarabianie pieniędzy” (Syria kobiet, wojna i ucieczka, s. 58).



Ryc. 7. Rysunek wykonany przez 8-letnią dziewczynkę

### **Podsumowanie**

Celem artykułu było pokazanie indywidualnego sposobu postrzegania świata przez twórczość plastyczną dzieci uchodźców mieszkających w Libanie. Zastosowana metoda projekcyjna pozwoliła na przybliżenie niektórych aspektów postrzegania rzeczywistości społecznej przez dzieci oraz poznania ich relacji z osobami bliskimi i rówieśnikami. Jak wynika z analizy rysunków, w Zahle dzieci nie korzystały z „dóbr”, które oferowało miasto: nie chodziły z rodzicami do kina, parków, bibliotek; nie uczestniczyły w życiu lokalnej (libańskiej) społeczności. Takie postrzeganie (i funkcjonowanie) w rzeczywistości społecznej ma odzwierciedlenie w rysunkach. Jak zauważyła Anna Szczupak:

O jakości przedstawień świata decyduje szerokie w nim uczestnictwo, bezpośrednie, naoczne bycie w przyrodzie, kulturze, technice, przez organizowanie wspólnych wycieczek, wyjść do teatru, kina itp. Dzieci, które miały ku temu sposobność, dysponują bogatą wiedzą

na dany temat, co zauważyć możemy w rysunkach przez ilość zamieszczonych szczegółów. (Szczupak, 2009, s. 320).

Dominującym tematem prac był dom rodzinny, czyli przede wszystkim baraki i namioty. W niektórych rysunkach brak jest szczegółów takich jak okna, drzwi, podłóże. Większość z nich wydaje się obca, „pusta”, statyczna. Tylko kilkoro dzieci narysowało wnętrze swojego namiotu: w centralnym miejscu znalazł się piecyk – „koza”, która odgrywała ważną rolę w życiu rodziny. W pracach brak przedmiotów typowych dla dzieci: zabawek, książek, komputera. Może to świadczyć o braku zakorzenienia w miejscu zamieszkania. Z rysunków wywnioskować można, iż w niektórych rodzinach brak jest atmosfery ciepła, miłości i bezpieczeństwa. W jednej pracy przedstawiona jest agresywna postać matki, która „ciągle jest zdenerwowana”, a w jednej ojciec stojący poza namiotem. Może to świadczyć o braku otwartości w rodzinie, słabych relacjach między jej członkami, ale także o tym, iż w kulturze arabskiej to mężczyzna reprezentuje rodzinę przed światem zewnętrznym. Wnioskiem, który można wysnuć z niniejszej analizy rysunków jest fakt, iż bycie uchodźcą to wielkie wyzwanie, które łączy się z bezradnością, niepewnością, lękiem i poczuciem braku przyszłości. Czynnikiem, który niekorzystnie wpływa na funkcjonowanie rodziny w nowym kraju jest jej status ekonomiczny i społeczny. Brak pracy, brak wykształcenia, a co za tym idzie lęk o przyszłość ekonomiczną, ma wpływ na funkcjonowanie i zdrowie psychiczne i fizyczne nie tylko dorosłych, ale także dzieci (Sujoldzic, Peternel, Kulenović i Terzić, 2006, s. 703–711). Bieda może prowadzić do depresji, poczucia niskiej wartości, do marginalizacji i wykluczenia uchodźców z życia społecznego (Fazel, Reed, Panter-Brick i Stein, 2012, s. 266–282).

Jan Paweł II w swoim Orędziu na XXIX Światowy Dzień Pokoju w 1996 roku tak napisał:

W szczególny sposób ogarniam pamięcią dzieci dotknięte cierpieniem. Jakże wiele z nich osiąga dojrzałość, nie zaznawszy nigdy pokoju. Ich spojrzenie powinno być zawsze pogodne i pełne nadziei, a tak często jest przeniknięte smutkiem, bo w swym krótkim życiu zbyt wiele już zobaczyły i przecierpiały. (*Zapewnijmy dzieciom przyszłość w pokoju*, 1999, s. 11).

Ważne, abyśmy my, pedagodzy byli wrażliwi i czuli na cierpienie dzieci doświadczonych i naznaczonych przez los i wojnę.

**Bibliografia:**

- Alland, A. (1983). *Playing with form: children draw in six cultures*. New York: Columbia University Press.
- Anastasi, A., Foley, J. P. (1936). An analysis of spontaneous drawings by children in different cultures. *Journal of Applied Psychology*, 20 (6), 689–726.
- Aronsson, K., Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of class-room life. A cultural comparative analysis of children's drawings in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 301-314.
- Aronsson, K., Junge, B. (2000). Intellectual realism and social scaling in Ethiopian Children's Drawings. W: L. Linstrom (red.), *The cultural context: Comparative studies of art education and children's drawings* (135-159). Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Belo, J. (1955). Balinese children's drawings. W: M. Mead, M. Wolfenstein (red.), *Childhood in contemporary cultures* (52-69). Chicago, IL: Chicago University Press.
- Burkitt, E., Tala, K., Low, J. (2007). Finnish and English children's color use to depict affectively characterised figures. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (1), 59-64.
- Binson, B., Federman, D., Lev-Wiesel, R. (2019, 23 April). Do Self-Figure Drawings Reveal the Drawer's Cultural Values? Thais and Israelis Draw Themselves. *Journal of Humanistic Psychology*, 1-20.
- Colom, R., Flores-Mendoza, C. E., Abad, F. J. (2007). Generational changes on the draw-a-man test: a comparison of Brazilian urban and rural children tested in 1930, 2002 and 2004. *Journal of Biosocial Science*, 39, 79-89.
- Court, E. (1989). Drawing on culture: The influence of culture on children's drawing performance in rural Kenya. *Journal of Art & Design Education*, 8, 65-88.
- Court, E. (1992). Researching social influences in the drawing of rural Kenyan children. W: D. Thistelwood (red.), *Drawing research and development* (51-67). Harlow, UK: Longman/NSEAD.
- Deregowski, J. B. (1969). Preference for chain-type drawings in Zambian domestic servants and primary school children. *Psychologia Africana*, 12, 172-180.
- Fassler, D. G. (1986). Children's Drawings from China and the Soviet Union. *Childhood Education*, 63, 30-38.

- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high – income countries: risk and protective factors. *Lancet*, 379 (9812), 266-282.
- Fortes, M. (1940). Children's drawings among the Tallensi. *Africa*, 13, 239-295.
- Gardiner, H. W. (1972). The Use of Human Figure Drawings to Assess a Cultural Value: Smiling in Thailand. *Journal of Psychology*, 80, 203-204.
- Gernhardt, A., Rübelling H., Keller H. (2013). „This Is My Family”: Differences in Children's Family Drawings Across Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (7), 1166-1183.
- Izdebska, J. (2008). Wykorzystanie wytworów działalności dziecka w badaniach nad mediami elektronicznymi. *Neodidagmata*, 29/30, 89.
- Januszewska, E. (2019). *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łątka, E. (2012). Czy mówienie o emocjach w języku obcym jest możliwe? O potrzebie rekonstruowania skryptów kulturowych wyrażania emocji dla glottodydaktyki polszczyzny. Seria Acta Universitatis Lodziensis. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 19, 37.
- Martlew, M., Connolly, K. (1996). Human Figure Drawings by Schooled and Unschooled Children in Papua New Guinea. *Child Development*, 67, 2743-2762.
- Meerbeke, A. V. van, Sandoval-García, C., Ibáñez, M., Talero-Gutiérrez, C., Fiallo, D., Halliday, K. (2011). Validation Study of Human Figure Drawing Test in a Colombian School Children Population. *Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 464-477.
- Nazaruk, S., Konovaluk, E. (2012). Rysunek w wychowaniu przedszkolnym – rola w diagnostyce i terapii pedagogicznej. *Rozprawy Społeczne*, 1 (6), 10.
- Nowicka, E. (1998). *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelson, T. M., Allan, D. K., Nelson, J. (1971). Cultural Differences in the use of color in North West Canada. *International Journal of Psychology*, 6, 283-292.
- Paget, G. W. (1932). Some drawings of men and women made by children of certain non – European races. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 62, 127-144.
- Piowarska, E. (2016). Rysunkowe obrazowanie bryły przez dzieci w wieku 3-6 lat – doniesienie z badań. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 112.

- Richter, H. G. (2001). *Kinderzeichnung interkulturell: Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heraswachsenden aus verschiedenen Kulturen*. Hamburg: LIT.
- Scheidecker, G., Gernhardt, A., Rübeling, H., Holtmannspötter, J., Keller, H. (2019). How Young Adolescents Draw Themselves: A Comparison Across Three Ecosocial Contexts in Southern Madagascar. *Cross-Cultural Research*, 53 (1), 33-57.
- Sikorski, W. (1996). Analiza postaci w rysunku dziecka jako metoda diagnostyczna w psychoterapii. *Psychoterapia*, 4 (99), 55-56 i 60.
- Stradomska, M. (2018). Metody projekcyjne w ujęciu doświadczalniowo-analitycznym. *Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, 28 (1), 91-92.
- Straś-Romanowska, M. (2003). Status metody projekcyjnej jako metody jakościowej. W: M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych* (31 i 37-38). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sujoldzic, A., Peternel, L., Kulenović, T., Terzić, R. (2006). Social determinants of health – a comparative study of Bosnian adolescents in different cultural contexts. *Collegium Antropologicum*, 30, 703-711.
- Sunberg, N., Ballinger, T. (1968). Nepalese children's cognitive development as revealed by drawings of man, woman, and self. *Child Development*, 3 (39), 969-985.
- Szczupak, A. (2009). Świat w przedstawieniach graficznych dzieci. W: D. Waloszek (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie* (320). Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Wilson, B., Ligtoet, J. (1992). Across time and cultures: Stylistic changes in the drawings of Dutch children. W: D. Thistelwood (red.), *Drawing research and development* (75-88). Harlow, UK: Longman/NSEAD.
- Wilson, B., Wilson, M. (1984). Children's drawings in Egypt: Cultural style acquisition as graphic development. *Visual Arts Research*, 10, 13-26.
- Wilson, B. (2000). Empire of signs revisited: Children's manga and the changing face of Japan. W: L. Lindström (red.), *The cultural context: Comparative studies of art education and children's drawings* (160-178). Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Wilson, B. (2002). Becoming Japanese: manga, children's drawings, and the construction of national character. W: L. Bresler, C. M. Thompson (red.), *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum* (43-56). Dordrecht, Boston, London: Kulwer Academic Publisher.

Wysokińska-Obacz, A. (1983). Metoda analizy rysunku w diagnozie zaburzeń emocjonalnych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. *Roczniki Nauk Społecznych*, 11, Z. 2, 48.

Zapewnijmy dzieciom przyszłość w pokoju!, Orędzie Jana Pawła II na XXIX Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 1996 roku (1999). W: B. Smolińska -Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka (11)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

### **Netografia**

(2016). *Syria kobiet, wojna i ucieczka*. Warszawa: Fundacja Wolna Syria. Pobrano z: [https://www.autonomia.org.pl/doc/1\\_Syria%20kobiet.pdf](https://www.autonomia.org.pl/doc/1_Syria%20kobiet.pdf) (dostęp: 14.01.2022).

Ahmad, J. F. (2018). Children's drawings in different cultures: An analysis of five-year-old Jordanian children's drawings. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 249-258. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2018.1444587> (dostęp: 14.01.2022).

Serjouie, A. (2012). *Children's understanding of pictures and expression of emotion in their drawings. A comparative study of articulation of happiness and sadness by Iranian children living in Islamic Republic of Iran with Iranian children living in German Federal Republic*. Doctor's Thesis, 28 i 47-48. Pobrano z: [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00027872/serjouie.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00027872/serjouie.pdf) (dostęp: 14.01.2022).



**Arleta Suwalska**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-0713-8451

## **A Values Perspective on Ethical Education for Grades 7 to 9 in Finland**

### **Aksjologiczne przesłanki nauczania etyki w klasach 7–9 w Finlandii**

**Abstract:** The National Core Curriculum for Basic Education 2014 underlined the need to treat each child as unique and valuable, and as a result, students are encouraged to enhance their self-images, self – efficacy, and self-esteem, which contribute to improvement of their learning skills. There is highlighted the emphasis on the joy of learning and promotion of pupil welfare. The main part of the study is thus an analysis of the Finnish National Core Curriculum, based on a review of the literature on secular ethics across grades 7 to 9 and the presentation of values in Finnish basic education.

**Keywords:** ethical education, ethics, values, values in education, curriculum in primary education.

*„Only thanks to true values can man become better and fully develop his nature”  
(John Paul II, encyclical „Fides et ratio”, 1998, p. 43)*

### **Introduction**

This article focuses on the development of values by means of curriculum design. The main part of the study is thus an analysis of the Finnish National Core Curriculum, based on a review of the literature on secular ethics across grades 7 to 9 and the presentation of values in Finnish basic education. This highlights the emphasis on the joy of learning and promotion of pupil welfare that is used to diversify learning content in that context. The article then presents those factors embodied in the objectives of ethics as a subject in the curriculum based on the key content areas from C1 to C3,

and examines how these develop students' knowledge and abilities based on pupils' experiences and their „search for an identity and worldview” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 443), encouraging them to absorb specific moral norms and values, which then become significant drivers of their actions.

### **Secular ethics education in Finland**

Secular ethics, as a multidisciplinary school subject, is closely related to the topics of philosophy, social, and cultural sciences and it uses its links to these perspectives to incorporate various models of religious education (Tomperi, 2003, p. 10). Secular ethics lessons started in the 1920s to provide the 'history of religion and ethics' for pupils who were non-affiliated in terms of religious education (Saine, 2000, p. 2). The current subject of secular ethics followed in 1985 with the inauguration of a new subject, called *elämäntutkimus* in Finnish. Discussions concerning religious diversity should be developed in both religious and non-religious worldviews have obtained a central place in the works of Jackson (2014, p. 168-179) and Mediema (2014, p. 82-103). According to Jackson (2012, p. 168), religious education has never been revealed as widely as it is now.

Generally, secular ethics education includes four main content areas that are universal across the national comprehensive school curricula, defined in 2004 as „human relations and ethical development”, „self-knowing and cultural identity”, „society and human rights”, and „the human being and the world”. The basic objectives are to introduce not only critical skills for ethical action, but also to offer examples of tolerance, justice, and sustainable development. The objectives for the first five grades include the development of awareness about various cultures and human worldviews, while as of the sixth grade, the course is oriented towards developing students' knowledge of this variety of worldviews. The central function of this preparation is the attainment of cultural literacy supported by self-expressive and interactive intercultural skills (National Curriculum, 2004, p. 12-30). The National Curriculum of 2014, first implemented in the autumn of 2016, restructured, yet retained the objectives, the 2004 curriculum.

The National Curriculum for basic education 2014 was thus based on a concept of learning in which students are seen as active actors who prepare, set goals and solve any problems that arise not only alone, but in tandem with others as appropriate. This underlines the need to use varied physical elements, language types, and senses in teaching to promote the acquisition of new skills and knowledge in a positive and emotionally motivating learning

environment. This allows for an emphasis on the joy of learning and the promotion of the development of a range of learning competences. In this light, the curriculum can be seen rely on diversification of the learning content, time, and place, with each student is encouraged to promote and develop their own learning. This in turn accentuates the need for self-regulation for each child in the learning process. Learning at the basic education level is highly significant due to the fact that this is when students both learn new concepts and deepen their understanding of learned topics at the greatest rate. „Learning knowledge and skills is cumulative and often requires long-term and persistent practice” (NCC, 2014, p. 17); the NCC also notes that each student’s „self-image, self-efficacy and self-esteem” are the main factors which influence their studies. As a result, successful Finnish students can not only interpret, analyse, and evaluate a wide variety of information, but to construct new knowledge and expand on their previous experiences and practical knowledge. The NCC document thus suggests that students need only guidance and, importantly, teacher feedback to strengthen their confidence and scientific development in a proper direction.

The main priority of secular ethics education is thus to guide and support students’ growth and development, specifically their worldviews and philosophies of life. According to Niiniluoto (2006, p. 206), secular ethics education by definition involves not only a personal worldview, based on ethics and values, but also an epistemological view that can help students recognise and acquire knowledge. For Tomperi (2003, p. 11), the beginnings of secular ethics education must thus be based on knowledge and meaning as being tightly linked to students as human beings, rather than being linked to non-religious and secular worldviews. Tomperi (2013, p. 93) added that, as a subject, secular ethics presents values such as democracy, human rights, non-violence, and multiculturalism, but must be regarded as non-confessional.

An opposing point of view is presented by Poulter, Riitaoja and Kuusisto (2015, p. 2), who claim that the secular framework is inherently neutral, as education has been always incorporated into any particular culture and morality. This perspective is linked to the rationalist and scientific worldviews presented by Niiniluoto (2006, p. 68), in which the subject of ethics represents more than a single organised worldview, covering broad values such as humanism. In Belgium and Finland, this subject, which is offered as non-confessional ethics, as a „neutral” subject, or as a substitute for religious education, has initiated discussion concerning its limited humanist or atheist perspectives. Earlier research in the field of secular ethics as a subject

has also emphasised various structural problems in education (Salmenkivi 2013, p. 87-89). These problems included the use of unqualified teachers, insufficient textbooks or classroom space, and complications related to the ways in which teachers schedule classes. Moreover, students across different age groups also present a challenge for teachers, while a tendency was observed to marginalise this subject due to dominance of Lutheranism in the schools' culture.

### **Methodology and research questions**

In order to investigate ethics education from a Finnish perspective, the following research questions were developed:

1) What values are included in the ethics curriculum in Finland across grades 7 to 9?

2) Does the national curriculum play a role in the globally acknowledged success of Finnish students in the twenty-first century?

Analysis of the curriculum, which forms the main body of this study, began with a review of the literature on secular ethics and values in Finnish basic education. The next step was an analysis of the curriculum, including identification of the links between secular ethics and pupil welfare. The relevant curricular guidelines and support for primary schools were also analysed. The chosen format of the study involved use of the problem method, along with critical discourse analysis, based on considering this as an educational phenomenon linked to particular time and within a particular (Finnish) society as a way to differentiate the various views current in Finnish education in the 21st century and to reveal the „macro-themes of discourse” (Wodak and Krzyżanowski, 2008, p. 156).

Analysis of the selected documents involved emphasising „the constructive mechanisms contained in the arguments, ideas, or concepts” (Rapley, 2007, p. 194) in each case, as well as assessing the validity and reliability of the selected documents alongside their credibility and accuracy. The problem method was applied to the study of documents concerning secular ethics and values. The problem method derives from an educational phenomenon, here from Finnish education. From this perspective, it is important to contrast different views and principles about regularities of secular ethics and values. This included the collection of data for specific areas of secular ethics education. Primary rather than secondary sources and documents were given preference in this research, and all significant materials were accessed from the library at the University of Helsinki, where selections were made from a broader set of resources for final analysis. Discourse analysis, which

was applied after the initial sifting, allowed the development of contextual meaning, allowing analysis not only of linguistic meaning but also of all relevant conventions and codes important in the selected society, based on its culture and history (Hammersley, 2013, p. 12).

### **The National Core Curriculum for Basic Education from the perspective of pupil welfare**

The National Core Curriculum for Basic Education uses the term pupil welfare in conjunction with the idea of „education provider” (Section 1[3] of the Pupil and Student Welfare Act [1287/2013]), and this term is closely linked to the mission of each school to implement education to the benefit of its pupils. In Finnish basic education, a cross-cultural cooperation is intended to promote pupil welfare and to establish effective educational institutions. Employees who work in the school community are thus all responsible for developing pupils’ welfare. Where any concerns related to pupils or the school community more generally arise, solutions are thus developed in conjunction with the students and their parents. Pupil welfare service, including psychologists, school social workers, and school health services are also available to help pupils and their guardians in an accessible and easy manner. This means that Finnish education incorporates coherent practices that support pupils’ „health, well-being and learning” (The National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 82).

Communal pupil welfare is also a significant part of the school culture in Finland, being related to the ways in which the welfare of the school community, including both pupils and teachers, can be monitored, evaluated and developed. „Pupil welfare creates preconditions for community spirit, caring and open interaction in the school community. Operating methods that promote participation also facilitate the prevention and early recognition of problems and the organisation of the required support” (The National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 83). The resulting peaceful and friendly school atmosphere contributes to a positive climate of school discipline in Finnish schools. Moreover, the school health services are obliged to observe students’ health and prepare information to support communal pupil welfare. In this light, individual pupil welfare is also supported by monitoring and promoting students’ holistic development in the context of physical and mental health, learning, and well-being. Students’ resources, skills, and needs are thus taken into consideration in the support offered to students every school day.

Descriptions of pupil welfare in the curriculum present the goals and operating methods for the implementation of pupil welfare at the level of education of interest. The relevant part of the document (The National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 82-89) also highlights the connections between its plan for the well-being of children and the curriculum. In each school, the education provider must ensure that welfare plan not only supports, but also evaluates and develops pupils' welfare. Such plans should be prepared in close cooperation with the staff of each school, and their pupils and their guardians. After that, each plan must be approved by council of the relevant municipality. Each school is obliged to both estimate the general needs of student well-being and report how it aims to support this using the resources available to the school. The plan must also include the organisation of pupil welfare services in accordance with individual pupil development and monitoring.

School welfare plans in basic education in Finland thus include not only the relevant operating methods but also the intended practices of the school welfare group. Cooperation with organisations outside of the school is also required to promote student well-being, especially in the context of guidance counselling or future planning. Moreover, students' health and safety must be carefully considered in the context of the school environment and the well-being of the school overall. Observations and monitoring include levels of school absence, while future planning includes defining ways to prevent accidents and to keep tobacco products, alcohol, and drugs away from school premises. Furthermore, schools must prepare plans for safe school transport and „safeguarding the pupils against violence, bullying and harassment” (The National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 87).

In Finnish basic education, individual pupil welfare is a key focus, leading to the monitoring of students' abilities and needs and promoting the organisation of treatment, special diets, and medication in case of illnesses. The schools also provide pupil welfare in the context of disciplinary requirements, preparing and filing reports about pupil welfare as needed. This focus on individual pupil welfare also explains the fact that students and their guardians are expected to participate in the process of planning, monitoring, and evaluating documentation required to create each individual welfare plan.

### **Values in Finnish basic education**

Values are „everything that is valuable to people, everything that we want to engage our efforts and our will” (Homplewicz, 1996, p. 142). As

a result, „people learn specific moral norms and values which are significant drivers of their activities” (Chyłas and Winiarczyk, 2018, p. 144). Values help people recognise what is good or bad (Łobocki, 2000, p. 72), and John Paul II noted: „only thanks to true values can man become better and fully develop his nature” (Jan Paweł II, 1998, p. 43). Chyłas (2011, p. 18) emphasises that everything that is important and valuable for a man and worthy of a man leads to his integral development of humanity, while Albert Einstein added:

A man's value to the community primarily depends on how far his feelings, thoughts, and actions are directed towards promoting the good of his fellows. We call him good or bad according to how he stands in this matter. It looks at first sight as if our estimate of a man depended entirely on his social qualities (Popova, 2012, p. 1)

From this perspective, Veugelers (2001, p. 199) claims that teachers pay attention to their own development to allow them to monitor their students' values and development from the perspective of critical pedagogy. For McLaren (1994, p. 203), the central values inherent in this work seems to be equality, the right to diversity, and self-determination. Both authors thus analysed the works of Freire and Dewey (Suwalska, 2021, p. 212) based on an interest in the links between teachers' and students' values. According to Power et al. (1989, p. 332), moral development differentiates various stages of cognitive development in terms of understanding values and the abilities based thereon. Value education and moral development are further based on analyses of value and are related to approaches in cognitive skills.

According to Veugelers (2001, p. 38), „critical pedagogy”, which incorporates teachers' moral values, encourages teachers and students to use communicative skills. Berkowitz (1996, p.1) added, however, that people do not need many values to develop morality in their judgments and actions; they need only certain central values such as justice and human well-being. Based on this, it is significant to note that moral development makes critical thinking more goal-oriented. The main aim of critical thinking must thus be seen as being to influence the development of wider reflections that should include values (Paul, 1992, p. 1; Ennis, 1994, p. 3). Veugelers (2001, p. 38) added that critical thinking and moral development are notions that relate to students' learning activities' and enable students to develop their values. These value dimensions are varied and must be incorporated into school curricula to develop each school's mission; further, while people have a tendency to agree theoretically on the importance of particular values, in real-life situations, they may hold to opposite values and viewpoints.

The National Core Curriculum for Basic Education (2014, p. 15) states that each child is unique and valuable. This uniqueness, along with the right to improve their skills as a human being and as a part of a democratic society, is emphasised by educational values such as solidarity and justice, and regulative values related to order, behaviour, work design, development of self-discipline, autonomy, and empathy. A value is a judgement based on a predetermined statement of what is good and what is bad, rather than a personal preference based on taste; it may also, however, be a common-sense formulation, relying on additional or ordered ideas about a person's relationship to their environment. Teachers and students have sets of their own values, and must collaborate to incorporate these in education. Teachers who work in schools may thus wish to determine the values of their students as part of the function of school as a learning organisation. Open-mindedness and a respectful attitude towards various religions and worldviews on the part of teachers must thus constitute the roots of constructive school co-operation and interaction. Nowak (2019, p. 18) noted that "the teacher, apart from the pedagogical talent in showing specific values and causing the pupil's fascination with them, is also a significant support for the student and becomes his or her testimony of living with these values".

### **Values arising from tasks in ethics as a subject in grades 7 to 9 (C1–C3 content areas)**

Values are constructs that enable people to decide what actions are good and bad when they seek to resolve problems, based on what they themselves believe in. This basic level of education has the same task as other levels: to facilitate the leading of a good life. Students study worldviews and human practices, and „the meanings attached to them are viewed as products of interaction among individuals, communities, and cultural heritage" (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 442). In light of this, ethics lessons emphasise students' ability to influence their individual thinking, linking this to their learning experiences. Another task is to promote students' independence, open-mindedness, and responsibility in order to allow them to become full members of a democratic society in a rapidly changing world. In order to achieve these tasks, ethics instruction in grades 7 to 9, instruction should reinforce students' general knowledge and understanding of various worldviews and cultures, as well as developing their abilities to think and act critically based on strong study skills. For ethics lessons to succeed, students must improve their critical thinking skills, which can be seen as a self-correcting task involving the search for reasons behind particular

situations. Ethics lessons in grades 7 to 9 thus support students' transversal competences, „cultural competence, thinking and learning, interaction and expression skills, taking care of oneself and others, and managing daily life as well as participation, involvement, and responsibility” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 272). Students in grades 7 to 9 also receive support in their search for their own models of a “good life”, which are related to their reflective attitudes and open-mindedness.

The main focus of this part of the curriculum is on key content areas C1 to C3. These content areas and the development of students' knowledge and „ability is combined with pupils' experiences and their search for an identity and worldview” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 443). Viewed from this perspective, the C1 content area covers concepts of worldviews and culture. Students study world cultures in the form of “natural heritage protected by UNESCO and follow the manifestations of culture, for example in the media and art” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 443) to become familiar with other worldviews and stances. According to NCC 2014, students must also study in order to recognise the range of different theistic and atheistic worldviews prominent in the contemporary world, especially humanism, Christianity, and Islam. Events related to the history of these worldviews are thus examined, with comparisons made between them with respect to the realisation of equality and freedom of belief in different societies (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 443).

Content area C2, principles of ethics, familiarises students with various trends in ethics and presents the basic questions of ethical enquiry. The main aim of C2 is to familiarise students with „viewpoints of ethical evaluation of actions, such as the motive of the actor, and the deliberateness and consequences of the act” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 444). Students thus consider issues presented via social media and analyse them from a given ethical viewpoint (richness, rightness). Content area C3, human rights and a sustainable future, then presents the meanings of the „agreements, promises, rights, duties, equality, peace and democracy, both in different everyday situations and environments in the pupils' lives and in a wider sense” (National Core Curriculum for Basic Education 2014, p. 273). Pupils thus become familiar with their rights and develop skills in the assessment of tasks related to particular contexts, as well as making plans and being cognizant of their consequences. By accessing C3 content, pupils become acquainted with the concepts of human dignity and a range of human rights and their violations, such as the Holocaust. Moreover, they

study equality among people and the varied viewpoints on the relationships between humans and nature, such as „humanist, utilitarian, mystical, and nature-centred views” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 273). Students also study relationships between „nature and a sustainable future for nature and the society as well as questions of environmental ethics” (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 273).

To guarantee a safe and open environment for the study of ethics, it is necessary to select appropriate working methods. In Finland, the construction of a learning environment based on groups appears essential for the study of the subject of ethics. Teachers then support students’ self-regulating skills in learning. The National Core Curriculum for Basic Education (2014) emphasises that any learning environment is a combination of personal and communal interactions, reinforced by the use of various media and digital technologies (p. 444). The objectives of ethics in grades 7 to 9 include supporting pupils’ well-being, learning, and constant development, taking into account all school opportunities and various means of examining, structuring, and building students’ worldviews and identities. Moreover, teachers in Finland are obliged to provide guidance and support for students and to help them to participate in developing answers to ethical questions. At this level, students still need support for various life interactions and to develop their thinking skills. Teachers thus need to use varied teaching methods to develop an appropriate individual approach for each pupil.

## **Conclusions**

Values are constructs that allow people to decide what is good and what is bad. Values are embedded in the conception of learning that underpins Finnish basic education, as well as being involved in the development of school approaches and the overall learning process. The National Core Curriculum for Basic Education 2014 underlined the need to treat each child as unique and valuable, and as a result, students are encouraged to enhance their self-images, self-efficacy, and self-esteem, which contributes to improvement of their learning skills. The subject of ethics thus promotes students’ independence, open-mindedness, and responsibility in their learning environment, as well as helping them become full members of a democratic society in a rapidly changing world full of personal and communal interactions reinforced by the use of various media and digital technologies.

Values analyses allows for the assumption that the objectives of ethics teaching in grades 7 to 9, as well as the final assessment criteria, include offering students' guidance in the context of recognising and understanding the concepts behind worldviews. Students' familiarity with varied cultures and cultural heritage is also tested, while the final assessment evaluates students' awareness of both religious and non-religious worldviews and of rules of religious thinking, encouraging a critique of religion. Moreover, this assessment evaluates students' recognition of freedom of belief as a human right. According to NCC 2014, students must study in order to recognise different theistic and atheistic worldviews in the contemporary world, especially humanism, Christianity, and Islam, and students' various choices as linked to their worldviews, along with the individual or communal principles underlying them, are thus also examined (National Core Curriculum for Basic Education, 2014, p. 445).

The subject of ethics thus helps to develop school culture and supports the welfare of the students and teachers in Finnish schools. The priority of secular ethics education is to support students' growth and development, specifically with respect to their worldviews and philosophies of life. In the perspective presented here, individual pupil welfare in this context thus refers to the monitoring and promotion of each student's holistic development in the context of values, health and learning.

### **Bibliography:**

- Berkowitz, M. W. (1996). *The 'Plus One' convention revisited and beyond. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Moral Education*. Ottawa: Canada.
- Chalas, K. Winiarczyk, E. (2018). Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37 (1), 143-153. DOI: 10.17951/lrp. 2018.37.1
- Chalas, K. (2011). *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzen w swietle introcepcji wartosci*. Lublin-Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Ennis, R. H. (1994). *Critical thinking dispositions: Theoretical and practical considerations in their delineation, endorsement, and assessment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: United States.
- Finnish National Board of Education (FNBE) (2004). *National core curriculum for basic education*. Pobrano z: [http://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education](http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education), (data dostępu: 29.03.22).

- Finnish National Agency of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* London: Sage.
- Homplewicz, J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jackson, R. (2012). European developments. In: L. Barnes (Ed), *Debates in religious education* (168–179). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813805>.
- Jan Paweł II, (1998). *Encyklika „Fides et ratio”*. Tarnów: Biblos.
- Łobocki, M. (2000). Wartości tworzywem wychowania. In: M. Nowak, T. Ożóg (eds.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*. (71–80). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mclaren, P. (1994). *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Mediema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: The strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal of the Study of Religion* 27, 1, 82–103. <https://www.jstor.org/stable/24798871>.
- Nowak, M. (2019). Aksjologia współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jako podstawa jej sukcesu. *Roczniki Pedagogiczne*, 11 (47), 17–28.
- Niiniluoto, I. (1995). Elämäkatsomustiedon filosofisia ongelmia [Philosophical Problems of Secular Ethics]. In: P. Elo, H. Simola (eds.), *Arvot, hyveet ja tieto* (142–148). Feto.
- Paul, R. W. (1992). *Critical thinking, what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Popova, M. *Einstein on Kindness, Our Shared Existence, and Life's Highest Ideals*, p.1. Pobrano z: <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2012/03/einstein-on-kindness-our-shared-existence-and-lifes-highest-ideals/254768/>, (data dostępu: 29.03.22).
- Poulter, S. Riitaoja, A. L. Kuusisto, A. (2015). Thinking Multicultural Education „Otherwise”: From a Secularist Construction Towards a Plurality of Epistemologies and Worldviews. *Globalisation, Societies, and Education*, 14 (1), 1–19. doi: 10.1080/14767724.2014.989964
- Poulter, S. Riitaoja A.L. and. Kuusisto A. (2016). Thinking Multicultural Education Otherwise: From a Secularist Construction Towards a Plurality of Epistemologies and Worldviews. *Globalisation, Societies and Education* 14 (1), 68–86. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>.

- Power, F. C. Higgins, A. Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Rapley, T. (2007). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: PWN.
- Saine, H. 2000. *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla [Religious Education in Finnish Compulsory Schooling in the 20th Century]*. PhD diss., University of Turku.
- Salmenkivi, E. (2013). *Katsomusopetuksen kehittäminen [The Development of Religious Education]*. Starkey, H. (Ed.) (1991). *Socialisation of School Children and their Education for Democratic Values and Human Rights*. (87–89). Niin & Näin, 76 (1).
- Suwalska, A. (2021). Implikacje myśli pedagogicznej Johna Deweya w fińskiej edukacji, *Biografistyka pedagogiczna, Tom 6, 1*, 211–227. Doi: 10.36578/bp.2021.06.24.
- Suwalska, A. (2022). Zmiana w edukacji a kultura szkoły w fińskiej szkole podstawowej, *Studia Elckie, 24 (1)*.
- The Pupil and Student Welfare Plan, Welfare Act (1287/2013)*, <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2013/20131287>, data dostępu: 03.02.22.
- Tomperi, T. (2003). Elämänkatsomustiedon identiteetti opetussunnitelmassa [The Identity of Secular Ethics in the Curriculum]. In: P. Elo, K. Heinlahti, M. Ka-bata (eds.), *Hyvän elämän katsomustiето* (pp. 10–31). Feto.
- Tomperi, T. (2013). Uskonto, kulttuuri, elämänkatsomus, filosofia [Religion, Culture, Worldview, Philosophy]. *Niin & Näin, 76*, 91–93.
- Veugelers, W. (2001). Teachers, values and critical thinking. In: S. R. Steinerberg (ed.), *Multi/Intercultural Conversations* (199–215). New York: Peter Lang.
- Wodak, R. Krzyżanowski, M. (2008). *Qualitative Discursive Analysis in The Social Sciences*. New York: Palgrave Macmillan.





**Anna Walczak**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-4099-0558

**Bartłomiej Walczak**

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0002-0346-712X

## **Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci. Polska na tle krajów Europy Środkowo-Wschodniej w świetle danych PISA 2018**

**Parental involvement in children's education.  
Poland compared to the countries of Central and Eastern Europe  
on the basis of PISA 2018 data**

**Abstract:** The article is an attempt to compare the characteristics and correlates of parental involvement (PI) in the education of their children in 11 countries of Central and Eastern Europe: Belarus, the Czech Republic, Estonia, Lithuania, Latvia, Poland, Romania, Russia, Slovakia, Ukraine and Hungary. The data comes from the PISA 2018 survey and is based on representative, nationwide samples of 15-year-old students and their parents. The study used an analysis of variance and a series of logistic regression models. The three countries with the highest PI level among the CEE countries are Belarus, Russia and Ukraine. Poland turned out to be a leader only in terms of passive involvement (talks about the child's progress at the teacher's initiative). On average, the countries of Central and Eastern Europe are characterized by a high level of passive and low active involvement, and at the same time parents are more involved in material and non-material support for the school than in Western European countries. The feeling of being supported by 15 year old students is common. Even in Poland, where the rate was the lowest among the 11 surveyed countries, it was around 80%. PI is strongly associated with two variables: the gender of the student and the

material status of the household. Students are more likely to receive support and as their economic status increases. The latter exceeds the influence of educational status.

**Keywords:** parental involvement, support, education, PISA.

## Wprowadzenie

Zaangażowanie rodziców (*parental involvement*, PI) w edukację dzieci jest efektywnym narzędziem wspierania osiągnięć szkolnych. Metaanaliza przeprowadzona przez brytyjską Educational Endowment Foundation na 97 badaniach lokuje PI w grupie interwencji o przeciętnym wpływie i niskich kosztach<sup>1</sup>. Z podobną siłą na osiągnięcia szkolne oddziałują m.in. wprowadzenie asystentów ucznia, uczenie w małych grupach czy indywidualizacja poleceń; włączenie rodziców okazuje się bardziej skuteczną interwencją niż np. mentoring, zmniejszenie wielkości klasy czy wydłużenie czasu nauki. Jakkolwiek w licznych pracach podjęto próby operacjonalizacji i pomiaru wpływu PI (zob. przegląd w: Kołodziejczyk, Walczak, 2016), stosunkowo niewiele analiz poświęcono porównaniu tej formy wspierania uczniów w różnych krajach (Carro, 2011; Ivan i Cristei, 2011; Borgonovi i Montt, 2012; Hartas, 2015; Roy i Giraldo-Garcia, 2018; Vasquez-Cano et al. 2020). Jest to o tyle istotne, że zaangażowanie rodziców nie jest wyłącznie kształtowane przez mniej lub bardziej świadome polityki oświatowe, lecz również moderowane przez czynniki kulturowe, zróżnicowanie klasowe czy poziom kapitału społecznego. Stąd podjęta w poniższym artykule próba uzupełnienia porównawczej wiedzy o charakterystyce i determinantach PI w krajach naszego regionu. W pierwszej części przedstawimy przegląd konceptualizacji zaangażowania rodzicielskiego w edukację dzieci, by następnie – na podstawie danych z projektu PISA z edycji z 2018 roku – przeanalizować zróżnicowanie form i czynników kształtujących PI w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

W literaturze można wyszczególnić różne definicje PI. Jednym ze sposobów rozumienia tego zjawiska jest określenie ich jako działań rodziców podejmowanych w kontekście procesów edukacyjnych dzieci. W ten nurt wpisują się popularne definicje proponowane przez Harvard Research Family Project, gdzie PI oznacza wszystkie działania rodziców celowo związane z edukacją (por. Hashmi i Akhter, 2013, s. 28) oraz Northwest Regional Educational Laboratory, określające zaangażowanie jako aktywny i ciągły

---

<sup>1</sup> <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/parental-engagement/technical-appendix> [dostęp: 10-02-2022].

udział rodziców lub opiekunów w edukacji dziecka (Northwest Regional Educational Laboratory, 1999) (por. Trotman, 2001, s. 276).

Jednym z wymiarów branych pod uwagę przy definiowaniu PI jest wymiar przestrzenny, odnoszący się do miejsca podejmowania aktywności przez rodziców. Wyróżnia się w tym wypadku zaangażowanie w domu i w szkole (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; por. Hashmi i Akhter, 2013, s. 28). W badaniach przyjmuje się różne wskaźniki dla obydwu obszarów. Na zaangażowanie w domu składają się: (1) rozmowa, m.in. o zajęciach szkolnych; (2) nadzór nad czynnościami dziecka związanymi z nauką. Natomiast zaangażowanie na terenie szkoły obejmuje (1) komunikację w szkole lub kontakt między rodzicami a szkołą; (2) udział rodziców np. w zajęciach szkolnych lub sprawach organizacyjnych. (Ivan i Cristei, 2011, s. 75). Większość badaczy łączy zaangażowanie rodziców w edukację w szkole i poza nią. Przykładem łączenia zaangażowania rodziców w edukację w szkole i w domu jest również klasyfikacja wskaźników zaproponowana przez Sang Min Lee i współautorów: 1) częstotliwość kontaktu rodzica z nauczycielem, 2) jakość ich komunikacji, 3) zaangażowanie rodzica w aktywności edukacyjne w domu, 4) zaangażowanie rodzica na terenie szkoły (Lee i inni, 2012, s. 583, por. Weitock, 1991; Trotman, 2001). W badaniach OECD uwzględniane są zarówno wskaźniki odnoszące się do zaangażowania w domu (OECD, 2011) jak i skoncentrowane wokół współpracy rodziców ze szkołą (OECD, 2010).

Również Mamta Roy i Regina Giraldo-García (2018, s. 30) przywołują szeroką definicję zaangażowania rodziców rozumianego jako zachowania rodziców, zarówno w domu, jak i w szkole, które mają na celu wspieranie rozwoju umiejętności społecznych/emocjonalnych ich dzieci i ułatwianie im sukcesu edukacyjnego. W tym wypadku PI polega na wspieraniu dzieci, zarówno pod względem osiągnięć w nauce, jak i umiejętności społeczno-emocjonalnych. Celem tych działań jest przygotowanie dzieci do interakcji ze społeczeństwem w skali globalnej. Wspierany przez rodziców rozwój umiejętności społecznych/emocjonalnych przekłada się na osiągnięcia szkolne ale też na funkcjonowanie w innych obszarach.

Kolejnym wyróżnianym wymiarem jest wymiar podmiotowy odnoszący do partycypacji informacyjnej i decyzyjnej czyli – do poziomu sprawczości rodziców. W tym kontekście można przywołać pojęcie „partnerskiej współpracy w nauce” (*collaborative learning partnership*), na które powołują się Penelope Ludicke i Wendy Kortman wskazując na wspólny wysiłek rodziców/opiekunów oraz nauczycieli. Jednocześnie zakładają świadomość różnic w rolach oraz współodpowiedzialność za użyteczne dla ucznia efekty współpracy (Ludicke, Kortman, 2012, s. 156). Co więcej, część definicji akcentuje też

szerszy kontekst wychodząc poza diadę rodzice – szkoła np. uwzględniając społeczność lokalną (Perroncel, 1999; por. Trotman, 2001, s. 276).

Przykładem kompleksowego ujęcia jest typologia Joyce Epstein (1995, 2001), uwzględniająca szeroki wachlarz zaangażowania rodziców. Obejmuje nie tylko działania podejmowane w domu i na terenie szkoły ale także kontekst społeczności lokalnej. Rodzice są w niej postrzegani nie tylko jako strona działająca na rzecz szkoły ale też jako osoby potrzebujące wsparcia w kontekście wspólnych działań dla dobra uczniów, stąd formy zaangażowania rozpinają się na kontinuum od biernego do podmiotowego włączenia rodziców oraz otoczenia społecznego w edukację (Epstein, 1995, 2001; por. Brock i Edmunds, 2010, s. 50; Jeynes, 2005; Mendel, 2001, s. 75 i passim, 181 i passim).

## Metodologia

Badanie PISA (Programme for International Students Assessment) jest jednym z największych międzynarodowych edukacyjnych projektów badawczych. Prowadzone jest cyklicznie co trzy lata od 1997 roku; w 2018 roku (edycja 2021 została przesunięta z uwagi na pandemię COVID-19) badanie objęło 79 państw. W każdym z krajów losowana jest reprezentatywna próba uczniów w wieku pomiędzy 15 lat i 3 miesiące a 16 lat i 2 miesiące w momencie realizacji badania. Uczniowie wykonują zadania w trzech domenach: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne i rozumowanie w naukach przyrodniczych plus dodatkowe komponenty np. rozwiązywanie problemów czy kompetencje cyfrowe. Ponadto zbierane są informacje o danych społeczno-demograficznych. Dodatkowo przeprowadza się sondaż wśród ich rodziców, dyrektorów szkół i nauczycieli. W momencie przygotowywania tego artykułu OECD udostępniało dane zebrane wśród rodziców zagregowane do poziomu szkół, stąd też forma prezentacji danych w pierwszej części analizy. Dane dotyczące wielkości prób w poszczególnych krajach zostały zestawione w poniższej tabeli (Tab.1). Całość analiz przeprowadzono za pomocą pakietu SPSS (v. 27).

Tabela 1. Wielkości prób uwzględnionych w porównaniach

Kraj	Liczba szkół	Liczba uczniów
Białoruś	234	5803
Czechy	333	7019
Estonia	230	5316

Litwa	362	6885
Łotwa	308	5303
Polska	240	5625
Rumunia	170	5075
Rosja	263	7608
Słowacja	376	5965
Ukraina	250	5998
Węgry	238	5132
Ogółem	3004	65729

źródło: opracowanie własne na podstawie PISA 2018

### Zaangażowanie rodziców

W pierwszej części opracowania wyników porównamy wskaźniki zaangażowania rodziców w edukację ich dzieci w przekroju przez kraje. Dane PISA są agregowane do poziomu szkół i pokazują odsetek rodziców podejmujących daną aktywność. Odsetek ten potraktujemy jako zmienną wyjaśnianą w analizie wariancji, grupując dane krajami. W badaniu PISA posłużono się czterema wskaźnikami zaangażowania rodzicielskiego: (1) omawianie postępów dziecka z inicjatywy nauczyciela; (2) omawianie postępów dziecka z inicjatywy rodzica; (3) zaangażowanie w samorządność szkolną (komitet szkolny, radę rodziców, radę szkoły – tu formy różniły się w zależności od kraju); (4) zaangażowanie wolontariackie w zajęcia dodatkowe.

Przeciętnie niemal 53% rodziców omawia wyniki nauczania swoich dzieci z inicjatywy nauczycieli. Różnice pomiędzy poszczególnymi krajami są istotne statystycznie ( $F_{(10;1089,94)}=38,761^2$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,09$ ), przy czym wielkość efektu jest niska (Cohen, 1992, s. 156). Najwyższy wskaźnik zaobserwowano w Polsce (63% rodziców); powyżej średniej lokują się ponadto Rosja (59%), Litwa (59%), Ukraina (56%) i Białoruś (54%). Najniżej ułożyły się Węgry, gdzie niespełna 29% rodziców zadeklarowało taką formę zaangażowania w edukację dzieci (Tab.2). Porównania *post-hoc* za pomocą testu Gamesa-Howella pokazują, że badane kraje dzielą się na cztery kategorie: wysokie zaangażowanie (Polska, Litwa, Rosja), przeciętne (Łotwa, Czechy, Estonia, Słowacja i Rumunia), dwa kraje pomiędzy tymi grupami – Białoruś i Ukraina, które wykazują brak istotnych różnic z pojedynczymi państwami z obydwu grup. Osobną kategorię stanowią Węgry, które istotnie odbiegają od wszystkich pozostałych krajów.

<sup>2</sup> Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 2. Odsetek rodziców zaangażowanych w omawianie postępów dziecka z inicjatywy nauczyciela

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
<b>Białoruś</b>	234	54,15	32,660
<b>Czechy</b>	324	46,48	29,782
<b>Estonia</b>	230	50,72	32,610
<b>Litwa</b>	361	58,92	27,425
<b>Łotwa</b>	297	51,13	27,538
<b>Polska</b>	240	63,35	29,183
<b>Rosja</b>	247	59,09	29,222
<b>Rumunia</b>	160	44,03	31,355
<b>Słowacja</b>	345	41,01	26,795
<b>Ukraina</b>	248	55,67	32,620
<b>Węgry</b>	226	28,71	21,600
<b>Ogółem</b>	2567	52,65**	30,708

\*liczba szkół \*\*średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Kolejny wskaźnik dotyczył rozmów o postępach dziecka podejmowanych z inicjatywy rodzica, a zatem działania wymagającego podmiotowego sprawstwa (Tab.3). Średni udział rodziców szukających kontaktu z nauczycielami jest niższy – dla wszystkich krajów wyniósł nieco ponad 46%. Różnice pomiędzy krajami pozostają istotne ( $F_{(10;1093,906)}=32,677^3$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,101$ ), przy nieco większej – choć nadal słabej – wielkości efektu. Można dostrzec zmiany w hierarchii krajów. Najwyższy odsetek rodziców podejmujących taką aktywność zaobserwowano w Białorusi (66%), która – jak wskazuje analiza za pomocą testów *post hoc* – istotnie odbiega od wszystkich pozostałych krajów. Ukraina i Rosja tworzą wyodrębnioną grupę z ponadprzeciętnym zaangażowaniem. Na poziomie średniego zaangażowania ulokowały się Polska, Litwa, Łotwa, Słowacja i Estonia, zaś w grupie z najniższymi wskaźnikami Rumunia, Czechy i Węgry.

<sup>3</sup> Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 3. Proporcja rodziców, którzy z własnej inicjatywy omawiali z nauczycielem postępy swojego dziecka

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
Białoruś	234	65,72	26,651
Czechy	322	35,01	26,962
Estonia	230	38,45	28,832
Litwa	361	45,25	25,436
Łotwa	295	44,29	26,223
Polska	240	46,34	29,753
Rosja	247	54,90	29,078
Rumunia	163	36,87	28,619
Słowacja	345	40,67	27,375
Ukraina	249	57,22	29,734
Węgry	229	34,19	26,583
Ogółem	2570	46,4**	29,246

\*liczba szkół \*\*średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Trzecia z form zaangażowania – podejmowanie aktywności na rzecz samorządności szkolnej – skupiła wskazania niespełna jednej czwartej (25%) rodziców (Tab. 4). Różnice pomiędzy krajami są statystycznie istotne ( $F_{(9;954,615)}=34,099^4$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,128$ ), siła efektu pozostaje w dolnym zakresie. Najwyższy odsetek rodziców zaangażowanych w samorządność szkolną zaobserwowano w Białorusi (36%), Słowacji (35,5%), Rosji (31%) i Rumunii (30%), najniższy – na Węgrzech (10%) i w Czechach (11%). Analiza za pomocą testu *post hoc* Gamesa-Howella pokazuje polaryzację na dwie grupy: krajów o wysokim poziomie zaangażowania (Białoruś, Słowacja, Rosja, Rumunia, Ukraina i polska) oraz niskim (Litwa, Estonia, Łotwa, Czechy i Węgry).

<sup>4</sup> Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welch.

Tabela 4. Proporcja rodziców zaangażowanych w samorządność szkolną

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
<b>Białoruś</b>	234	36,36	29,115
<b>Czechy</b>	310	10,68	18,461
<b>Estonia</b>	230	16,05	19,091
<b>Litwa</b>	361	16,49	18,740
<b>Łotwa</b>	294	14,37	16,054
<b>Polska</b>	240	22,93	22,738
<b>Rosja</b>	247	31,15	27,571
<b>Rumunia</b>	161	30,05	39,307
<b>Słowacja</b>	346	35,54	30,086
<b>Ukraina</b>	249	26,31	27,133
<b>Węgry</b>	197	10,43	16,143
<b>Ogółem</b>	2523	24,66**	24,888

\*liczba szkół \*\*średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

Ostatni wskaźnik dotyczył wolontariackiego zaangażowania na terenie szkoły (fizycznej aktywności i pomocy w zajęciach dodatkowych). Przeciętny wynik to niecałe 27%. Najwyższy wskaźnik uzyskano w Białorusi (50%), która odstaje od kolejnej w hierarchii Rosji o ponad 6 punktów procentowych. Z kolei najniższy poziom wskazań na tę formę zaangażowania wystąpił w Czechach (10%). Różnice są istotne statystycznie ( $F_{(9,2287)}=71,403^5$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=227$ ), przy wyraźnie wyższej, jakkolwiek nadal pozostającej poniżej średniego poziomu wielkości efektu (Tab. 5). Analiza za pomocą testu *post hoc* Gamesa-Howella pokazała podział na dwie grupy – trzech krajów o wysokim poziomie zaangażowania w zajęcia dodatkowe (Białoruś, Rosja, Ukraina) vs pozostałe kraje.

<sup>5</sup> Z uwagi na niespełnianie założenia o homogeniczności wariancji zastosowano test Welcha.

Tabela 5. Proporcja rodziców zaangażowanych wolontariacko na terenie szkoły

kraj	n*	Odsetek zaangażowanych	
		M	SD
Białoruś	234	49,68	28,618
Czechy	193	9,99	19,773
Estonia	230	19,92	19,925
Litwa	340	16,14	19,995
Łotwa	225	13,81	16,525
Polska	240	19,52	23,506
Rosja	247	43,65	29,812
Rumunia	163	16,82	24,764
Słowacja	280	12,51	15,286
Ukraina	249	36,53	33,784
Węgry	176	17,33	25,783
Ogółem	2297	26,6**	27,977

\*liczba szkół \*\*średnia ważona, źródło: opracowanie własne na podstawie sondażu dla rodziców PISA 2018

### Korelaty zaangażowania rodziców

Jak zaangażowanie rodziców wygląda z perspektywy uczniów? Jak pokazują dane zestawione w poniższej tabeli, poszczególne kraje różnią się między sobą ( $\chi^2_{(9)}=618,527$ ;  $p<0,001$ ) (Tab. 6). Najwyższy odsetek uczniów zgadzających się ze stwierdzeniem, że rodzice/opiekunowie wspierają ich w wysiłkach i osiągnięciach związanych ze szkołą wystąpił w Białorusi (92%), najniższy – w Polsce (80%).

Tabela 6. Czy w tym roku szkolnym rodzice wspierali Twoje wysiłki i osiągnięcia szkolne [educational efforts and achievements]?

kraj brak wsparcia		wsparcie rodziców		Ogółem
		wsparcie		
Białoruś	n	447	5120	5567
	%	8,0%	92,0%	100,0%
Czechy	n	695	5783	6478
	%	10,7%	89,3%	100,0%
Estonia	n	621	4283	4904
	%	12,7%	87,3%	100,0%
Litwa	n	977	4774	5751
	%	17,0%	83,0%	100,0%
Łotwa	n	835	3854	4689
	%	17,8%	82,2%	100,0%
Polska	n	1022	4184	5206
	%	19,6%	80,4%	100,0%
Rumunia	n	486	4175	4661
	%	10,4%	89,6%	100,0%
Rosja	n	1099	5604	6703
	%	16,4%	83,6%	100,0%
Słowacja	n	4185	891	5076
	%	82,4%	17,6%	100,0%
Ukraina	n	629	4702	5331
	%	11,8%	88,2%	100,0%
Węgry	n	473	3978	4451
	%	10,6%	89,4%	100,0%
Ogółem	n	7284	46457	53741
	%	13,6%	86,4%	100,0%

Źródło: obliczenia własne na podstawie sondażu wśród uczniów PISA 2018

W dalszej analizie posłużymy się modelami regresji logistycznej dla przetestowania hipotezy o związku statusu rodziny oraz płci dziecka z prawdopodobieństwem uzyskania wsparcia rodzica w nauce. W analizie jako predyktory zostaną wykorzystane następujące zmienne:

- Płeć ucznia;
- Status migracyjny ucznia (autochton, migrant w pierwszym pokoleniu, migrant w drugim pokoleniu);

- Najwyższy poziom wykształcenia osiągnięty przez rodziców, przeliczony na lata nauki;
- Najwyższy osiągnięty w rodzinie status zawodu rodzica zgodnie z ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status);
- Indeks majątności rodziny, złożony ze zmiennych wskaźnikujących posiadane dobra;
- Indeks dóbr związanych z „klasyczną” kulturą w gospodarstwie domowym
- Indeks domowych zasobów edukacyjnych PISA (OECD, 2002, s. 325).

Zmienną wyjaśnianą będzie uzyskiwanie wsparcia rodzica w nauce. W ramach analizy skonstruowano dziesięć modeli regresji logistycznej. Wszystkie modele były dobrze dopasowane do danych<sup>6</sup>, ale o niskiej jakości. Modele wyjaśniały od 1,7% do maksymalnie 9% zmian zaangażowania rodziców we wsparcie dzieci w nauce. Czynnikiem, który okazał się istotnym we wszystkich krajach i wyjaśniającym od 26% (Łotwa: OR=1,263;  $p<0,001$ ) do 75% (Czechy: OR=1,753;  $p<0,001$ ) wzrostu wsparcia rodziców był poziom posiadanych zasobów edukacyjnych w domu. W siedmiu krajach – Białorusi, Litwie, Rosji, Rumunii, Słowacji, Ukrainie i Węgrzech – istotną okazała się płęć dziecka (Tab. 7). Prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia od rodziców jest wyższe dla dziewczynek. W przypadku Rumunii ponad dwukrotnie (OR=2,247,  $p<0,001$ ), ale nawet w przypadku Białorusi i Rosji, gdzie wpływ płci dziecka jest najslabszy możemy mówić o blisko 30 procentowym wzroście prawdopodobieństwa (odpowiednio OR=1,27,  $p<0,001$  i OR=1,289,  $p<0,001$ ). Czynniki pojawiające się w mniejszości krajów (Białoruś, Czechy, Estonia, Słowacja i Węgry) to status ISEI zawodu rodzica, osiągający niskie wartości ilorazu szans. Najwyższa wartość OR (1,009,  $p<0,001$ ), zaobserwowana w Estonii, tłumaczy niespełna 1% zmiany zaangażowania wraz z przejściem do wyższej wartości ISEI. W czterech krajach (Czechy, Polska, Słowacja i Ukraina) istotnym predyktorem okazały się zasoby kulturowe. Tu również relacja jest pozytywna – im wyższe zasoby, tym bardziej prawdopodobne wsparcie. Wpływ tego czynnika waha się w przedziale 11% do 22,5%. Ostatnim czynnikiem, obniżającym prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia ze strony rodziców jest status migracyjny rodziny. Jeśli dziecko jest migrantem w drugim pokoleniu, w trzech krajach (Czechach, Estonii i Ukrainie) prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia będzie istotnie niższe. Ilorazy

<sup>6</sup> Na podstawie testu zbiorowego współczynników modelu ( $p<0,05$ ).

szans wskazują, że spadnie ono od 48% w Ukrainie (OR=0,522,  $p<0,05$ ) do 61% w Czechach (OR=0,389;  $p<0,001$ ). W Czechach istotne okazało się ponadto bycie migrantem w pierwszym pokoleniu (OR=0,454;  $p<0,001$ ) przy nieco mniejszym wpływie niż dla poprzedniej zmiennej. Dodatkowo w Rumunii statystyka Walda dla migranta w pierwszym pokoleniu uzyskała poziom istotności bliski założonym 95% ( $p=0,058$ ), przy ilorazie szans nieco silniejszym nawet niż w Czechach (OR=0,301).

Tabela 7. Ilorazy szans dla poszczególnych krajów (model 1)

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Łotwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
Płeć (1-k)	1,27*	1,068	1,138	1,842**	1,084	1,041	1,289**	2,247**	1,799**	1,547**	1,481**
Urodzony w innym kraju	1,016	0,422**	0,439	0,671	1,412	0,268	0,962	0,309	1,595	0,651	1,969
Rodzice urodzeni w innym kraju	0,799	0,389**	0,454**	0,732	1,023	2,622	1,057	0,301	0,665	0,522*	0,935
Najwyższy poziom wykształcenia rodziców	1,02	1,018	0,973	1,015	1,005	1,015	1,009	0,969	0,827	0,993	0,997
Najwyższy status ISEI rodziców	1,006*	1,007*	1,009**	1,002	1,004	1,003	1,001	1,005	1,008**	1,001	1,007*
Majątność	1,180	0,964	1,106	1,035	0,941	1,043	0,953	1,104	1	1,074	1,084
Zasoby kulturowe	0,932	0,969	1,192*	0,957	1,093	1,11*	1,039	1,002	1,126*	1,225*	1,07
Zasoby edukacyjne	1,346**	1,753**	1,275**	1,363**	1,263**	1,55**	1,476**	1,616**	1,361**	1,402**	1,508**
R2N	0,027	0,066	0,05	0,038	0,017	0,049	0,035	0,09	0,063	0,041	0,05

<sup>a</sup> ludność autochtoniczna jako wartość referencyjna \* $p\leq 0,05$  \*\* $p\leq 0,001$ , źródło: obliczenia własne na podstawie PISA 2018

Zasadniczą wadą przedstawionego powyżej modelu są korelacje predyktorów. Nie są one wprawdzie silne ( $R<0,3$ ), niemniej mogą wpływać na wielkości ilorazów szans. Stąd właśnie może wynikać zaskakujący brak wśród istotnych czynników wykształcenia rodziców, tradycyjnie już uznawanego jako kluczowa determinanta sukcesu edukacyjnego ucznia (Bourdieu i Passeron, 2006). Aby ocenić znaczenie tego czynnika skonstruowano

dodatkową serię modeli, obejmujących wyłącznie cechy ucznia (płeć i status migracyjny) oraz najwyższe wykształcenie osiągnięte przez rodziców (opiekunów). Modele okazały się dobrze dopasowane do danych<sup>7</sup>, ale ich jakość – co nie jest zaskakujące po radykalnym zmniejszeniu liczby predyktorów – uległa obniżeniu.  $R^2$  Nagelkerkego osiągały wartości z przedziału 0,005 – 0,029, a zatem nawet w najlepszym przypadku model wyjaśniał nie więcej niż 3% zmienności wyjaśnianej cechy. Po usunięciu predyktorów skorelowanych z wykształceniem rodziców okazało się ono istotnym predyktorem w dziesięciu krajach. Jedynym wyjątkiem jest Rosja. Wartości ilorazu szans są jednak niskie – każdy kolejny rok kształcenia rodzica odpowiada za nie więcej niż 11% (Białoruś, OR=1,118;  $p<0,001$ ) wzrostu prawdopodobieństwa uzyskania wsparcia przez ucznia. W pozostałych krajach wpływ ten jest zauważalnie niższy.

Istotnym i silnym predyktorem pozostaje płeć ucznia. Prawdopodobieństwo uzyskania wsparcia rodziców jest ponad dwukrotnie silniejsze w przypadku rumuńskich dziewczynek niż chłopców (OR=2,238;  $p<0,001$ ). W pozostałych siedmiu krajach, gdzie ten predyktor okazał się istotny (Estonii, Litwie, Rosji, Słowacji, Ukrainie i Węgrzech), wpływ wahał się od 16% do 88%.

Ograniczenie liczby predyktorów wskaźnikujących status społeczno-ekonomiczny uwypukliło znaczenie migracji. Jak można przypuszczać, status edukacyjny, ekonomiczny i dostęp do kapitału kulturowego wśród migrantów jest niższy niż wśród ludności kraju przyjmującego, stąd usunięcie tych wskaźników pozwala na pokazanie wpływu bycia dzieckiem w rodzinie imigracyjnej w niemal połowie badanych krajów (Czechy, Estonia, Litwa, Rumunia, Słowacja). Prawdopodobieństwo niezyskania wsparcia od rodziców – migrantów jest o 80% większe (Rumunia: OR=0,19;  $p<0,05$ ) (Tab. 8). Nawet w najlepszym przypadku (Litwa, Słowacja) szansa na wsparcie spada o ponad połowę (odpowiednio OR=0,468;  $p<0,05$  i OR=0,45;  $p<0,05$ ). Urodzenie ucznia w kraju innym niż ten, w którym realizowano badanie okazał się istotnym predyktorem również w pięciu przypadkach (Czechy, Estonia, Litwa, Polska i Ukraina). W Polsce dzieci będące migrantami w pierwszym pokoleniu mają o 77,5% mniejsze szanse na uzyskanie wsparcia rodziców (OR=0,225;  $p<0,05$ ). W pozostałych krajach szanse te zmniejszają się od 68% (Litwa) do 63% (Ukraina), różnice między krajami nie są zatem znaczne.

<sup>7</sup> Na podstawie testu zbiorowego współczynników modelu ( $p<0,05$ ).

Tabela 8. Ilorazy szans dla poszczególnych krajów (model 2)

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Łotwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
<b>Płeć (1-)</b>	1,217*	1,117	1,142	1,856**	1,206*	1,108	1,357**	2,252**	1,797**	1,673**	1,434**
<b>Urodzony w innym kraju</b>	0,871	0,351**	0,319**	0,316*	1,547	0,225*	0,705	0,339	0,745	0,371*	2,356
<b>Rodzice urodzeni w innym kraju</b>	0,784	0,29**	0,418**	0,468*	0,859	1,256	1,044	0,19*	0,45*	0,667	1,13
<b>Najwyższy poziom wykształcenia rodziców</b>	1,118**	1,076**	1,06*	1,06**	1,043*	1,06**	1,038	1,049*	1,073**	1,047*	1,053*
<b>R2N</b>	0,007	0,021	0,024	0,029	0,005	0,006	0,007	0,037	0,028	0,018	0,011

<sup>a</sup> ludność autochtoniczna jako wartość referencyjna \* $p \leq 0,05$  \*\* $p \leq 0,001$ , źródło: obliczenia własne na podstawie PISA 2018

Trzecia seria modeli obejmie te same cechy ucznia (płeć, status migracyjny) co poprzednie, natomiast zamiast statusu wykształcenia rodziców użyty zostanie indeks majątności rodziny (Tab. 9). Pozwoli to na porównanie znaczenia wykształcenia i statusu ekonomicznego. Modele są dobrze dopasowane do danych i – podobnie jak poprzednie – charakteryzują się niską jakością. Wartości  $R^2$  Nagelkerkego i ilorazu szans są zbliżone do poprzedniej serii, pominięte zostanie ich szczegółowe omówienie. Można jedynie zwrócić uwagę na zmianę w odniesieniu do płci – statystyka Walda okazała się nieistotna ( $p > 0,05$ ) dla Estonii, ale istotna dla Polski.

Status majątkowy okazał się istotnym predyktorem w dziesięciu krajach. Jedynym wyjątkiem jest Łotwa. Wartości ilorazu szans lokowały się w zakresie 1,172 – 1,43, a zatem podniesienie majątności rodziny tłumaczy zwiększenie zaangażowania rodziców we wspomaganie dziecka od 17% do 43%.

Tabela 9. Ilorazy szans dla poszczególnych krajów (model 3)

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Łotwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
<b>Płeć (1-k)</b>	1,226*	1,149	1,195*	1,861**	1,192*	1,152*	1,355**	2,408**	1,844**	1,699**	1,454**
<b>Urodzony w innym kraju</b>	0,854	0,389**	0,338*	0,406*	1,592	0,236*	0,72	0,306	1,026	0,448*	2,79
<b>Rodzice urodzeni w innym kraju</b>	0,728	0,320**	0,425**	0,506*	0,844	0,964	1,028	0,213*	0,489	0,597	1,201
<b>Majątność</b>	1,385**	1,2**	1,392**	1,172**	1,083	1,294**	1,109*	1,43**	1,333**	1,347**	1,337**
<b>R2N</b>	0,011	0,018	0,032	0,028	0,003	0,01	0,007	0,055	0,032	0,027	0,017

<sup>a</sup> ludność autochtoniczna jako wartość referencyjna \* $p \leq 0,05$  \*\* $p \leq 0,001$ , źródło: obliczenia własne na podstawie PISA 2018

Obydwa czynniki – najwyższy osiągnięty status edukacyjny oraz status majątkowy – były mierzone na różnych skalach. W związku z tym do porównania poddano je standaryzacji i ponownie wprowadzono do modeli. W kolejnym zestawieniu przedstawiono wyłącznie ilorazy szans dla tych dwóch predyktorów, z pominięciem pozostałych zmiennych (Tab. 10). Z zestawienia wyłączono Łotwę, dla której status majątkowy okazał się nieistotnym predyktorem oraz Rosję, gdzie nieistotne było wykształcenie rodziców. Jak łatwo zauważyć, w większości krajów status majątkowy okazał się silniejszym predyktorem niż status wykształceniowy, jedynym wyjątkiem była Litwa.

Tabela 10. Porównanie wartości ilorazów szans dla dwóch modeli

	Białoruś	Czechy	Estonia	Litwa	Polska	Rosja	Rumunia	Słowacja	Ukraina	Węgry
<b>Najwyższy poziom wykształcenia rodziców</b>	1,2	1,158	1,134	1,17	1,135	1,163	1,103	1,217	1,126	1,167
<b>Majątność</b>	1,315	1,165	1,32	1,143	1,242	1,09	1,351	1,281	1,284	1,276

Pokazano istotne OR, obliczone na podstawie standaryzowanych zmiennych dla modeli obejmujących ponadto płeć ucznia i status migracyjny. Zmienna wyjaśniana: zaangażowanie rodzica w pomoc dziecku.

Pokazano istotne OR, obliczone na podstawie standaryzowanych zmiennych dla modeli obejmujących ponadto płeć ucznia i status migracyjny. Zmienna wyjaśniana: zaangażowanie rodzica w pomoc dziecku.

## Dyskusja i wnioski

Zebrane wśród rodziców dane na temat ich zaangażowania się w edukację dzieci na terenie szkoły wskazują na pewien wzór. Dla wszystkich czterech wskaźników – rozmów o postępach dziecka podejmowanych z inicjatywy nauczyciela, takich spotkań z inicjatywy rodzica, zaangażowania w samorządność szkolną i wolontariackiego prowadzenia działań na rzecz uczniów – można wyodrębnić grupę trzech państw o wysokich odsetkach wskazań. Są to Białoruś, Rosja i (dla trzech z czterech wskaźników) – Ukraina. Polska dołączyła do tej grupy jedynie ze względu na wskaźnik pokazujący bierne zaangażowanie (rozmowy o postępach z inicjatywy nauczyciela), za to osiągając tu najwyższy poziom ze wszystkich badanych krajów. Jednocześnie wypowiedzi polskich uczniów wskazują, że poziom wsparcia, na które mogą liczyć ze strony swoich rodziców lub opiekunów jest najniższy w krajach Europy Wschodniej, choć cały czas pozostaje na poziomie 80%. Wysoki poziom zaangażowania rodziców jest charakterystyczny dla krajów OECD (Hartas, 2015).

Gdyby porównać państwa Europy Środkowo-Wschodniej z systemami edukacyjnymi o wysokiej pozycji w rankingach PISA i dużym poziomie upodmiotowienia uczniów – weźmy tu jako przykład Finlandię i Danię – okazuje się, że w państwach naszego regionu znacznie częściej inicjatywa leży po stronie nauczycieli (średnia ważona 52,6% wobec 40,5% w Finlandii i 35,4% w Danii) niż po stronie rodziców (średnia ważona dla krajów CEE 46,4%, Finlandia 70%, Dania 84%). Jednocześnie rodzice mieszkający w krajach Europy Środkowo-Wschodniej deklarują wyraźnie wyższe zaangażowanie w działania na rzecz samorządu szkolnego (średnia ważona 24,66%) i w wolontariat szkolny (średnia ważona 26,6%) niż ich odpowiednicy z Finlandii (odpowiednio 8% i 8%) oraz Danii (11% i 17%). Możliwym wyjaśnieniem jest zróżnicowanie ekonomiczne: w krajach o wyższych nakładach na edukację dostarczanie przez rodziców materialnych i pozamaterialnych zasobów nie jest prawdopodobnie tak powszechne jak w państwach CEE. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że w różnych systemach i kulturach edukacyjnych oryginalne sformułowanie z angielskiej wersji kwestionariusza: „in local school government (e.g. parent council or school management committee)” mogło mieć różne desygnaty.

Czynnikiem, który istotnie wpływa na szanse uzyskania wsparcia od rodziców we wszystkich analizowanych krajach jest poziom domowych zasobów edukacyjnych. W metodologii PISA pod tym pojęciem rozumiane jest posiadanie biurka, cichego miejsca do pracy, komputera z odpowiednim

oprogramowaniem, odpowiednich książek i słowników (OECD, 2018). Na podstawie analiz korelacyjnych nie można oczywiście rozstrzygnąć kierunku zależności, ale jednoznacznie wskazują one na silny związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców we wspieranie dziecka w nauce a udostępnianym dziecku wsparciem materialnym.

Jeśli wyłączyć domowe zasoby, analiza korelatów zaangażowania rodziców we wsparcie dzieci pokazuje kilka zaskakujących wniosków. Wykształcenie rodziców, często wskazywane jako kluczowa determinanta (Patall et al., 2008), okazuje się słabszym predyktorem niż status ekonomiczny, jak również – w większości krajów – płeć lub status migracyjny. Może to wynikać z wyższego poziomu kapitału kulturowego dzieci rodziców o wyższym poziomie wykształcenia. Rozporządzając takim kapitałem nie wymagają one dodatkowego wsparcia, szczególnie na tak zaawansowanym etapie edukacyjnym. Związek zaangażowania rodziców z ich wykształceniem nie rozkłada się zresztą linearnie (Carro, 2011, Hartas, 2015). Claudia Ivan i Aliona Cristei (2011) pokazały, że rodzice z wykształceniem podstawowym silniej internalizują obowiązek pomagania dzieciom w odrabianiu prac domowych niż ich odpowiednicy z wykształceniem średnim i wyższym.

Czynnikiem, który najsilniej wpływa na szanse otrzymania wsparcia od rodziców niemal we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej jest płeć ucznia. Jak pokazuje przykład Rumunii, dziewczęta mają nawet ponad dwukrotnie większą szansę na pomoc niż chłopcy. Na podobną prawidłowość wskazywali między innymi Michael Baker i Kevin Milligan (2016) oraz David Autor z zespołem (2019). Zróżnicowanie jest pochodną różnic w kulturowych rolach płciowych, przekładających się na mechanizmy socjalizacyjne (Linver, Silverberg, 1997). W Polsce zależność ta wchodzi w interakcję z wykształceniem rodziców i okazuje się istotna dopiero po wyłączeniu tego czynnika z modelu. Ta prawidłowość również była opisywana w literaturze (Guo et al., 2018). Mediacyjny charakter wykształcenia rodziców pokazuje znaczenie stratyfikacji społecznej w odtwarzaniu skryptów genderowych.

## **Podsumowanie**

W artykule przedstawiliśmy analizę porównawczą charakterystyk i czynników skorelowanych z zaangażowaniem rodzicielskim w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. W analizowanych systemach edukacyjnych uderza wysoki poziom biernego uczestnictwa w edukacji dzieci, szczególnie w Polsce, przy jednoczesnym stosunkowo dużym zaangażowaniem w materialne i pozamaterialne wspieranie szkół. Uczniowie uczestniczący w badaniu PISA w znakomitej większości czuli wsparcie rodziców i opiekunów

(Polska uzyskała najniższy wskaźnik, nadal wykazując 4/5 uczniów mających poczucie wsparcia), ale było to uwarunkowane kilkoma cechami, z których najsilniej oddziaływały status ekonomiczny rodziny i płeć dziecka.

Warto zauważyć, że PISA jako przekrojowe badanie sondażowe nie pozwala na formułowanie pewnych twierdzeń o związkach przyczynowo skutkowych. Możemy jedynie ich domniemywać, bazując na danych uzyskanych w projektach o innej konstrukcji metodologicznej. Niemniej współwystępowanie zmian w zaangażowaniu rodziców z cechami takimi jak płeć dziecka, status materialny rodziny czy – w niektórych krajach – status migracyjny zostało wykazane empirycznie. Biorąc pod uwagę korzystny wpływ PI na osiągnięcia szkolne uczniów, przy względnie niewielkich kosztach tego typu interwencji, należy zarekomendować uwzględnienie tych czynników podczas projektowania polityk oświatowych, czy to z obszaru wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, indywidualizacji pracy czy wręcz w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

### **Bibliografia:**

- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., Wasserman, M. (2015). *Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational Outcomes*. Working Paper Series. WP-15-16. (Evanston, IL: Institute for Policy Research Northwestern University).
- Baker, M., Milligan, K. (2016). Boy-Girl Differences in Parental Time Investments: Evidence from Three Countries, *Journal of Human Capital*, 10 (4), 399-441.
- Borgonovi, F., Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, 73, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Brock, S., Edmunds, A. L. (2010). Parental Involvement: Barriers and Opportunities. *EAF Journal*, 21 (1), 48-59.
- Carro, D. (2011). Parent-child communication and academic performance. Associations at the within – and between-country level. *Journal for Educational Research Online*, 3 (2), 17-39.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 151-159.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701–712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K., Luo, L. (2018). Gender differences in how family income and parental education relate to reading achievement in China: The mediating role of parental expectation and parental involvement. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4 (4), 185–195. doi: 10.12973/eu-jer.4.4.185
- Hashmi, A., Akhter, M. (2013). Assessing the Parental Involvement in Schooling of Children in Public/Private Schools, and its Impact on their Achievement at Elementary Level. *Journal of Educational Research*, 16 (1), 27–38.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERIGrant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005. NCLB <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full> [data dostępu: 12-02-2022].
- Ivan, C., Cristei, A. (2011). Parental Involvement as a Key-Determinant for Equal Educational Chances: Evidence from Seven South Eastern European Countries. *Review of research and social intervention*, 34, 73–114.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40, 239–269.
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2016). Zaangażowanie rodziców w edukację szkolną dzieci. Przegląd literatury. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 41–53.
- Lee, S. M., Thorn, A., Contreras Bloomdahl, S., Ha, J. H., Nam, S. K., Lee, J. (2012). Parent Involvement in School: English Speaking versus Spanish Speaking Families. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (2), 582–591.
- Linver, M. R., Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *The Journal of Early Adolescence*, 17 (3), 294–318. <https://doi.org/10.1177/0272431697017003003>
- Ludicke, P., Kortman, W. (2012). Tensions in Home–School Partnerships: The Different Perspectives of Teachers and Parents of Students With

- Learning Barriers. *Australasian Journal of Special Education*, 36 (02), 155-171.
- Mendel, M. (2001). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (1999). *Parent Partners: Using Parents to Enhance Education*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory
- OECD (2002). *Education at Glance. OECD Indicators 2002*. OECD: Paryż.
- OECD (2010). The Learning Environment. W *PISA 2009 Results: What Makes A School Successful?* OECD Publishing, 87-102.
- OECD (2011/10). What can parents do to help their children succeed in school? *PISA IN FOCUS*, 2-4. <https://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf>
- OECD (2018). *Pisa 2018 PISA-D In-School Assessment Technical Report*. Dokument elektroniczny: [https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisafordevelopment2018technicalreport/\[dostęp:5-02-2022\]](https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisafordevelopment2018technicalreport/[dostęp:5-02-2022]).
- Patall, E. A., Cooper, H., Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Perroncel, C. (1993). *Parent Involvement: An Essential Element for Student Success*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Roy, M., Giraldo-García, R. (2018). The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*, 28 (2), 29-46.
- Trotman, M. F. (2001). Involving the African American Parent: Recommendations to Increase the Level of Parent Involvement within African American Families, *The Journal of Negro Education*, 70 (4), 275-285.
- Vazquez-Cano, E., de la Calle-Cabrera, A. M., Hervas-Gomez, C., Lopez-Meneses, E. (2020). Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores: Evidence from Three Countries in Three Continents. *Educational Science: Theory and Practice*, 20 (2), DOI 10.12738/jestp.2020.2.004
- Weitock, T. (1991). *The development and implementation of a parent outreach program to increase school involvement of fourth grad parents*. Unpublished manuscript, Nova Southeastern University, Ft. Lauderdale, FL



**Marek Pawlikowski**

Profesor Emerytowany Uniwersytetu Medycznego w Łodzi

ORCID 0000-0003-0379-7046

## **Intersubjective knowledge – important difference between man and animals**

**Wiedza intersubiektywna  
– istotna różnica między człowiekiem a zwierzętami**

**Abstract:** Nowadays we observe the enhanced controversion concerning differences between man and animals. The view denying the existence of substantial differences between man and animals is becoming more and more popular and leads to several upsetting phenomena as, for instance, the approval of euthanasia in man, the denial of traditional Hippocrates' ethics in medicine and obligatory veganism. Although man presents many anatomical, physiological, genetical and behavioral similarities to other animals, and, from the biological point of view, belongs to the animal kingdom, several important differences between man and other animal species could be underlined. One of the most important is the ability to create and profit from intersubjective (interpersonal) knowledge. This ability is primary conditioned by the development of a language, and then by the inventions of writing, printing and, finally, digital record.

**Keywords:** distinction and similarities between man and animals, subjective knowledge, intersubjective knowledge.

Nowadays the controversion was enhanced in which opposite views can be stressed as follows: 1. Man is indeed biologically an animal but also an exceptional creature because of particular features. 2. Man does not differ substantially from animals. While the first view is more traditional (present also in monoteistic religions) the second one becomes more and more popular and leads to several upsetting phenomena as, for instance, the approval of

(even involuntary) euthanasia in man, the denial of traditional Hippocrates' ethics in medicine, attempts to postulate „animal rights”, analogous with „human rights”, condemnation of so-called „specialism” that is the replacement of the concept of racism, claiming the inequality of human races, and obligatory veganism. This view leads to the antropomorphisation (humanisation) of animals and badly, to the dehumanisation of man. Especially, the above is present in views (among others) of an Australian bioethic Peter Singer (Singer 1997; Terlikowski, 2014), who is considered by some people the most prominent philosopher and bioethic in our times. The followers of the two controversial views mentioned above agree that man (from the biological point of view) belongs to the animal kingdom. The assumption that man possesses „the animal body” has accompanied us for thousands years. We recall that in the Bible, in Kohelet's Book, we can read: „... God is testing them to show them that they are but beasts. For the fate of the sons of men and the fate of beasts is the same; as one dies, so dies the other. They all have the same breath....” . The relation of all living organisms is a generally accepted view of the theory of evolution (see: Pawlikowski, 2021). Programming of the nature of all living organisms is based on the molecule of deoxyribonucleid acid (DNA). All living organisms (except of viruses, which profit in this purpose of the molecule of ribonucleic acid, RNA) use the same genetical code, although the „sense of inscription” is different more or less. We will be astonished to learn that we share the some genes not only with apes, but also – although to minor extense – with plants and bacteria (for instance, with yeast). The more similar the DNA code of two species is, the closer their relation is – a common ancestor has to be nearer. It is suggested that all actually living organisms derive from the common hypothetical ancestor called the *latest common ancestor*, in short LUCA. It existed circa 3,5-8 billions years ago in the primary ocean. Biological similarity of man to other species, mostly to mammals, encouraged physcians to use animals in experimental research and transpose their results on the human organism, which initiated in 17th century (discovery of blood circualtion by William Harvey).

Ethology – a science dealing with animal behaviour offers a lot of arguments for this relations. Such phenomena as living in groups, defense of the own territory (teritorialism), hierarchy, the ability to learn (the last evidently connected with function of s.c. „mirror neurons” – Rizzolatti and Craighero, 2004) are common to man and other animal species.

Seemingly, all of these data speak in favour of non existance of important differences between man and other animals. Although the fact that the relation of all living species including man is generally accepted in present,

we cannot deny the presence of several fundamental differences between man and animals, even closely related. However, the conscience of these differences does not allow man to neglect the duty to care about the well-being of animals and, what is more, it cannot justify the cruelty to them.

In this essay I will try to present one of the fundamental differences between man and other animal species: the ability of man to create the intersubjective (interpersonal) knowledge and to profit from it. The best to define the concept of „intersubjective knowledge” is to see the sketch inspired by the theory of „third worlds” of Karl Popper (1992). In Figure 1 we present the areas of subjective (personal) knowledge, intersubjective knowledge and the objective reality as partially superposing circles of different size. The biggest circle represents the objective reality, the smallest one – the subjective knowledge, i.e. the knowledge accessible for everyone, and the intermediate circle – the intersubjective knowledge, i.e. the common human knowledge (including science) of the objective reality. This area of intersubjective knowledge does not exist in any biological species except for man. I consider the ability to co-create, transmit and benefit from this area of knowledge as a very important feature differing man from other animals (of course I perceive a similarity of the term „intersubjective knowledge” with the terms culture and civilisation, but I put among them rather a sign of proximity, as a sign of equality). In the beginning, obviously, the one, common intersubjective knowledge for all humans, did not exist. It developed independently within different cultures.

Not before several centuries ago (since 16th century?), and mostly since the beginning of the internet in 20th century we have been able to speak about the common world-wide intersubjective knowledge area. The area of intersubjective knowledge changes in time (recently it has enlarged very suddenly). With passing years it becomes larger and more approximated to the objective reality. At the same time, the differences present in different cultural regions become less visible. Obviously, the scope of the subjective knowledge of a particular man was also enlarged, but at the same time the disproportion between personal knowledge and the scope of the intersubjective knowledge becomes greater. Supposedly, the last man in the history whose personal knowledge covered almost totally the scope of intersubjective knowledge at that time was a philosopher Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). Nowadays, the activity of narrowly specialized scientists, on the one hand, speedily enlarges the area of the intersubjective knowledge, but on the other hand, their subjective knowledge, off the limits of their narrow

specialization, remains embarrassingly low (Ortega y Gasset called this „barbarism of specialization”).

Basic factors conditioning the appearance of the area of intersubjective knowledge were the formation of language and speech. It means genetically programmed, inborn structures of language, discovered by Noam Chomsky (Chomsky, 1977) and the structure and function of our vocal apparatus. Recently, one of the genes connected with speech function in man s.c. gene FOXP2 has been discovered (Enard et al., 2002). The gene is present also in animals but its structure is (though rather slightly) different. The mutations of this gene are known to cause the disturbances of speech in man. The primary way to share the knowledge with other individuals (in the great part also to-day) was to speak about it. Obviously, in this phase the formation of the intersubjective knowledge strongly depended on the effectiveness of human memory. I will propose a hazardous hypothesis that in the initial phase it was the role of... poetry. It is obvious that a rhymed and rhythmic text is easier to be memorized. Paralelly, the poetry has served us to express our emotions and finally, with the development of artificial memory servers it is losing its mnemotechnical role.

The second great, perhaps the greatest, step was the invention of writing (Supposedly Socrates was an adversary of this invention. He accused writing of making the human intellect lazy. Perhaps this anecdote is not true but the sagest man of the ancient world did not leave any written achievement). The biggest career was made by such kinds of scripture that used the limited number of signs, easy to learn and easy to construct any words in a particular language. The Chinese scripture, with its numerous and complicated signs, prejudged the exclusive character of the Chinese culture for many years. At the moment of the invention of scripture, the thesaurus of intersubjective knowledge assumed a form of bibliothecs. A further breakthrough was the invention of printing made by Gutenberg – it was not necessary to pay for a book the enormous prize even equal to the value of a whole village. It allowed to have moderately rich people to possess books; brochures and journals appeared. The particular, condensed form of the intersubjective knowledge were Encyclopediae, beginning from the first Encyclopedia of Diderot. Nowadays we observe the next great breakthrough, equal to the inventions of scripture and printing – the inventions of digital record and the internet. These inventions have led to the extremely rapid enlargement of the universal access to intersubjective knowledge. Unfortunately, at the same time the other unfavorable phenomenon appeared: the rapid enlargement of the scope of false, contradictory and, at least, uncertain knowledge.

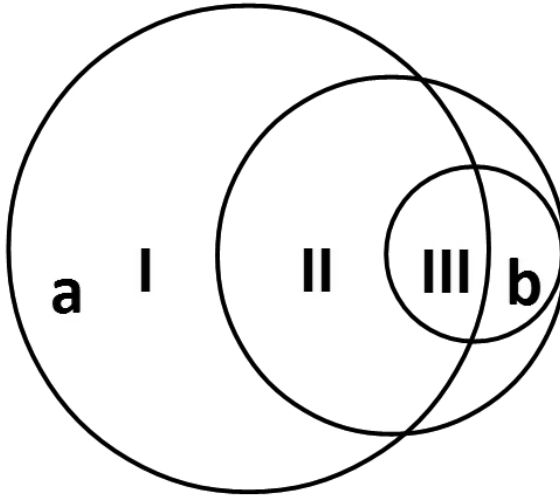


Fig. 1. Scheme illustrating reactions between the objective reality (I), subjective knowledge (II) and intersubjective knowledge (III); a – unknown objective reality, b – the false knowledge.

### **Bibliography:**

- Chomsky, N. (1977). *Lingwistyka i filozofia: współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*. Warszawa: PWN.
- Enard, W., Przeworski, M., Fisher, S. E., Lai, C. S. L., Wiebe, V., Katano, T., Monaco, A. P., Paabo, S. (2002). Molecular evolution of FOXP2, a gene involved in speech and language. *Nature*, 418(6900), 869-872. DOI: 10.038/nature01025.
- Księga Koheleta* (2003). Biblia Tysiąclecia. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum, W: <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=572>, [odczyt dn. 15.07.2021].
- Pawlikowski, M. (2021). Wokół sporów o teorie ewolucji. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(37), 199-205.
- Popper, K. (1992). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa: PWN.
- Rizzolati, G., Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annu Rev Neurosci*, 27, 169-192.
- Singer, P. (1997). *O życiu i śmierci – Upadek etyki tradycyjnej*. Warszawa: PIW.
- Terlikowski, T. (2014). *Singer: etyk wygodnego życia Rzeczpospolita Plus Minus*, 28-29 czerwca, P4-P5.





**Marek Pawlikowski**

Profesor Emerytowany Uniwersytetu Medycznego w Łodzi

ORCID 0000-0003-0379-7046

## **Wiedza intersubiektywna – istotna różnica między człowiekiem a zwierzętami**

**Intersubjective knowledge – important difference between  
man and animals**

**Abstract:** Nowadays we observe the enhanced controversion concerning differences between man and animals. The view denying the existence of substantial differences between man and animals is becoming more and more popular and leads to several upsetting phenomena as, for instance, the approval of euthanasia in man, the denial of the traditional Hippocrates' ethics in medicine and obligatory veganism. Although man presents many anatomical, physiological, genetical and behavioral similarities to other animals, and, from the biological point of view, belongs to the animal kingdom, several important differences between man and other animal species could be underlined. One of the most important is the ability of creating and profiting from intersubjective (interpersonal) knowledge. This ability is primary conditioned by the development of a language, and then by the inventions of writing, printing and, finally, digital record.

**Keywords:** distinction and similarities between man and animals, subjective knowledge, intersubjective knowledge.

W ostatnim czasie nasilił się spór, w którym przeciwstawne stanowiska można w skrócie przedstawić następująco: 1. Człowiek jest wprawdzie pod względem biologicznym zwierzęciem, ale jest istotą wyjątkowa ze względu na swoje przymioty, 2. Człowiek nie różni się w żaden istotny (jakościowy) sposób od zwierząt.

O ile pierwszy pogląd jest bardziej zakorzeniony w tradycji (w tym także w religiach monoteistycznych), pogląd drugi staje się coraz bardziej popularny i prowadzi do szeregu niepokojących konsekwencji, takich jak dopuszczalność (nawet niedobrowolnej) eutanazji u ludzi, zakwestionowania tradycyjnej hipokratesowej etyki w medycynie, próby postulowania „praw zwierząt” analogicznych do praw człowieka, potępienie tzw. „gatunkowizmu” – który jest przeniesieniem pojęcia rasizmu, głoszącego nierówną wartość ras ludzkich na gatunki zwierzęce, przymusowy weganizm. Pogląd ten prowadzi do antropomorfizowania (humanizacji) zwierząt i niestety co gorsza, do dehumanizacji człowieka. Szczególnie jest to obecne m.in. w poglądach australijskiego bioetyka Petera Singera (Singer 1997; Terlikowski, 2014), uważanego przez niektórych za „najwybitniejszego filozofa i bioetyka naszych czasów”.

Obu wymienionym poglądom wspólne jest przekonanie o przynależności człowieka (pod względem biologicznym) do królestwa zwierząt.

Świadomość, że człowiek ma „zwierzęce ciało” towarzyszy nam od tysiącleci. Przypomnijmy, że w Biblii w Księdze Koheleta (Eklezjastesa) czytamy: „Chce Bóg doświadczyć ich oraz pokazać, że sami przez się są zwierzętami. Los bowiem synów ludzkich jest ten sam, co i los zwierząt; los ich jest jeden; jaka śmierć jednego, taka śmierć drugiego, i oddech życia ten sam”. Pokrewieństwo wszystkich istot żyjących jest powszechnie akceptowanym twierdzeniem teorii ewolucji (por. Pawlikowski, 2021). Programowanie natury wszystkich istot żywych opiera się na cząsteczce kwasu dezoksyrybonukleinowego (DNA). Wszystkie organizmy żywe (poza wirusami, które mogą wykorzystywać do tego celu cząsteczkę kwasu rybonukleinowego, RNA) posługują się tym samym kodem genetycznym, aczkolwiek „treść zapisu” jest oczywiście mniej lub bardziej różna. Będzie dla nas zaskoczeniem, jeśli się dowiemy, że dzielimy niektóre geny nie tylko z małpami człekokształtnymi, ale także – choć oczywiście w daleko mniejszym zakresie, z roślinami bądź bakteriami (np. drożdżami). Im podobniejszy jest kod DNA różnych gatunków, tym ich „pokrewieństwo” jest bliższe – tym mniej odległy musiał być ich wspólny przodek. Przyjmuje się, że wszystkie żyjące obecnie gatunki żywe, pochodzą od wspólnego hipotetycznego przodka, zwanego *latest common ancestor*, w skrócie LUCA, który miał istnieć ok. 3,5–8 bilionów lat temu w pierwotnym oceanie. Biologiczne podobieństwo człowieka i (zwłaszcza) innych gatunków ssaków, skłoniło lekarzy do użycia zwierząt w badaniach eksperymentalnych i przenoszenia ich wyników na organizm ludzki, co bierze początek w XVII wieku (odkrycie krążenia krwi przez Williama Harveya).

Wiele argumentów za „pokrewieństwem” dostarcza etologia – nauka o zachowaniu zwierząt. Takie zjawiska jak życie w grupach, ochrona własnego terytorium (terytorializm), hierarchia, zdolność uczenia się (to ostatnie niewątpliwie powiązane z funkcją tzw. „neuronów lustrzanych” – Rizzolatti i Craighero, 2004) są wspólne dla człowieka i innych gatunków zwierząt. Tak więc, o ile „pokrewieństwo” wszystkich organizmów żywych, w tym gatunku ludzkiego, jest współcześnie powszechnie akceptowane, mimo to nie można zaprzeczyć istnieniu szeregu różnic o fundamentalnym znaczeniu między ludźmi a zwierzętami, nawet blisko z człowiekiem spokrewnionymi.

Skądinąd świadomość tych istotnych różnic nie może uwalniać człowieka od obowiązku dbania o dobrostan zwierząt, a tym bardziej nie stanowi usprawiedliwienia dla okrucieństwa wobec nich.

W tym eseju spróbuję przedstawić jedną z fundamentalnych różnic między człowiekiem a innymi gatunkami: zdolność człowieka do współtworzenia intersubiektywnej (interpersonalnej) wiedzy i korzystania z niej. Aby zdefiniować pojęcie wiedzy intersubiektywnej, najlepiej odnieść się do szkicu inspirowanego teorią tzw. trzech światów Karla Poppera (1992). Na ryc. 1 przedstawiono obszary wiedzy subiektywnej (osobistej), wiedzy intersubiektywnej i rzeczywistości obiektywnej pod postacią częściowo nakładających się na siebie kół różnej wielkości. Największe koło reprezentuje oczywiście „rzeczywistość obiektywną”, najmniejsze „wiedzę subiektywną” czyli taką, jaka jest w różnym stopniu dostępna dla każdego z nas, natomiast średnie „rzeczywistość intersubiektywną”, czyli wspólną ludzką wiedzę (w tym naukową) o rzeczywistości. Ten obszar wiedzy (a także umiejętności) intersubiektywnej, nie istnieje u żadnego gatunku biologicznego poza człowiekiem. Umiejętność współtworzenia, przekazywania i korzystania z tego obszaru uważam za bardzo ważną cechę odróżniającą człowieka od zwierząt (oczywiście dostrzegam bliskość pojęcia wiedzy intersubiektywnej z pojęciami kultury i cywilizacji, ale postawiłbym między nimi znak przybliżenia, a nie równości). Oczywiście początkowo nie istniała jedna, wspólna dla wszystkich ludzi wiedza intersubiektywna – rozwijała się ona niezależnie w obrębie różnych kultur.

Dopiero od kilki stuleci (od XVI wieku?), a w szczególności od powstania Internetu, możemy mówić o wspólnym obszarze. Obszar wiedzy intersubiektywnej zmienia się z upływem czasu (ostatnio poszerza się bardzo gwałtownie), Z biegiem lat staje się coraz obszerniejszy oraz coraz bliższy rzeczywistości obiektywnej. W tym samym czasie różnice, występujące w poszczególnych obszarach kulturowych, zaczynają się zacierać. Oczywiście, w miarę postępu nauki i kultury z jednej strony, przeciętny obszar wiedzy

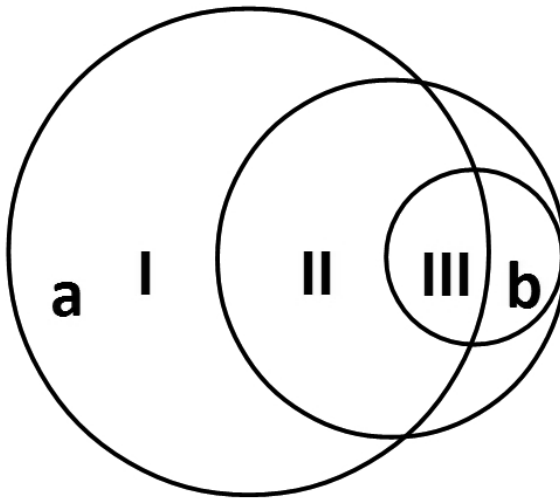
subiektywnej człowieka także znacznie się powiększył, lecz zarazem nasiłała się dysproporcja między nim, a obszarem wiedzy intersubiektywnej. Podobno ostatnim człowiekiem, którego subiektywna wiedza pokrywała się prawie z ówczesnym obszarem wiedzy intersubiektywnej, był filozof Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716). Dzisiaj działania wąsko wyspecjalizowanych uczonych z jednej strony szybko powiększają obszar wiedzy intersubiektywnej, z drugiej strony zakres ich wiedzy subiektywnej poza wąską specjalizacją niekiedy ma rozmiary żenująco małe (Ortega y Gasset nazywał to barbarzyństwem specjalizacji).

Podstawowymi czynnikami warunkującymi powstanie obszaru wiedzy intersubiektywnej, było wykształcenie się języka i mowy. Chodzi o genetycznie zaprogramowane, wrodzone struktury języka, odkryte przez Noama Chomsky'ego (Chomsky, 1977) jak i struktura oraz czynność aparatu głosowego. Ostatnio wykryto jeden z genów warunkujących czynność mówienia u człowieka, tzw. gen FOXP2 (Enard i inni, 2002). Występuje on także u innych ssaków, lecz jego struktura jest (jakkolwiek nieznacznie) odmienna. Mutacje tego genu powodują zaburzenia mowy u człowieka. Pierwotnym sposobem podzielenia się wiedzą z innymi osobnikami jest (w dużej mierze także i dzisiaj) opowiedzeniu im o niej. Oczywiście w tej fazie tworzenie wiedzy intersubiektywnej było zależne od sprawności ludzkiej pamięci; postawię być może ryzykowną tezę, że to zadanie przypadło w początkowej fazie.... poezji.

Oczywistą jest bowiem rzeczą, że rymowany i rytmiczny tekst łatwo jest spamiętać. Równolegle, poezja służyła i służy nam do wyrażenia naszych emocji, by na koniec, w miarę rozwoju nośników pamięci, utracić swoją rolę mnemotechniczną.

Drugim wielkim, może największym krokiem w historii był wynalazek pisma (podobno Sokrates był przeciwnikiem tego wynalazku, bowiem zarzucał mu rozleniwianie ludzkiego umysłu; może ta anegdota jest nieprawdziwa, w każdym razie ten jeden z największych mędrców starożytnego świata nie pozostawił po sobie żadnego pisemnego dorobku). Największą karierę zrobiły te rodzaje pisma, które posługiwały się dość ograniczoną liczbą znaków, których łatwo było się nauczyć i z których można było łatwo konstruować dowolne słowa danego języka. Pismo chińskie, ze swoją mnogością wyszukanych znaków przesądziło na długie lata o ekskluzywnym charakterze chińskiej kultury. Z chwilą wynalezienia pisma tezaurus wiedzy intersubiektywnej przybrał postać księgozbiorów. Dalszym przełomem był wynalezienia druku przez Gutenberga – za książki nie trzeba było już płacić ceny równej wartości całej wsi/Książki mogli posiadać przeciętnie zamożni

ludzie, pojawiły się też broszury i gazety. Szczególną, skondensowaną formą wiedzy intersubiektywnej stały się encyklopedie, począwszy od pierwszej Encyklopedii Diderota. Współcześnie przeżywamy następny wielki przewrót, na miarę wynalazków pisma i druku. To zapis cyfrowy i Internet. Te odkrycia doprowadziły do niezwykle szybkiego powiększania się powszechnej dostępności wiedzy intersubiektywnej. Zarazem, niestety, nastąpiło zjawisko niekorzystne: gwałtowne poszerzanie się obszaru wiedzy fałszywej, sprzecznej bądź co najmniej niepewnej.



Rycina 1. Schemat ilustrujący relacje między rzeczywistością obiektywną (I), wiedzą subiektywną (III) i wiedzą intersubiektywną (II); a – zaznacz dotąd niepoznaną (lub niepoznawalną) część rzeczywistości obiektywnej, b – wiedzę fałszywą.

### **Bibliografia:**

- Chomsky, N. (1977). *Lingwistyka i filozofia: współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*. Warszawa: PWN.
- Enard, W., Przeworski, M., Fisher, S. E., Lai, C. S. L., Wiebe, V., Katano, T., Monaco, A. P., Paabo, S. (2002). Molecular evolution of FOXP2, a gene involved in speech and language. *Nature*, 418 (6900), 869–872. DOI: 10.038/nature01025.
- Księga Koheleta* (2003). Biblia Tysiąclecia. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum, W: <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=572>, [odczyt dn. 15.07.2021].

- Pawlikowski, M. (2021). Wokół sporów o teorie ewolucji. *Studia z Teorii Wychowania*, 4 (37), 199-205.
- Popper, K. (1992). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa: PWN.
- Rizzolati, G., Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annu Rev Neurosci*, 27, 169-192.
- Singer, P. (1997). *O życiu i śmierci – Upadek etyki tradycyjnej*. Warszawa: PIW.
- Terlikowski, T. (2014). *Singer: etyk wygodnego życia Rzeczpospolita Plus Minus*, 28-29 czerwca, P4-P5.



**Magda Karkowska**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-8769-840X

## **Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego, czy odszkolnić edukację – o książce Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha**

Książka zatytułowana „Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego” autorstwa Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha (2021) otwiera serię wydawniczą „Drogowskazy w edukacji”, której celem jest „przywrócenie prawa do wolności (w) edukacji jako warunku *sine qua non* i gwaranta najwyższej jej jakości, bo powiązanej z poczuciem sprawstwa i odpowiedzialności oraz rzeczywistej partycypacji nauczycieli, uczniów i rodziców jako wspólnoty (...)” (Śliwerski, 2021, s. 3).

Publikacja, której poświęcony jest artykuł, składa się z dwóch integralnie powiązanych z sobą części: „Od zniewolenia do edukacji w wolności” i „Powrót do źródeł”. Każda z części obejmuje trzy rozdziały. Autor części pierwszej, Bogusław Śliwerski, od wielu lat walczy o szersze spojrzenie na edukację – wprowadzenie w życie takiej szkoły, w której:

- edukacja jest procesem wzbogacającym poznawczo, ale też społecznie i emocjonalnie, a nie czymś, co dzieciom się „robi” wbrew ich woli, nierzadko z naruszeniem ich podmiotowości i wolności;
- klasa jest miejscem przyjaznym dziecku, respektującym jego prawa i prawidłowości rozwojowe;
- nauczyciel jest przewodnikiem po świecie wiedzy, rzecznikiem praw i spraw dziecka, kimś kto czuje się za niego odpowiedzialny i przez co staje się autorytetem w procesie wychowania (Śliwerski, 2002).

Niestety, każdy, kto zna szkołę z perspektywy ucznia czy nauczyciela, szybko zyskuje świadomość faktu, że jest to walka, która od ponad ćwierćwiecza prowadzi co prawda do powstawania „wysp oporu edukacyjnego”

(Śliwerski, 1993), zarazem nie owocując trwałą zmianą postaw i przekonań tych, którzy najsilniej są zaangażowani w proces koordynowania, planowania i realizowania procesu edukacji.

Inspiracją do powstania omawianej publikacji były czynione przez lata analizy i obserwacje, prowadzące do konkluzji, by zacząć analizować procesy oświatowe z perspektywy oka, ręki i umysłu nauczyciela, które to Jan Henryk Pestalozzi (Kurdybacha, 1965, s. 235) jako pierwszy desygnował na kluczowe w procesie edukacji.

Autorom chodzi nie o to by: „wzywać do nieposłuszeństwa wobec obecnie funkcjonujących szkolnych i akademickich zwyczajów” (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 342), ale by wyjść z klatki, w której zamyka schematyczna edukacja. Przechodząc z klasy do klasy czy rozpoczynając edukację w kolejnej szkole, uczeń zmienia jedynie kolory i rozmiar owej klatki, nie zmienia się jednak sam fakt pozostawania w niej. W klatce znajdują się zarówno uczniowskie myśli, jak emocje i wiedza. Klatka w postaci systemu klasowo-lekcyjnego zniewala, ogranicza i pozbawia wpływu na proces zdobywania wiedzy, nie rozwija samodzielności, nie stymuluje ciekawości i chęci odkrywania co w późniejszej perspektywie prowadzi do wyuczonej bezradności.

Czy zatem szkoły trzeba zlikwidować za czym opowiadał się Ivan Illich czy może „wymyśleć na nowo”, jak twierdzi von Hentig (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 22)?

Być może owo wymyślanie na nowo doprowadzi do „odmiejszczenia” szkoły, uwolnienia edukacji z klasy, z ławek, z wciąż tego samego budynku, który okazuje się być nie tyle świątynią kultury i wiedzy, co „sortownią” dzieci, windą wynoszącą wysoko tych lepszych i trzymającą w zawieszaniu „gorszych”, którzy mieli mniej szczęścia i nie urodzili się w rodzinie inteligentnej.

O nieefektywności szkoły decyduje zatem tytułowy system klasowo-lekcyjny. Dlaczego? Przecież analizując prace dydaktyków można pomyśleć, że to nie tylko dobre rozwiązanie, ale że nic lepszego w masowej edukacji zaproponować nie sposób.

Nie zapominajmy, że krytykowany system nie tylko porządkuje i pozwala precyzyjnie zaplanować proces kształcenia, ale i sekwencjonuje naturalne zainteresowanie ucznia poruszonymi zagadnieniami, każąc cyklicznie do nich powracać na lekcjach różnych przedmiotów i na różnym poziomie złożoności. Drugie podejście da się obronić, bo uczeń w III klasie szkoły podstawowej nie jest w stanie zrozumieć mechanizmów fotosyntezy i lepiej, żeby dowiedział się, że w procesie odżywiania roślin kluczową rolę odgrywają

woda i światło słoneczne niż od razu analizował istotę i sekwencję przemian biochemicznych w cyklu Krebsa. Szukając odpowiedzi na pytanie, dlaczego o owym odżywianiu roślin mowa jest po kolei na lekcji biologii, geografii oraz chemii zauważymy, że takie postępowanie bywa nużące, nie uwzględnia różnic indywidualnych i lekceważy potencjał rozwojowy uczniów. Nadaje ono procesowi uczenia się, który ma przecież indywidualny charakter i także tempo, sztuczne i zbiorowe ramy. Zatem, jak trafnie zauważa Autor pierwszej części książki, nie może być efektywne.

Błąd systemu klasowo-lekcyjnego tkwi zarówno w sztucznych cezurach czasowych, w przerywaniu zainteresowania ucznia określoną aktywnością, jak i w „rozczłonkowaniu” wiedzy za pomocą lekcji z wielu przedmiotów, a to zaprzecza istocie starogreckiego *skholè*, słowa oznaczającego miejsce spokoju, wolności, odpoczynku i tajemniczego uroku, oddania się czynnościom sprawiającym radość (Śliwerski i Paluch 2021, s. 37).

Krytyka wspomnianych czynności nie jest zagadnieniem nowym, w pierwszej części książki odnajdujemy niezwykle trafne odwołania do prac Nawroczyńskiego czy Dobrowolskiego, którzy to uczeni już w okresie międzywojennym uważali taką organizację kształcenia za przeżytek.

System klasowo-lekcyjny uwzględnia pomieszczenia w jakich odbywają się lekcje, architekturę szkoły i klasy, będące synonimem zamknięcia i ograniczenia uczniów w przestrzeni pomieszczeń szkolnych (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 47).

Na kwestię wielowymiarowości przestrzeni szkolnej zwracali wcześniej uwagę tacy badacze jak Aleksander Nalaskowski (2002) czy Maria Dudzikowa (2002), koncentrując swoje dociekania wokół antropologicznych i etnopedagogicznych aspektów przestrzeni szkoły. Nie chodzi o to, by zaprzeczać specyfice szkolnych budynków, ani o to, by dzieci uczyły się na boisku czy szkolnym korytarzu, ale o to, by wiedząc, że frontalny układ ławek nie sprzyja aktywnemu udziałowi w zdobywaniu wiedzy, a podwójny wymiar przestrzeni – podział na to co formalne i nieformalne, publiczne i prywatne nie podnosi podmiotowości uczniów – zamiast kultywować jej niezmiennosc, próbować z przestrzenią pracować, zachęcać uczniów do zagospodarowania pomieszczeń, zgodnie z ich potrzebami i bieżącymi pomysłami. Nie chodzi tu jedynie czy przede wszystkim o zmianę ustawienia ławek, ale o to by zahamować reprodukcję zewnątrzsterowności, by nie godzić się na uprzedmiotowienie, zezwalając na to, by szkoła była miejscem kontroli (umysłu) i zniewolenia.

Ilekróć nadarza się okazja, by zaprezentować uczniom coś ciekawego, warto opuścić klasę, bowiem samo niezmiennie miejsce uczenia się

i przypisany jej w systemie klasowo-lekcyjnym, 45-minutowy czas trwania lekcji eliminują możliwość uelastycznienia edukacji, otwarcia na nowe treści i wyzwania. Przecież wyjście poza mury szkoły było główną ideą pragmatyków, wpisuje się również w idee *flexischoolingu* – edukacji w naturalnym środowisku dostarczającej nie tylko cennych obserwacji, ale i praktycznych umiejętności. Niestety, inicjatywy takie zostały w polskiej szkole odsunięte na dalszy plan, zaniedbane na rzecz realizacji treści merytorycznie uzasadnionych obecnością w programie nauczania – kwestii nie zawsze przydatnych, ale „obowiązkowych”, „ważnych” i za takie uznawanych przez nauczycieli będących (nie) refleksyjnymi praktykami.

Katalog cech sprzyjających nieefektywności systemu klasowo-lekcyjnego uzupełnia autorytarne podejście nauczyciela, przeciwstawiające uczniowską wolę i chęć uczenia się przymusowi uczęszczania do szkoły. Kluczowym elementem okazuje się w tym przypadku rozróżnienie między przymusem a przemocą. Ten pierwszy jest mechanizmem instytucjonalnym, przejawiającym się w odgórnie wywieranej presji realizacji obowiązku szkolnego. Przemoc z kolei ma charakter osobowy, a nierzadko zmienia się w opresję sprzyjającą toksyczności relacji i reprodukowaniu w edukacji hierarchii, blokad a także elementów totalnych (Goffman, 1975, s. 150). Totalność szkoły pozostaje, co prawda, cechą dyskusyjną, bowiem posługując się goffmanowską koncepcją instytucji totalnych zauważymy, że nie wszystkie ich cechy można szkole przypisać, zarazem jednak, jak wskazują Autorzy etnopedagogicznych analiz środowiska szkolnego (m.in. Dudzikowa, 2001; Kruszewski, 1987; Karkowska i Czarnecka, 2000) – określenie „instytucja totalna” w odniesieniu do szkoły nie jest nieadekwatne, w jej murach dochodzi bowiem do kształtowania tożsamości w wyniku procedur hierarchizacji, repartycji i urządzania (Ostrowicka, 2013, s. 49-73), przy czym procesy te mają bezpośredni związek nie tylko z masowością szkoły, ale i z organizacją procesu kształcenia.

Szerzej analizując tę problematykę wraz z Autorem pierwszej części książki zatytułowanej „Uwolnić szkołę (...)” dostrzeżemy, jak niezwykle trafna jest dokonana przezeń diagnoza niepowodzeń systemu klasowo-lekcyjnego – totalność szkoły i jej skostnienie, masowe warunki edukacji rodzą patologiczne zjawiska, wpływając na realizację podstawowych funkcji szkoły – rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej (Śliwowski i Paluch, 2021, s. 52), co następnie znajduje swój wyraz w segregowaniu uczniów, nieprzejrzystych procedurach rekrutacji (przydzielanie do określonej klasy), zróżnicowaniach socjalizacyjnych i osobowościowych, które stanowią owej segregacji podstawę i ewidentnie szkodzą uczniom, pogłębiając podziały

i skutki procesu reprodukcji kulturowej, której tak wiele miejsca w swych analizach poświęcili P. Bourdieu i J. C. Passeron (Bourdieu i Passeron, 1990).

W ostatnich słowach pierwszej części opracowania Autor podkreśla, że choć szkoła, poprzez sam fakt bycia częścią konkretnego społeczeństwa, a także ze względu na specyfikę swoich zadań (przekazywanie wartości), zawsze jest w jakimś stopniu uwikłana ideologicznie, to zarazem powinna w swym działaniu sytuować się ponad polityką, a tworzący ją ludzie nie mogą ulegać trendom czy modom lansowanym przez rządzących. Zamiast bycia kartą przetargową w rękach polityków, szkoła powinna zgodnie z refleksją personalistów uczyć dialogu, wspierać samoświadomość, intencjonalność, prawo wyboru, ukazywać jak być Osobą, twórcą siebie samego kultuwującym swoją niepowtarzalność.

Tak się jednak nie dzieje. Czy tylko dlatego, że w szkole wciąż każdy każdemu coś każe, z czegoś rozlicza? Nie tylko.

Jak wspominałam wcześniej, najważniejszym ogniwem życia szkolnego pozostaje klasa – dlatego tak istotne jest uwzględnienie nie tylko przestrzeni w sensie architektonicznym, ale i jej klimatu, kultury, komunikacji w jej obrębie. Klasa jest nie tylko pomieszczeniem, ale przede wszystkim wspólnotą uczniów i nauczycieli, grupą w sensie antropologicznym. Stąd regularnie podejmowane badania etnograficzne, ujawniające wielopłaszczyznowość zjawisk społecznych w jej łonie. Przytaczane przez B. Śliwerskiego etnograficzne badania przestrzeni szkoły (Strzemieczny, 1990; Mieszalski, 1990; Czarnecka i Karkowska, 2000) ukazują tę właśnie wielowymiarowość, będącą zaprzeczeniem schematyzmu, powtarzalności, rutyny. Ale dostrzec ją i wykorzystać z pożytkiem dla edukacji może tylko taki nauczyciel, który nie odtwarza, a tworzy, który nie obawia się innowacji i alternatyw, który potrafi w codziennych dydaktycznych i wychowawczych działaniach przełamywać schematy, być sprawczy i twórczy, nie waha się odejść od narzuconych z góry, systemowych rygorów. Idzie za uczniem, a nie za rozporządzeniem. Takie podejście oznacza też głębokie zmiany w zakresie realizacji podstaw programowych oraz modyfikację sposobów oceniania.

W rozdziale trzecim części pierwszej Autor przypomina pierwsze inicjatywy edukacji w klasach autorskich wprowadzane przez grupę nauczycielek w jednej z łódzkich szkół podstawowych. Niestety, mimo spektakularnych efektów, eksperymentalny program nauczania początkowego musiał zostać przerwany, ponieważ... nie dorosło do jego realizacji środowisko edukacyjne. Mimo zmian politycznych i społecznych, jakie nastąpiły po 1989 roku, twórcze i innowacyjne działania nauczycielek stały się zarzewiem antagonizmów, porównywania, niszczenia zawodowego tych, którzy próbowali zrobić

z dziećmi coś niepowtarzalnego, wyjątkowego i niezwykle korzystnego dla ich rozwoju – zarówno poznawczego, jak i społecznego.

Polska szkoła wraz z systemem klasowo-lekcyjnym jest więc nie tylko skostniała, schematyczna i konserwatywna, ale bywa też miejscem bardzo toksycznym. Takim, w którym pamięta się błędy, potknięcia, a zapomina o sukcesach i eliminuje nonkonformistów, a także tych, którzy chcą więcej, albo inaczej niż ogół. Nawet wówczas, gdy to więcej/inaczej jest powiązane z widocznymi korzyściami dla uczniów i ich rodziców.

Z tego powodu podejmowane oddolnie inicjatywy edukacyjne prowadzą do powstania nielicznych „wysp edukacyjnego oporu” (Śliwerski, 1993), nie stają się jednak na stałe ośrodkami edukacji w wolności, nie promują konstruktywistycznego podejścia do edukacji, wzmacniającej podmiotowość i rozwijającej samoświadomość uczniów.

Kolejnym, identyfikowanym przez Autorów czynnikiem przeciwdziałającym poprawie sytuacji w szkołach są centralistyczne reformy, które jedynie markują zmiany, a których skutkiem częściej bywa chaos i dezorganizacja niż odczuwalna poprawa warunków kształcenia.

Identyfikacja ta, wskazanie czynników, które prowadzą do dekonstruowania szkoły zarówno od wewnątrz (niechęć do zmian, przywiązanie do systemu szkolno-klasowego, brak twórczych i innowacyjnych zachowań), jak i z zewnątrz (ideologizowanie szkoły, źle przeprowadzane reformy edukacyjne), czyni rozważania podjęte na kartach książki zatytułowanej: „Uwolnić szkołę (...)” istotnym głosem w dyskusji dotyczącej kondycji polskiej szkoły. Są one też zachętą, by próbować, zachowując indywidualizm i nie próbując nikogo naśladować, szukać własnych rozwiązań, dróg i sposobów działania. By samemu zaprojektować alternatywę dla własnej szkoły, uruchomić proces deskolaryzacji we własnym doświadczeniu i emocjach. Pamiętając, że nauczanie jest interakcją, ale i egzystencjalnym spotkaniem, sposobem bycia, a nie tylko czynnością.

Istotnym walorem książki jest brak pouczeń, recept czy prób normatywizowania poruszanych zagadnień. Autorzy stawiają istotne poznawczo pytania: Jakie czynniki blokują możliwości uwolnienia własnych, twórczych inicjatyw u nauczycieli i innych podmiotów zaangażowanych w działanie szkoły? Czy głównym źródłem emancypacji jest środowisko rodzinne? Gdzie zaczyna się inicjatywa uwalniania szkoły?

Czytelnik staje także przed pytaniem o to, jakie czynniki, zachowania, postawy są w trudnych warunkach źle reformowanej szkoły stymulatorami aktywności, ciekawości i otwartości – przymiotów niezbędnych, aby poznać samego siebie i świat i aby do tego poznawania zachęcać? Chodzi wszak

o to, by wartościowymi inicjatywami inspirować nie tylko innych nauczycieli, uczniów czy rodziców, ale i studentów kierunków pedagogicznych.

W drugiej części książki, której Autorem jest Michał Paluch poprzez filozoficzne nawiązania i odniesienia napotykamy liczne inspiracje dotyczące kluczowych cech nauczania, wychowania i samej osoby nauczyciela, jako koordynatora tych procesów. Mowa m.in. o:

- istocie nauczania (od starożytnych Greków, Rzymian czy pierwszych chrześcijan poprzez współczesną psychologię i literaturę (Fromm, Tokarczuk). Każdy znajdzie dla siebie coś, co go poruszy, o czymś przypomni, stworzy odniesienie do własnych przeżyć czy wspomnień, nawiąże do obecnej praktyki;
- relacyjności wychowania i edukacji i ich wzajemnych odniesieniach, wewnętrznym przenikaniu;
- kluczowych pojęciach pozostających w spektrum nauczycielskich działań i dążeń i różnicach między nimi, by wspomnieć chociażby poznanie analizowane w wielu kontekstach, czy spotkanie (i napotkanie);
- duchowości i wolności nauczyciela analizowanej przez pryzmat refleksji filozofów i pedagogów – Józefa Tischnera, Karola Wojtyły, Janusza Korczaka i Sergiusza Hessena;
- próbie przybliżenia pedagogicznych kontekstów pojęcia „dewiacja”.

Nawet jeżeli prywatna i zawodowa codzienność nauczycieli nie pozwala na systematyczne studiowanie filozoficznych tekstów, z pewnością zapoczątkowane w ten sposób rozważania i refleksja prowadzić mogą do podnoszenia poziomu nauczycielskiej samoświadomości i sprawstwa (w miejsce technicznej sprawności), oddziaływać bezpośrednio na rozwinięcie kompetencji moralnych i kreatywnych na tyle głębokich by w nauczycielskiej codzienności stawać się Osobą. To nie tylko ważne inspiracje do samorozwoju, swoista introdukcja do rozpoczęcia dialogu z samym sobą, ale i wezwanie by tworzyć nie tylko wiedzę, ale i samego siebie, nieustająco dążąc do pełni Człowieczeństwa.

Recenzowaną książkę spośród wielu innych, poświęconych analizie szkoły i jej ideologicznym uwikłaniom wyróżnia: wieloaspektowość analizy poruszanych zagadnień – odwołania do tego, co „stare” w myśleniu pedagogicznym i tego, co nowe, łączenie klasyki z awangardą edukacyjną, głęboka refleksja nad tym, co w wychowaniu najistotniejsze, esencjonalizm wyrażający się w oparciu refleksji o konkretne fakty i zjawiska, bez dygresji, uciekania od istoty problemów, rozważań o niczym, a także nadzieja i wiara

w możliwość zmiany, będącej efektem przemian ogólnospołecznych i cywilizacyjnych, ale przede wszystkim własnych potrzeb, poczucia nieadekwatności, dążenia do samorealizacji i transcendencji, które to postawy cechują wszelkie profesjonalne działania.

**Bibliografia:**

- Bourdieu, P, Passeron, J. C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: PWN.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako „miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia”*. *Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Goffman, E. (1975). *Charakterystyka instytucji totalnych* W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Karkowska, M, Czarnecka, W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kruszewski, K. (1987). *Zrozumieć szkołę*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Kurdybacha, Ł. (1965). *Historia wychowania*. Warszawa: PWN.
- Leppert, R. (2021). *Z Prof. dr hab. Bogusławem Śliwerskim i dr Michałem Paluchem o książce „Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego”*. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=licqPOTiJiI&t=3564s>, dostęp: 20.10.2021 r.
- Mieszalski, S. (1990). *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu uczniów i nauczyciela w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nalaskowski, A. (2002). *Miejsca i przestrzenie szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowicka, H. (2013). *Dyskurspedagogiczny jako element zarządzania młodzieży. Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2, 49-73.
- Strzemieczny, J. (2000). *Reakcje uczniów na sposób prowadzenia lekcji*, praca doktorska. Warszawa: UW.
- Śliwerski, B, Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Śliwerski, B. (2002). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## AUTORZY

**Iwona Czarnecka**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Elżbieta Czykwin**, prof. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Jarosław Gara**, dr hab., prof. ucz., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

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

**Magda Karkowska**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Łódzki

**Wioletta Kwiatkowska**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**Katarzyna Okólska**, mgr, Uniwersytet Łódzki

**Michał Paluch**, dr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

**Katarzyna Pardej**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Marek Pawlikowski**, profesor emerytowany, Uniwersytet Medyczny w Łodzi

**Justyna Ratkowska-Pasikowska**, dr, Uniwersytet Łódzki

**Arleta Suwalska**, dr, Uniwersytet Łódzki

**Bogusław Śliwerski**, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Bartłomiej Walczak**, dr hab., Uniwersytet Warszawski

**Anna Walczak**, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Robert Waszkowski**, dr, Wojskowa Akademia Techniczna

**Lidia Wiśniewska-Nogaj**, dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu





Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce 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 kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 100 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH),
- BazHum,
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL),
- DOAJ
- ERIH,
- EBSCO,
- ICI Journals Master List,
- Sciencegate,
- Arianta,
- Most Wiedzy.

Z poważaniem,  
Redakcja czasopisma  
„Studia z Teorii Wychowania”