

Ars Educandi

17/2020

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Pytania badawcze
w pracach

młodych uczonych
nauk społecznych

redakcja naukowa numeru:

Krzysztof Jakubiak i Piotr Prósiniowski

Komitet Naukowy / Scientific Council

Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Maria Dudzikowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Wiesław Jamrożek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Marek Konopczyński, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia
Peter Mayo, University of Malta, Malta
André Elias Mazawi, University of British Columbia, Kanada
Lech Mokrzecki, Uniwersytet Gdański, Polska
Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański, Polska
Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, Polska
Wiesław Theiss, Uniwersytet Warszawski, Polska
Patricia Thomson, University of Nottingham, Wielka Brytania
Jan Żebrowski, Uniwersytet Gdański, Polska

Zespół Redakcyjny / Editorial Board

Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósnowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciwicz,
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka,
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane (2020) / Peer-reviewed journal (2020)

Małgorzata Ciczowska-Giedziun, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
Małgorzata Dągiel, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
Mariusz Dobijański, Uniwersytet w Białymstoku
Arkadiusz Kamiński, Uniwersytet Wrocławski
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Anna Majer, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku
Arkadiusz Mirakowski, Uniwersytet Gdański
Svetlana Kalezić Radonjić, University of Montenegro (Uniwersytet Czarnogóry)
Paweł Rudnicki, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Szewczyk, Uniwersytet Łódzki
Oskar Szwabowski, Uniwersytet Szczeciński
Mateusz Świetlicki, Uniwersytet Wrocławski
Anna Wasilewska, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Projekt okładki i stron tytułowych / Design of the cover page and title pages

Grażka Lange

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press

Natalia Maliszewska

Skład i łamanie / Typesetting and page layout

Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN: 2083-0947

ISSN (ONLINE): 2657-6058

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Spis treści

Wprowadzenie	5
Artykuły i rozprawy	
Bartosz Atroszko, Paweł Andrzej Atroszko (Uniwersytet Gdański) Presja edukacyjna a rozwój uzależnienia od uczenia się, uzależnienia od pracy oraz innych zaburzeń psychicznych	11
Luiza Sendal-Jagusiak (Ośrodek Profilaktyki i Terapii Uzależnień w Gdyni) Pokolenie „always on” – psychologiczne i społeczne funkcjonowanie młodzieży korzystającej z nowych mediów	41
Ana Fuentes-Martínez (University West, Trollhättan, Sweden) From a technology acceptance model to a practice acceptance model	61
Małgorzata Pilecka (Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku) Fałszywe nuty w piosenkach dziecięcych. O oczywistych i mniej oczywistych funkcjach piosenek dla dzieci we wczesnej edukacji	67
Anna Wojszel (Szkoła Podstawowa nr 1 w Różanymstoku przy SOW w Różanymstoku, Fundacja Sieć Pedagogiki Cyrku) Pedagogika cyrku jako metoda pracy z uczniem niedostosowanym społecznie	77
Chiara Malpezzi (University of Padova) What food do we feed girls as artists upon? Food, artistic and gender equality in children’s literature	89
Magdalena Kaliszewska-Henczel (Uniwersytet Łódzki) Spotkanie baśni i obrazu jako projektowanie kompetencji kulturowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	105
Martyna Pilas (Uniwersytet Gdański) Tripartite school conflicts and non-consensual democracy. An attempt of autoethnographic analysis	119

Dominik Bień, Agnieszka Bień (Uniwersytet Gdański)	
Analiza pól problemowych związanych z rolą nauczyciela w wybranych rocznikach „Przeglądu Pedagogicznego”	131
Recenzje i sprawozdania	
Michalina Ignaciuk (Uniwersytet Gdański)	
Recenzja monografii <i>Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek</i> Marzanny Pogorzelskiej i Pawła Rudnickiego	155
Piotr Krzywdziński (Fundacja Inicjatywa Nox)	
Odmienność, awangarda i gry wideo: recenzja książek <i>Video Games Have Always Been Queer</i> oraz <i>The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game Makers Are Reimagining the Medium of Video Games</i> autorstwa Bonnie Ruberg	161
Autorzy/Authors	167
Informacje dla autorów	169
Information for authors	171

Wprowadzenie

Dynamizm i wielowątkowość wpisują się w codzienność XXI wieku. Pulsuje ona od nowych wyzwań edukacyjnych, politycznych, zdrowotnych, technologicznych czy kulturowych. Wszystkie one niosą różne społeczne konsekwencje i prowadzą do zmian w doświadczaniu przez ludzi ich rzeczywistości. Co więcej, każde nowe wyzwanie – lub mniej bądź bardziej przewidywalna transformacja – stanowi okazję dla badaczy i uczonych do wyjaśnienia nowych porządków, trendów czy tendencji, które budują dyskursy naszego życia, edukacji i rozwoju.

Rok 2020 okazał się szczególnie trudny – między innymi przez pandemię COVID-19, która wprowadziła nie tylko szeroko rozumiany niepokój, ale także wymusiła reorganizację niemalże wszystkich obszarów codzienności. Inaczej pracowaliśmy, bawiliśmy się, robiliśmy zakupy, jedliśmy. Także edukacja i wychowanie musiały zostać dostosowane do nowych realiów społecznego bycia i bezpieczeństwa.

Jednocześnie czas ten pokazał, jak bardzo są potrzebne badania naukowe – nie tylko medyczne, ale i te analizujące organizację obszarów edukacyjnych i kulturowych. Sytuacja globalna nie powstrzymała młodych badaczy i uczonych, a raczej stała się okazją do refleksji, zebrania myśli i wypowiedzenia się na tematy z różnych obszarów życia społecznego.

Numer „Ars Educandi”, który mają Państwo przed sobą, jest zbiorem tekstów młodych badaczy społecznych. To prace uczonych współczesnej generacji, którzy wnoszą własne perspektywy na rzeczywistość oraz własne ambicje w budowaniu analiz, często odległych od intelektualnego konformizmu. Autorzy, którzy zdecydowali się zgłosić swoje teksty, prezentują swe poglądy na kwestie istotne dla edukacji i zapraszają czytelników do spojrzenia krytycznym i analitycznym okiem na pełną niuansów rzeczywistość społeczną naszych czasów.

Numer otwiera tekst Bartosza i Pawła Atroszków *Presja edukacyjna a rozwój uzależnienia od uczenia się, uzależnienia od pracy oraz innych zaburzeń psychicznych*, dotyczący problemów związanych z rozwojem uzależnień behawioralnych oraz innych diagnozowalnych zaburzeń w relacji z funkcjonowaniem w przestrzeni

edukacji szkolnej i akademickiej – tak mocno ukierunkowanej na prezentowanie kwantyfikowalnych wyników badawczych.

Rozważania wokół uzależnień behawioralnych kontynuuje Luiza Sendal-Jagusiak w tekście *Pokolenie „always on” – psychologiczne i społeczne funkcjonowanie młodzieży korzystającej z nowych mediów*, jednocześnie zwracając uwagę na problem ryzykownego korzystania z urządzeń ekranowych oraz możliwości doświadczania rzeczywistości online przez młodzież. Badaczka prezentuje wyniki własnych badań i dzieli się spostrzeżeniami, które mogą okazać się szczególnie istotne w pracy z nastolatkami i adolescentami.

Ana Fuentes-Martínez, będąca trzecim autorem tegoż numeru, prezentuje tekst *From a technology acceptance model to a practice acceptance model*. Badaczka wprowadza nas w tematykę nauki programowania, logicznego myślenia oraz nauczania matematyki, nawiązując jednocześnie do współczesnych wyzwań technologicznych, które stoją przez szkołami w różnych częściach świata.

Kolejny tekst – *Falszywe nuty w piosenkach dziecięcych. O oczywistych i mniej oczywistych funkcjach piosenek dla dzieci we wczesnej edukacji* – autorstwa Małgorzaty Pileckiej jest ciekawym przykładem analizy elementu kultury dziecięcej, który z jednej strony nieść ma ze sobą określone wartości edukacyjne, z drugiej zaś, w chaosie pojęciowym i ładzie organizacyjnym, często traci swe oryginalne znaczenie.

Tekst następny – *Pedagogika cyrku jako metoda pracy z uczniem niedostosowanym społecznie* – napisany przez Annę Wojszel oferuje czytelnikom przybliżenie tytułowej pedagogiki cyrku, łączącej się nie tylko z obszarem zabawy, ale także szeroko pojętych socjalizacji, edukacji i wychowania.

Kolejny tekst nosi tytuł *What food do we feed girls as artists upon? Food, artistic and gender equality in children's literature*. Autorka – Chiara Malpezzi – prezentuje ciekawą analizę pedagogiczno-kulturową, na swój sposób nawiązującą do postrzegania dziewczęcości oraz oczekiwań społecznych względem dziewcząt i kobiet.

Także tekst Magdaleny Kaliszewskiej-Henczel *Spotkanie baśni i obrazu jako projektowanie kompetencji kulturowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* jest zorientowany na kulturę, snucie historii i istotnych interpretacji. Jednocześnie autorka prezentuje refleksję nad procesem nabywania kompetencji kulturowej przez dorosłych użytkowników języka, tym samym zapraszając czytelników do poznania prezentowanych wyników badań opartych na obserwacji uczestniczącej i badania w działaniu.

Martyna Pilas – autorka kolejnego tekstu – w artykule *Tripartite school conflicts and non-consensual democracy. An attempt of autoethnographic analysis* poprzez pryzmat autoetnografii prezentuje konflikty szkolne, tak bardzo nieobce współczesnej szkole.

Kolejni autorzy, Dominik Bień i Agnieszka Bień, w tekście *Analiza pól problemowych związanych z rolą nauczyciela w wybranych rocznikach „Przeglądu Pedagogicznego”* ukazują transformacje w rozumieniu pojęcia nauczyciela i tego, jakie role nadawane są tejże grupie. Analiza autorów bazuje na numerach z lat 1887,

1939, 2016, dzięki czemu porównanie to staje się jednocześnie intrygująca okazją do kontemplacji zmian nad postrzeganiem tego zawodu.

Poza artykułami numer 17 „Ars Educandi” zawiera także dwie recenzje publikacji naukowych.

Pierwsza – autorstwa Michaliny Ignaciuk – dotyczy monografii *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek* Marzanny Pogorzelskiej i Pawła Rudnickiego, wydanej przez Oficynę Wydawniczą Impuls.

Druga – autorstwa Piotra Krzywdzińskiego – pt. *Odmiennosc, awangarda i gry wideo: recenzja ksiazek Video Games Have Always Been Queer oraz The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game Makers Are Reimagining the Medium of Video Games* omawia publikacje Bonnie Ruberg, wprowadzając tym samym czytelników w świat gier wideo, ich tworców oraz dyskursów wokół tegoż medium.

Mamy nadzieję, że ten numer „Ars Educandi” stanie się okazją nie tylko do zaprezentowania prac młodych badaczy, ale także zainspiruje nowe dyskusje naukowe oraz zwróci uwagę na wspomniane już dynamizm i wielowątkowość człowieka XXI wieku.

Krzysztof Jakubiak
Piotr Prósiniowski

Artykuły i rozprawy

Bartosz Atroszko

ORCID: 0000-0001-8265-1103

Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.01>

Paweł Andrzej Atroszko

ORCID: 0000-0001-5707-3882

Uniwersytet Gdański

Presja edukacyjna a rozwój uzależnienia od uczenia się, uzależnienia od pracy oraz innych zaburzeń psychicznych

„Krzycz na całe gardło, nie przestawaj! Podnoś głos twój jak trąba!”

Księga Izajasza 58,1

„Było to więc dla młodzieży torturą: gdy się ją przez sześć, siedem, osiem godzin dziennie zajmowało publicznymi lekcjami i ćwiczeniami, a nadto jeszcze kilka godzin – prywatnymi; gdy się ją przeciążało koniecznością wyuczania się dyktowanych wykładów, obowiązkowym opracowywaniem ćwiczeń i pamięciowym opanowywaniem jak największej ilości materiału, aż do mdłości, a nawet, jak to nieraz widzimy, do wariacji”

Jan Amos Komeński, XVII-wieczny pedagog
uważany za ojca nowożytnej edukacji

„Ojciec był maklerem, a mama lawyerem

I grube portfele, co chudły wraz z nim na odwykach”.

Mata, *Patointeligencja*

Wprowadzenie

Pierwszym krokiem do skutecznej prewencji lub terapii zaburzeń psychicznych jest rozpoznanie istnienia problemu. Psychopatologia i jej ekstremalne konsekwencje, na przykład w postaci samobójstw, wśród młodych pokoleń w Polsce rośnie od dekad. Bez realnego dialogu społecznego, bez wsłuchania się w głosy dzieci i młodzieży, bez poważnego traktowania ich potrzeb i poszanowania dla ich emocji, bez opinii specjalistów i systematycznych badań naukowych nie jesteśmy w stanie rozpoznać przyczyn tego zjawiska. Co gorsza – do dziś nie istnieją żadne realne

i systematyczne działania zapobiegające pogarszaniu się stanu zdrowia psychicznego młodych Polaków i zmierzające do jego zrozumienia.

Ważne znaczenie w obserwowanych zmianach w zakresie dobrostanu omawianej grupy mogą mieć społeczne i gospodarcze transformacje zachodzące w ostatnich dekadach w Polsce. W artykule wskazano w szczególności na dynamiczny rozwój gospodarczy i związane z nim przemiany na rynku pracy i w organizacji szkolnictwa, których nierozpoznanym kosztem może być pogorszenie się zdrowia psychicznego polskiej populacji, zwłaszcza najmłodszych. Obserwacja ta w żaden sposób nie sugeruje, że rozwój gospodarczy czy gospodarka wolnorynkowa są szkodliwe *in se*, ale że niepoohamowane dążenie do rozwoju gospodarczego jako celu samego w sobie, bez uwzględnienia ludzkich potrzeb i możliwości, paradoksalnie skutkuje pogorszeniem się dobrostanu na poziomie populacyjnym. Zjawisko to jest dobrze udokumentowane między innymi wśród obywateli najdynamiczniej rozwijających się krajów azjatyckich. Obserwuje się wzrost zgonów (w tym samobójstw) związanych z nadmiernym obciążeniem pracą (Tsui 2008), które są skutkiem na przykład wzrastających wymagań dotyczących efektywności pracowników, konkurencji, globalizacji i niestabilności zatrudnienia (Idris, Dollard, Winefield 2011). Wymogi rynku pracy bezpośrednio i pośrednio wpływają na system szkolnictwa. Jest on w coraz większym stopniu organizowany według podobnej logiki (na temat ekonomizacji edukacji zob. Szkudlarek 2005), w ramach której uczniowie i ich rzeczywistość są ujmowani za pomocą zdehumanizowanego języka wskaźników (Melosik 2016). Prowadzi to do nadmiernej presji edukacyjnej związanej z wąsko rozumianymi kryteriami skuteczności i osiągnięć (np. wynikami na standaryzowanych testach). Dorota Klus-Stańska (2017) nazwała to obrazowo „walką o testo-maniakalne przetrwanie”. Jedną z dobrze udokumentowanych konsekwencji funkcjonowania w niestabilnym środowisku pełnym presji i zagrożeń przekraczających możliwości adaptacyjne człowieka jest rozwój uzależnień od substancji i zachowań jako formy radzenia sobie z nadmiernym stresem (Goeders 2003; Sinha 2007; Tavolacci *et al.* 2013).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie potencjalnych związków łączących presję edukacyjną odczuwaną przez uczniów i studentów z rozwojem zaburzeń psychicznych – między innymi uzależnienia od uczenia się i pracy. Omówione zostaną dwie strony tego samego problemu: pierwszą są próby adaptacji do – w znacznym stopniu zdehumanizowanego – systemu edukacji i organizacji pracy zawodowej (kończące się nieprzystosowaniem, marginalizacją społeczną itd.), a drugą są nadmierne wysiłki, aby powyższy cel osiągnąć, kosztem zdrowia fizycznego, psychicznego, relacji międzyludzkich i – paradoksalnie – produktywności (będące kompulsywnym przeciążaniem się pracą conceptualizowanym jako uzależnienie od niej, a wśród uczniów i studentów jako uzależnienie od uczenia się). Punktem wyjścia przedstawionych rozważań jest rozumienie procesu uzależnienia (ugruntowane w literaturze naukowej) jako ściśle związanego z nieskutecznymi próbami radzenia sobie z nadmiernym stresem. Zarówno niepowodzenie w tej adaptacji, jak i nadmierne wysiłki w celu przystosowania prowadzą do wielu zaburzeń zdrowia

fizycznego i psychicznego (lęk, depresja, nadużywanie substancji psychoaktywnych i uzależnienia itd.).

W artykule przedstawiono związki między presją edukacyjną a zaburzeniami psychicznymi i zjawiskami z obszaru psychopatologii (np. samobójstwa), przeprowadzono analizę aktualnego stanu wiedzy na temat uzależnienia od pracy oraz uczenia się, a także omówiono podobieństwa i różnice między zaangażowaniem w daną aktywność (pracę lub naukę) a uzależnieniem od niej.

Destrukcyjny wpływ nauki szkolnej nie jest w polskiej pedagogice zagadnieniem nowym. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że stanowi on niejako leitmotiw współczesnej myśli o wychowaniu i kształceniu. Szczególnie jest on eksplorowany przez badaczy o orientacji krytycznej. Podobnie problematyka zdrowotnych konsekwencji przeciążenia nauką – w tym ekstremalnych, takich jak śmierć (The New York Times 1900) i samobójstwa (Zeng, Le Tendre 1998) – jest dobrze udokumentowana w literaturze naukowej. Pierwsze wzmianki na ten temat sięgają zarania nowożytnych systemów edukacji (zob. Komeński 1956).

Niniejsze rozważania można traktować jako głos w dyskusji na temat tego, jaki rzeczywisty (a nie zakładany) wpływ na uczniów wywiera polski system szkolnictwa i dominujący w nim model kształcenia, jakiego rodzaju absolwentów „produkuje” szkoła i jakiego rodzaju doświadczenia wynoszą z niej młodzi ludzie (zob. Melosik 2016; Klus-Stańska 2017; Kwieciński 1992; Śliwerski, Kobierski 2008). Novum w niniejszym artykule stanowi użycie pojęć i kategorii psychologii klinicznej związanych z uzależnieniami behawioralnymi. Specyfika uzależnienia od uczenia się i od pracy polega na tym, że ich przedmiotem są aktywności powszechnie uznawane za pożyteczne społecznie, godne szacunku i warte propagowania wśród młodzieży – w przeciwieństwie do szkodliwych czy niebezpiecznych (jak np. uzależnienia od pornografii, hazardu, gier komputerowych itd.). Badania nad tymi uzależnieniami – zwłaszcza od uczenia się – stanowią wyzwanie i być może punkt zwrotny w społecznej i ekonomicznej konceptualizacji produktywności. Pokazują one bowiem, że istniejące systemy regulujące szkolnictwo i rynek pracy generują (oprócz niewymiernego ludzkiego cierpienia) olbrzymie straty nie tylko poprzez niszczenie kapitału ludzkiego w grupie osób mających trudności z asymilacją (m.in. dzieci ze środowisk o niskim statusie socjoekonomicznym, dyslektyków czy osób z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, czyli ADHD), ale również wśród niebagatelnej części osób, nierzadko bardzo zdolnych, wkładających nadzwyczajne wysiłki, by się zaadoptować i być produktywnymi. Należy przy tym podkreślić, że osoby, u których zdiagnozowano ADHD czy dysleksję, nierzadko są bardzo zdolne (Bogdanowicz, Adryjanek 2008), ich funkcjonowanie poznawcze jest zróżnicowane (Hoogman *et al.* 2020; Chamberlain *et al.* 2018; Gilger, Allen, Castillo 2016), a ich problemy adaptacyjne wynikają często z braku dostosowania systemu szkolnictwa do specyfiki ich funkcjonowania, potrzeb i atutów. Nieoptymalna organizacja szkolnictwa i rynku pracy może skutkować tym, że aktywności, które cenimy społecznie najbardziej (praca i nauka), mogą

być równie, a być może nawet bardziej destruktywne na poziomie populacyjnym niż zjawiska społecznie piętnowane, takie jak zachowania związane z zażywaniem substancji psychoaktywnych, hazardem, grami komputerowymi czy pornografią (P.A. Atroszko 2018, 2019a).

Artykuł został opracowany na podstawie analizy danych zastanych (*desk research*). Ich źródłem były polskie i zagraniczne publikacje naukowe dotyczące głównie uzależnienia od pracy i uczenia się oraz związku presji edukacyjnej i funkcjonowania systemu edukacji z psychopatologią, źródła historyczne, raporty międzynarodowych organizacji (WHO, UNICEF), a także raporty i sprawozdania polskich instytucji publicznych (np. NIK). Inspiracją do napisania tejże publikacji było dostrzeżenie przez autorów wyjątkowo destruktywnej roli presji edukacyjnej wywieranej na uczniach polskich szkół. Jest to problem stojący nie tylko u podłoża uzależnienia od uczenia się, ale też – co stało się jasne w toku analizy danych dotyczących zdrowia psychicznego najmłodszych – wielu innych zjawisk z zakresu psychopatologii, w tym nawet samobójstw dzieci i młodzieży.

Presja edukacyjna a psychopatologia

Jakość życia dzieci w Polsce jest oceniana jako jedna z najniższych w krajach rozwiniętych gospodarczo (UNICEF 2020). O ile stan zdrowia fizycznego i przejawiane umiejętności najmłodszych Polaków odpowiadają mniej więcej średniej dla krajów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju i Unii Europejskiej, o tyle poziom ich dobrostanu psychicznego jest szczególnie problematyczny (UNICEF 2020). Należy podkreślić, że sytuacja w innych państwach rozwiniętych również jest daleka od stanu idealnego czy choćby zadowalającego. Samobójstwa, brak satysfakcji z życia, otyłość, niskie kompetencje społeczne i edukacyjne stają się coraz częstszymi problemami dzieci i młodzieży w krajach bogatych. Od wielu lat u dzieci i młodzieży w Polsce obserwuje się rosnącą liczbę zaburzeń i chorób psychicznych (Tabak 2014). Ponieważ dotychczasowy system opieki psychiatrycznej nie był przygotowany na tak gwałtowny przyrost osób potrzebujących pomocy, przestał on być wydolny (Bójko, Maślankiewicz 2020). Zjawisko to nazwano „kryzysem psychiatrii dziecięcej” (Hoss *et al.* 2020; Murawiec 2020). Polska nie jest jednak wyjątkiem pod tym względem. Rosnący kryzys zdrowia psychicznego, zwłaszcza wśród młodych, obserwuje się w wielu rozwiniętych państwach świata (WHO 2005), podobnie zresztą jak kryzys psychiatrii (Katsching 2010). Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest też rosnący w całej populacji Polski odsetek popełnianych samobójstw (Höfer *et al.* 2012; Kawecki 2019), w tym również wśród najmłodszych (Bąbik, Olejniczak 2014).

Potencjalnych determinantów problemów psychicznych młodych ludzi jest bardzo wiele (Kielsing *et al.* 2011). Wymienia się w tym kontekście czynniki ryzyka o charakterze biologicznym (uwarunkowania genetyczne, urazy, działanie toksyn,

choroby przewlekłe, otyłość itd.) oraz psychospołecznym, związane z funkcjonowaniem dziecka w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej (Tabak 2014). Do tej drugiej kategorii należy rozpad więzi rodzinnych (w tym rozwody, separacje i emigracja ekonomiczna jednego lub dwójki rodziców za granicę), brak wsparcia społecznego, upowszechnienie mediów społecznościowych i zagrożeń związanych z nieskrępowanym dostępem dzieci i młodzieży do Internetu (uzależnienia od gier komputerowych, pornografii, telefonów komórkowych, mediów społecznościowych itd.), rosnące tempo życia, niezdrowa dieta (Joško-Ochojska, Lizończyk 2014; Kazimierska, Kinsner 2019; O'Neil *et al.* 2014), wysoki poziom nierówności społecznych, większe zaangażowanie czasowe i emocjonalne rodziców w pracę zawodową czy wreszcie brak poczucia bezpieczeństwa socjalnego rodzin (niepewność zatrudnienia, zmiany na rynku pracy, a jednocześnie wysoki poziom zadłużenia rodzin itd.).

Zdecydowanie jednym z najważniejszych czynników stresogennych w życiu młodych ludzi jest szkoła i szkolna edukacja (Talík 2011). Stres szkolny wiąże się z pogorszeniem ich stanu zdrowia (Supranowicz, Wysocki 2010). Jego szczególnie nasilenie obserwuje się przy okazji egzaminu dojrzałości (Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak 2014). Pojęcie stresu szkolnego jest złożone, ponieważ dzieci przeżywają go nie tylko w kontekście wyzwań stawianych przez naukę (ocen, wymagań nauczycieli, sprawdzianów czy egzaminów), ale też na przykład relacji z rówieśnikami czy z nauczycielami (Sikora 2010). Niniejszy artykuł dotyczy przede wszystkim presji edukacyjnej, a więc stresu związanego z dążeniem do osiągnięcia wąsko definiowanego sukcesu edukacyjnego, rozumianego jako wysoka średnia ocen i wysoki wynik na egzaminach zewnętrznych.

Wiele wskazuje na to, że presja edukacyjna negatywnie wpływa nie tylko na zdrowie, ale nawet życie najmłodszych Polaków. Najwięcej samobójstw osób w wieku 10–19 lat zdarza się w maju (okres wystawiania ocen na zakończenie roku szkolnego), najmniej zaś w miesiącach wakacyjnych: w lipcu i sierpniu (Napieralska *et al.* 2010). Może to, zdaniem badaczy, sugerować, że jedną z ważniejszych przyczyn samobójstw wśród młodzieży jest stres szkolny (Napieralska *et al.* 2010). Hipoteza ta jest zgodna z ustaleniami zarówno polskich badaczy (zob. Makara-Studzińska 2013), jak i uczonych z innych państw, którzy wskazują na niepowodzenia szkolne jako ważny czynnik skłaniający najmłodszych do zakończenia swojego życia (Greydanus, Calles 2007; Mishra *et al.* 2013; Richardson *et al.* 2005). Chociaż może to się wydawać nieprawdopodobne, dla wielu młodych ludzi sukces edukacyjny jest dosłownie sprawą życia lub śmierci. Ważną funkcję w tym kontekście pełnią wygórowane (być może niemożliwe do zrealizowania) oczekiwania rodzicielskie (Bor *et al.* 2014; Klinger *et al.* 2015). Warto zaznaczyć, że nie jest to zjawisko nowe – już w przedwojennej polskiej literaturze naukowej wskazywano, że stres wywołany nauką szkolną jest przyczyną samobójstw (Ziółkowska 2020). Współcześni badacze zwracają uwagę również na szersze spektrum czynników związanych ze środowiskiem szkolnym, które mogą sprzyjać kształtowaniu się myśli samobójczych. Należą do nich odrzucenie przez rówieśników, częste zmiany szkoły, wysokie wymagania nauczycieli

przy jednoczesnym braku odpowiedniego wsparcia uczniów, bezosobowe relacje z dydaktykami, przemoc szkolna, konflikty z nauczycielami i rówieśnikami, trudności w przyswajaniu wiedzy czy nawet brak zajęć rozwijających zainteresowania (Kołodziej *et al.* 2020).

Problemem jest to, że część uczniów z różnych powodów nie jest w stanie w ramach istniejącego systemu osiągnąć oczekiwanego sukcesu edukacyjnego. Przykładowo osoby dotknięte ADHD, dysleksją lub lękiem społecznym (SAD), bądź borykające się z innymi problemami utrudniającymi naukę szkolną, muszą uczestniczyć w rywalizacji z resztą uczniów, będąc niejako na przegranej pozycji. W obecnym systemie wysoka pobudliwość psychoruchowa, trudności w czytaniu czy lęk przed byciem ocenianym przez innych i wystąpieniami publicznymi są konceptualizowane jako deficyty i zaburzenia. Nie ma wątpliwości, że w swojej ekstremalnej formie zjawiska te są źródłem olbrzymiego cierpienia dotkniętych nimi osób i prawdopodobnie wiążą się z funkcjonalnymi zaburzeniami. Jednak nie wszyscy eksperci z obszaru psychopatologii zgadzają się z tak jednoznacznie negatywnym rozumieniem całej klasy tych zjawisk, zwłaszcza w przypadku, gdy są one problematyczne tylko w określonym kontekście społecznym i dość rozpowszechnione w populacji ogólnej, a także nie przybierają ekstremalnej formy (Wakefield 2007). Na przykład dysleksja nie stanowi problemu w społeczeństwach przedsiębiorczych, a obawa przed byciem ocenionym negatywnie przez grupę może być normalną adaptacją w społeczeństwach, w których wykluczenie społeczne wiąże się z zagrożeniem życia. Należy podkreślić, że konsekwencje niepowodzeń szkolnych mogą być bardzo poważne. Trudno uznać, że wysoki lęk przed byciem ocenianym jest nieuzasadniony i stanowi zaburzenie psychiczne, jeśli w istniejącym systemie społecznym konsekwencją negatywnej oceny osiągnięć szkolnych może być nawet marginalizacja społeczna (Jagers *et al.* 2016; Pardej 2016; Rocque, Snellings 2018). Drogi życiowe osób dotkniętych lękiem społecznym, dysleksją czy ADHD wskazują, że osoby, które nie potrafiły w okresie dorastania przystosować się do systemu szkolnego, częściej mają też problemy z adaptacją do dorosłego życia i odnalezieniem się na rynku pracy. Lęk społeczny wiąże się z niższą jakością życia, gorszym funkcjonowaniem wśród ludzi i częstszym porzucaniem szkoły przez uczniów (Stein, Kean 2000). Ponadto osoby z tym zaburzeniem w dorosłym życiu częściej pozostają bez pracy i mają mniejsze dochody, co z oczywistych względów nie pozostaje bez wpływu na ich sytuację ekonomiczną (Patel *et al.* 2002). Uczniowie cierpiący na ADHD mają niższe osiągnięcia szkolne, częściej mają problemy z uzyskaniem zaliczenia przedmiotu oraz są bardziej narażeni na porzucenie nauki przed uzyskaniem dyplomu (Kent *et al.* 2011; M.L. Wise, B.L. Wise, Jones 2019). Podobnie dysleksja nie jest tylko problemem „szkolnym”, lecz wywiera wyjątkowo destruktywny wpływ na całość egzystencji osób nią dotkniętych – w tym na ich zdrowie psychiczne, funkcjonowanie społeczne i zawodowe oraz zadowolenie z życia (Livingston, Siegel, Ribary 2018). W tym sensie można stwierdzić, że system szkolnictwa jest zdehumanizowany, gdyż nie uwzględnia on potrzeb i możliwości

wszystkich uczniów (tych z ADHD, SAD, dysleksją czy innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), chociaż obowiązek szkolny dotyczy wszystkich młodych ludzi bez wyjątku. Problem nie polega na tym, że różni uczniowie mają (być może nawet wrodzone) ograniczenia i deficyty, bo jest to naturalna i nieunikniona sytuacja. Problemem jest to, jaki szkoła wywiera na tego typu uczniów wpływ i jak ukierunkowuje ich dalsze, dorosłe już życie. Z dostępnych danych wynika, że przykładowo uczniowie z dysleksją bywają stygmatyzowani społecznie, uznawani za mniej inteligentnych, leniwych lub lekceważących naukę szkolną (Livingston, Siegel, Ribary 2018).

W sytuacji, w której niepowodzenie szkolne wiąże się z marginalizacją społeczną, niższą jakością życia i problemami zdrowia psychicznego i fizycznego, nie dziwi, że część osób podejmuje ekstremalne wysiłki, by uniknąć tego, co nierzadko bywa określane jako tzw. porażka życiowa. Osoby te nadmiernie usiłują być produktywne w nauce i w pracy: kosztem zdrowia, relacji międzyludzkich, szczęścia i – paradoksalnie – skuteczności działań. Całkowita koncentracja na czynnościach o charakterze pracy i bezkompromisowe podporządkowanie im życia skutkuje rozwojem przymusu wykonywania tych czynności. Brak innych źródeł walidacji własnej osoby i ciągły lęk przed porażką w działaniach z czasem sprawiają, że człowiek nie potrafi oderwać się od nauki czy pracy i czerpać przyjemności z innych obszarów życia. Jest to zjawisko wysoce spójne z modelem uzależnienia behawioralnego i jest konceptualizowane jako uzależnienie od pracy (P.A. Atroszko 2019ab; P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019) i jego wczesna forma w postaci uzależnienia od uczenia się (P.A. Atroszko 2015; 2018; 2019a). Nie dziwi też, że w tej grupie częściej znajdują się osoby z ADHD czy lękiem społecznym (Andreasen *et al.* 2016; P.A. Atroszko 2015; 2018; 2019a; Atroszko *et al.* 2017; Marmet *et al.* 2019), które mogą za wszelką cenę chcieć uniknąć marginalizacji społecznej i osiągnąć sukces w oczach społeczeństwa. Podobnie niedawne badanie wykazało, że pięć na sześć młodych kobiet aktywnych zawodowo, u których zdiagnozowano zaburzenia odżywiania (anoreksja lub bulimia), spełnia kryteria uzależnienia od pracy (P.A. Atroszko, Mytlewska, B. Atroszko 2020). Zaburzenia te są ściśle związane z presją kulturową i społeczną na wygląd, a także z dysfunkcyjnym perfekcjonizmem. Niosą one ze sobą także wyjątkowo wysokie ryzyko samobójstw i samookaleczania. Uzależnienie od pracy i uczenia się jest też związane z narcyzmem (P.A. Atroszko, Sawicki, Kamble 2019), który jest rosnącym problemem społecznym ściśle łączącym się z potrzebą wyższego statusu społecznego i podziwu.

O ile osoby, które wykazują trudności z uczeniem się czy niską inteligencją, mogłyby zostać cynicznie „spisane na straty” w społeczeństwie mającym obsesję sukcesu socjoekonomicznego, o tyle sprawa się nieco komplikuje w przypadku osób uzależnionych od uczenia się i pracy. Są one bowiem wysoce sumienne, pracowite, nierzadko zdolne lub bardzo zdolne oraz wyznające wartości prospołeczne (P.A. Atroszko 2015, 2018, 2019a; P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019). Innymi słowy, są to osoby, na których każdemu ustawodawcy, pracodawcy,

dyrektorowi szkoły i rektorowi uczelni wyższej powinno bardzo zależeć. Są to osoby, które mogą zwiększyć szanse sukcesu socjoekonomicznego kraju, przedsiębiorstwa, szkoły i uczelni. Co więcej, są to osoby, które mogłyby wpłynąć pozytywnie na ogólną jakość życia społecznego poprzez swój wkład w poprawę funkcjonowania instytucji społecznych. A jednak pozwalamy, żeby ten olbrzymi kapitał ludzki się marnował. Dlaczego? Być może dlatego, że nie dostrzegamy, jak pewne procesy społeczno-ekonomiczno-kulturowe działają na szkodę populacji całego kraju, co widać w statystykach samobójstw i potrzeb opieki psychiatrycznej przekraczających możliwości istniejącego systemu opieki medycznej.

Znaczenie uzależnienia od pracy i uczenia się

Badania wskazują, że zmiany ekonomiczno-społeczne zachodzące w środowisku młodzieży, takie jak obniżenie standardu życia, świadomość nierówności wynikającej z odczuwanej różnicy w standardzie życia, bezrobocie rodziców czy niemożność realizacji marzeń z powodu braku środków materialnych mogą być czynnikami wzmacniającymi tendencje samobójcze (Makara-Studzińska 2013). Jednak presja na sukces socjoekonomiczny nie służy nie tylko najbiedniejszym i „niezaradnym”, ale również osobom dobrze usytuowanym, zwłaszcza dzieciom ze środowisk o wysokim statusie socjoekonomicznym. Kulturową ekspresją tego zjawiska jest fenomen utworu *Patointeligencja*, który pod koniec 2019 roku uzyskał niebywałą popularność na platformie YouTube. Dotyczy on problemów behawioralnych i psychologicznych zamożnej młodzieży. Wydaje się wołaniem o skierowanie uwagi na zjawisko, które od dawna jest dobrze udokumentowane w literaturze naukowej. (Hanson, Chen 2007; Luthar, Becker 2002). Na poziomie statystycznym natomiast wyrazem polskiej patologii jest rozpowszechnienie uzależnienia od pracy, które jest dwa do trzech razy wyższe niż w takich krajach jak Norwegia, Dania czy Szwajcaria (P.A. Atroszko, B. Atroszko 2020). Co więcej, polskie badania sugerują, że dzieci osób uzależnionych od pracy funkcjonują psychicznie gorzej niż dzieci osób uzależnionych od alkoholu czy z rozbitych rodzin (Polok *et al.* 2018). Analizy te są spójne z ustaleniami wybitnego badacza tej tematyki Bryana E. Robinsona (2014) z lat dziewięćdziesiątych XX wieku czy z wynikami uzyskanymi przez innych współczesnych naukowców (Shimazu *et al.* 2020). Najważniejszymi czynnikami wpływającymi na podejmowane próby samobójcze młodzieży są emocjonalne odrzucenie przez osoby bliskie i ważne, świadomość negatywnej oceny przez innych oraz samotność (Makara-Studzińska 2013). W tym kontekście kluczowe są relacje w rodzinie, w tym problemy w relacji z rodzicami, takie jak uczucie emocjonalnego odtrącenia, konflikty, zerwanie więzi w wyniku śmierci jednego lub obojga rodziców, alkoholizm matki lub ojca oraz kłótnie między nimi. Są one wymieniane jako jedne z najważniejszych przyczyn podejmowania prób samobójczych przez nastolatków oraz doświadczanych przez nich problemów psychicznych (Namysłowska 2013).

Przepracowanie, depresja i lęk, nadużywanie alkoholu, śmierć wskutek powikłań zdrowotnych, a także wypalenie zawodowe związane z uzależnieniem od pracy (Griffiths, Demetrovics, P.A. Atroszko 2018), warunkowe zainteresowanie dziećmi wśród pracoholików (m.in. koncentracja na osiągnięciach dzieci, wysokie wymagania; Robinson 2014) czy po prostu ograniczony kontakt wskutek długich godzin spędzanych w pracy – to tylko niektóre z czynników, które mogą wpływać na złą relację uzależnionego od pracy rodzica z dzieckiem. Dzieci pracoholików mają także wyższe ryzyko uzależnienia od pracy, co niejako gwarantuje pokoleniowy przekaz patologii (Kravina *et al.* 2014).

Brak wsparcia psychologicznego i psychiatrycznego dla osób ze środowisk o niskim statusie socjoekonomicznym teoretycznie można by wyjaśnić niską troską o najbiedniejszych i najbardziej potrzebujących na poziomie społeczeństwa i państwa, a w konsekwencji niewielkimi nakładami finansowymi na pomoc tym grupom. W ten sposób nie można jednak wyjaśnić rosnących problemów zdrowia psychicznego wśród zamożnych grup społecznych. W tej sytuacji pojawia się pytanie, dlaczego osoby bogate i ich dzieci doświadczają poważnych konsekwencji zaburzeń zdrowia psychicznego? Dlaczego w tej grupie społecznej rozpowszechnienie wielu problemów psychicznych i behawioralnych nie różni się szczególnie wyraźnie w stosunku do osób ze środowisk najuboższych? Jednym z teoretycznych modeli, które mogą być użyteczne w wyjaśnieniu (do pewnego stopnia) tych zjawisk, jest model uzależnienia. Cechą definicyjną uzależnienia jest utrata kontroli nad zachowaniem. Znaczenie konceptualizacji tych problemów w kontekście uzależnienia od pracy i uczenia się pozwala zrozumieć, dlaczego od dekad nie potrafimy nad nimi zapanować. Wyjaśnia to także takie zjawiska jak wysokie rozpowszechnienie uzależnienia od pracy wśród kadry kierowniczej, która nie należy do najbiedniejszych grup społecznych (P.A. Atroszko, B. Atroszko 2020). Nacisk na produktywność, sukces materialny oraz wysoki status społeczny może u podatnych na nie osób prowadzić do utraty kontroli nad zaangażowaniem w pracę czy nauką – podobnie jak społeczny i medialny nacisk na standardy urody jest jednym z najważniejszych czynników ryzyka zaburzeń odżywiania wśród kobiet (P.A. Atroszko, Mytlewska, B. Atroszko 2020).

Kolejnym kluczowym aspektem uzależnień są mechanizmy wyparcia i zaprzeczania. Ponad 90% osób uzależnionych nigdy nie rozpoznaje problemu i nie szuka pomocy (Goldstein *et al.* 2009). To z kolei pozwala wyjaśnić, dlaczego pomimo regularnych sygnałów w postaci raportów o stanie opieki psychiatrycznej w Polsce (Moskalewicz, Kiejna, Wojtyniak 2012; Komisja Ekspertów przy Rzeczniku Praw Obywatelskich 2014; Sekcja Ochrony Zdrowia Narodowej Rady Rozwoju 2016; Najwyższa Izba Kontroli 2020) absolutnie nic się nie zmienia i z roku na rok jest coraz gorzej. Uwarunkowania kryzysu psychiatrii w Polsce z pewnością są złożone. Jednak w obecnej sytuacji najbardziej zadziwiająca jest jedna kwestia: nikt nie zadaje sobie pytania o to, dlaczego systematycznie rośnie psychopatologia wśród najmłodszych pokoleń w Polsce. Jakie mechanizmy sprawiają, że mimo polepszających

się warunków materialnych społeczeństwa jakoś życia psychicznego kolejnych pokoleń jest coraz gorsza? Dlaczego psychopatologia jest dość powszechna wśród zamożnych środowisk? W tej sytuacji można by mówić o wyparciu na poziomie społeczeństwa. Problemem jest stygmatyzacja zaburzeń psychicznych i nierzadko postrzeganie ich jako problem właśnie osób „niezaradnych życiowo” czy „słabych”. Zagadnienie jest konceptualizowane w kategoriach: jak zwiększyć liczbę łóżek na dziecięcych i młodzieżowych oddziałach psychiatrycznych i jak zachęcić więcej lekarzy do specjalizacji psychiatrycznej. Oczywiście należy to zrobić, ale jest to przejawem myślenia ograniczonego do pytania „jak zrobić czegoś więcej?” – jak być bardziej produktywnym w tym obszarze, pomijając szerszy kontekst zjawiska. Wydaje się natomiast, że kluczowe pytanie, które powinniśmy sobie zadawać w tej sytuacji, to: jak zapobiegać i zmniejszać psychopatologię najmłodszych? A to wymaga zrozumienia, skąd ona się bierze. System opieki psychiatrycznej jest niewydolny od lat i wydaje się praktycznie niemożliwe, aby jego rozwiązaniem było niekończące się zwiększanie liczby łóżek szpitalnych i specjalistów – zwłaszcza że nawet to nie następuje w żadnym realnie istotnym stopniu. Obecnie w większości województw przypada mniej niż dwóch lekarzy psychiatrów na tysiąc pacjentów małoletnich (Najwyższa Izba Kontroli 2020). Konieczne są wyraźne zintegrowane wysiłki mające na celu zrozumienie, skąd się obecna sytuacja bierze – mające swoje źródło w polityce badawczej państwa (nacisk na badania zmierzające do zrozumienia i przeciwdziałania tym procesom), poprzez reformę systemu edukacji oraz działania profilaktyczne na poziomie populacyjnym, w tym kształcenie specjalistów w tych obszarach. Oczywiście bezwzględnie konieczne jest zwiększenie nakładów na opiekę psychiatryczną.

Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na kolejny aspekt problemu. Lekarze, pielęgniarki oraz inni pracownicy służby zdrowia mają wysokie ryzyko uzależnienia od pracy i bardzo wysokie wskaźniki wypalenia zawodowego (West *et al.* 2016; Imo 2017; Walkiewicz, Sowińska, Tartas 2014). Stan ten jest udokumentowanym czynnikiem wpływającym na gorszą jakość wykonywanej pracy (Salvagioni *et al.* 2017), a w przypadku lekarzy na liczbę popełnianych błędów medycznych (Tawfik *et al.* 2018). Polscy lekarze, podobnie jak japońscy, oficjalnie rozpoznali przeciążenie pracą jako podstawową przyczynę śmierci w przypadkach, gdy lekarze umierają po bardzo długich dyżurach (trwających dłużej niż 24 godziny; Ogólnopolski Związek Zawodowy Lekarzy 2017; Hiyama, Yoshihara 2008; Uehata 2005). O ile niewydolność polskiego systemu opieki medycznej ma zapewne liczne uwarunkowania, o tyle wydaje się wysoce prawdopodobne, że duże rozpowszechnienie chorób wynikających z przeciążenia pracą i stresu zawodowego na poziomie populacyjnym (Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2020) jest jednym z jego ważnych źródeł. To zjawisko wskazuje na potencjalnie istotny aspekt dynamiki problemu uzależnienia od pracy i jego konsekwencji. Mianowicie – duże rozpowszechnienie uzależnienia od pracy w populacji może powodować znacznie częstsze występowanie chorób i zaburzeń z nim związanych, w tym wśród dzieci i młodzieży (bezpośrednio jako

efekt problemów rodziców i pośrednio poprzez uzależnienie od uczenia się samych uczniów i studentów), a to z kolei może powodować przeciążenie innych systemów (opieki zdrowotnej, pomocy społecznej, edukacji itp.). To w dalszej kolejności może prowadzić do pogłębienia powyższych problemów, błędnego koła przepracowania i jego konsekwencji. Wydaje się wysoce prawdopodobne, że istotna część obecnego kryzysu psychiatrii dziecięcej może być efektem tego mechanizmu.

Uzależnienie od pracy – aktualny stan wiedzy

Kompulsywne przepracowywanie się od połowy XX wieku jest oficjalnie uznawane za problem psychiatryczny. Jest ono jednym z objawów obsesyjno-kompulsywnego zaburzenia osobowości (OCPD) w „Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych” (DSM; APA 2013), które funkcjonuje pod nazwą anankastycznego zaburzenia osobowości (APD) w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD; obecnie, zgodnie z ICD-11, anankastia w zaburzeniach osobowości). Jeden z objawów tego zaburzenia osobowości dotyczy nadmiernego poświęcenia się pracy i produktywności kosztem rodziny i relacji społecznych, a także odpoczynku i czasu wolnego. Klasyfikacje chorób i zaburzeń intensywnie ewoluują i jeden problem jest opisywany pod różnymi nazwami i klasyfikowany w różny sposób w miarę, jak coraz lepiej go rozumiemy. Pierwsze wydanie DSM-I (APA 1952) opisywało problem osobowości kompulsywnej z takimi cechami jak „nadmierna zdolność do pracy” i „brak normalnej zdolności do relaksacji” (APA 1952: 37). Symptom kompulsywnej potrzeby produktywności znajdował się wśród objawów OCPD od czasu DSM-III (APA 1980), a wśród objawów APD od ICD-8. W literaturze medycznej często nazywano to „pracoholizmem”. Wraz z dynamicznym rozwojem rozumienia uzależnień behawioralnych wskazuje się jednak, że wzorzec utraty kontroli nad zaangażowaniem w pracę prawdopodobnie lepiej wpisuje się w ramy behawioralnego uzależnienia i można go konceptualizować jako uzależnienie od pracy (P.A. Atroszko 2019ab). W takim przypadku OCPD/anankastia jest prawdopodobnie ważnym czynnikiem ryzyka. Zaburzenie to objawia się perfekcjonizmem (np. troską o reguły społeczne, obowiązki i normy dobra i zła, skrupulatną dbałością o szczegóły, sztywnymi, systematycznymi, codziennymi czynnościami, nadmiernym planowaniem i tworzeniem grafików, naciskiem na organizację, porządek i schludność) oraz ograniczeniem emocjonalnym i behawioralnym (np. uporem i brakiem elastyczności, unikaniem ryzyka, wytrwałością). Uzależnienie od pracy objawia się jednak w sposób, który nie jest charakterystyczny dla zaburzenia osobowości (np. odstawienne i utrata kontroli).

W ostatnim dwudziestoleciu, a w szczególności w ciągu ostatnich dziesięciu lat, dokonano znaczących postępów w badaniach nad uzależnieniem od pracy i jego konceptualizacji (P.A. Atroszko, Griffiths 2017). Zaowocowały one debatą na łamach czasopisma „Journal of Behavioral Addictions”, w której udzieliło się

wielu czołowych badaczy tego zjawiska na świecie (Andreassen, Schaufeli, Pallesen 2018; Kun 2018; Lior, Abira, Aviv 2018; Loscalzo, Giannini 2018a; Malinowska 2018; Quinones 2018; Sussman 2018; Tóth-Király, Bóthe, Orosz 2018). Wśród autorów znajdowali się badacze, którzy w ostatnich latach publikowali artykuły przeglądowe na ten temat (Andreassen 2014; Andreassen, Pallesen 2016; Griffiths, Demetrovics, P.A. Atroszko 2018; Quinones, Griffiths 2015; Sussman 2012). W wyniku tej dyskusji wyłoniono kilka ogólnych wniosków. Po pierwsze, uzależnienie od pracy jest realnym problemem o charakterze zaburzenia psychicznego, mającym uzasadnienie w zgromadzonych danych. Po drugie, obecnie jest wystarczająco dużo danych, aby potwierdzić jego negatywne konsekwencje, w szczególności upośledzenie funkcjonowania o znaczeniu klinicznym. Po trzecie, istnieją dowody na to, że u niektórych osób uzależnienie od pracy utrzymuje się przez dłuższy czas, a nie jest tylko przejściowym wzorcem zachowania. Po czwarte, przyczyny jego rozwoju nie ograniczają się do czynników osobowościowych i potrzebne są dalsze badania nad czynnikami ryzyka na poziomie mezo (np. związane z organizacją pracy w przedsiębiorstwach) i makro (np. kulturowe czy socjoekonomiczne; zob. P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019, 2020).

Ponadto zaproponowano ogólną definicję uzależnienia od pracy (P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019). Opiera się ona na modelu uzależnienia behawioralnego, jest spójna z dotychczasowymi definicjami i ma na celu ułatwić systematyczne i zintegrowane badania nad kryteriami diagnostycznymi uzależnienia od pracy i ich walidacją. Takie powszechnie przyjęte kryteria umożliwiłyby dalszą spójną analizę tego zjawiska, w tym dokładniejsze oszacowanie jego rozpowszechnienia. Nowa ogólna definicja, dookreślająca także niektóre objawy, jest następująca:

Uzależnienie od pracy charakteryzuje się przymusem pracy i zaabsorbowaniem czynnościami o charakterze pracy, które powodują poważny stres i mają istotny, szkodliwy wpływ na funkcjonowanie osoby i/lub jej relacje z bliskimi (przyjaciółmi, rodziną). Zachowanie to charakteryzuje się utratą kontroli nad wykonywaną pracą i utrzymuje się przez dłuższy czas. To problematyczne zachowanie związane z pracą może mieć różne nasilenie, od łagodnego do ciężkiego (P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019: 9)¹.

Badania bazujące na najlepszej dostępnej metodologii pomiaru uzależnienia od pracy wskazują, że jego rozpowszechnienie wynosi od 6,6% do 20,6% w zależności od kraju (Andreassen *et al.* 2014; Lichtenstein *et al.* 2019; Marmet *et al.* 2019; Orosz *et al.* 2016), przy czym w Polsce wynosi ono 17,4% (P.A. Atroszko *et al.* 2017). Jest ono bardziej rozpowszechnione niż większość uzależnień, a OCPD/anankastia jest najczęściej występującym zaburzeniem osobowości w populacji ogólnej (3%–8%) i wśród grup klinicznych. Oba zaburzenia wykazują silny związek ze stresem i wypaleniem zawodowym. Przeciążenie pracą i stres zawodowy uznano za czynniki ryzyka chorób i zaburzeń, które powszechnie dotyczą ludzkość (np. choroby układu sercowo-naczyniowego, depresja, cukrzyca; Bannai, Tamakoshi 2014;

¹ O ile nie zaznaczono inaczej, tłumaczenia cytatów wykonali autorzy artykułu.

Virtanen *et al.* 2012). W związku z tym można przypuszczać, że kompulsywne przepracowywanie się może być pośrednio odpowiedzialne za znaczną część wypalenia zawodowego i globalne obciążenie chorobami. Zaproponowano ogólny model zależności między tymi zjawiskami i ich potencjalnymi determinantami na poziomie mikro, mezo i makro (P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2020). WHO definiuje wypalenie zawodowe jako zjawisko

wynikające z chronicznego stresu w miejscu pracy, którego nie udało się skutecznie opanować. Charakteryzuje się ono trzema wymiarami:

- uczuciem zmniejszenia poziomu energii lub wyczerpania;
- zwiększonym dystansem psychicznym do własnej pracy lub poczuciem negatywizmu lub cynizmu związanym z wykonywaną pracą; oraz
- zmniejszeniem efektywności zawodowej (WHO 2019).

Obecnie wypalenie zawodowe przybiera wymiary „epidemii”, szczególnie w zawodach związanych z opieką zdrowotną (Imo 2017; Panagioti *et al.* 2017), a także w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Jego wysokie rozpowszechnienie jest obserwowane między innymi wśród doktorantów (Levecque *et al.* 2017; Nature 2019). Jego symptomy można zauważyć już u uczniów szkół średnich (Walburg 2014).

Światowy plan działania WHO na rzecz zdrowia pracowników (2008–2017) i zdrowia psychicznego (2013–2030) określają odpowiednie zasady, cele i strategie wdrażania mające na celu wspieranie zdrowia psychicznego w miejscu pracy (WHO 2019). Zwrócono jednak uwagę, że plan ten w żaden bezpośredni sposób nie odnosi się do problemu uzależnienia od pracy, a w szczególności ignoruje takie sytuacje jak samozatrudnienie (w Polsce jest około 3 milionów jednoosobowych działalności gospodarczych, co stanowi blisko 20% rynku pracy, podobnie jak w wielu innych krajach). Konkretny program wdrażania planów WHO mógłby skorzystać na uwzględnieniu specyfiki uzależnienia od pracy.

Jednym z najnowszych osiągnięć teoretycznych jest postulat, że uzależnienie od pracy może występować już w latach szkolnych i na studiach oraz dotyczy kompulsywnej pracy szkolnej/studiowania (P.A. Atroszko 2013, 2015; B. Atroszko, P.A. Atroszko 2013; P.A. Atroszko *et al.* 2015; Griffiths, Demetrovics, P.A. Atroszko 2018). Jest to zgodne z ustaleniami, że na ogół uzależnienia zaczynają się rozwijać w młodości. Wyróżnienie uzależnienia od uczenia się jako swoistego obszaru badawczego ma duże znaczenie z trzech głównych powodów. Po pierwsze, uwzględnia specyfikę kompulsywnej potrzeby wykonywania czynności o charakterze pracy w odniesieniu do czynności związanych z uczeniem się (i funkcjonowaniem systemów edukacji), które mogą wykazywać pewne różnice w stosunku do populacji osób pracujących zawodowo. Na przykład badania pokazują wyraźnie wyższe rozpowszechnienie uzależnienia od uczenia się wśród uczennic i studentek (np. ponad trzy razy częstsze wśród licealistek) w porównaniu do uczniów i studentów (P.A. Atroszko 2015; Wróbel 2020). Różnice takie nie są obserwowane w populacji osób pracujących zawodowo. Po drugie, trafność pomiaru uzależnienia od uczenia się za pomocą

narzędzi badania uzależnienia od pracy jest ograniczona. Konieczne zatem było stworzenie trafnych i rzetelnych narzędzi pomiarowych odzwierciedlających specyfikę procesu uczenia się (P.A. Atroszko 2015; P.A. Atroszko *et al.* 2015; Wróbel 2020). Po trzecie, skuteczne przeciwdziałanie temu zjawisku wymaga oddziaływań profilaktycznych na poziomie populacyjnym uwzględniających potrzeby młodych ludzi i specyfikę ich funkcjonowania w systemie edukacji. Również oddziaływania terapeutyczne powinny brać pod uwagę czynniki związane z okresem rozwojowym w życiu młodych osób doświadczających negatywnych konsekwencji kompulsywnego przepracowywania się.

W tym kontekście szczególnym problemem, który nie został wyraźnie zidentyfikowany przez WHO, jest rola systemów edukacyjnych. Mogą one być źródłem czynników ryzyka kompulsywnego przepracowania na poziomie makro (np. polityka standaryzowanych testów i nacisk na wąsko rozumiany sukces edukacyjny, ogólna kultura rywalizacji) i mezo (np. klimat w klasie, style nauczania, zarządzanie szkołą) przyczyniające się do uzależnienia od uczenia się (zob. P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2020). Wczesna profilaktyka jest prawdopodobnie jedną z najlepszych praktyk ograniczających szkody wynikające z problematycznych zachowań.

Uzależnienie od uczenia się: aktualny stan wiedzy

Uzależnienie od uczenia się zostało formalnie zdefiniowane dopiero niedawno i w literaturze klinicznej trwa proces jego ścisłej konceptualizacji (P.A. Atroszko 2013, 2015, 2018, 2019a; B. Atroszko, P.A. Atroszko 2013; Wróbel 2020). Jednak kompulsywne, nadmierne uczenie się, rozumiane *implicite* jako forma uzależnienia od pracy, było badane wśród studentów od blisko trzydziestu lat – głównie w ramach analizy walidacyjnych narzędzi psychometrycznych służących do pomiaru uzależnienia od pracy (P.A. Atroszko 2010; Chamberlin, Zhang 2009; Robinson 1999; Spence, Robbins 1992; Sussman *et al.* 2014; Sussman *et al.* 2015; Tsai *et al.* 2016; Villella *et al.* 2011). Uzależnienie od uczenia jest konceptualizowane jako wczesna forma uzależnienia od pracy (P.A. Atroszko 2015, 2018, 2019a; P.A. Atroszko *et al.* 2015; Griffiths, Demetrovics, P.A. Atroszko 2018). Można je zatem zdefiniować w analogiczny sposób:

Uzależnienie od uczenia się charakteryzuje się przymusem uczenia się i zaabsorbowaniem czynnościami związanymi z nim, które powodują poważny stres i mają istotny, szkodliwy wpływ na funkcjonowanie osoby i/lub jej relacje z bliskimi (przyjaciółmi, rodziną). Zachowanie to charakteryzuje się utratą kontroli nad uczeniem się i utrzymuje się przez dłuższy czas. To problematyczne zachowanie związane z uczeniem się może mieć różne nasilenie, od łagodnego do ciężkiego (P.A. Atroszko, Sawicki, Kamble 2019: 2).

W badaniach podłużnych wykazano związek uzależnienia od uczenia się z uzależnieniem od pracy po ukończeniu studiów i podjęciu pracy zawodowej (P.A. Atroszko

et al. 2016a) oraz podobną stabilność czasową obu zjawisk (P.A. Atroszko *et al.* 2016b). Oba wykazują siedem głównych objawów uzależnienia (dominacja, zmiana nastroju, objawy abstynencyjne, tolerancja, nawrót, konflikty wewnętrzne i zewnętrzne, a także problemy zdrowotne oraz inne problemy z funkcjonowaniem) i wiążą się z większym zaangażowaniem w daną aktywność (uczenie się/pracę) oraz dłuższym czasem poświęconym jej, kluczowymi cechami osobowości (wyższą neurotycznością i sumiennością, a także wzorcem osobowości typu A), niższym poziomem efektywności działania, pogorszeniem ogólnego stanu zdrowia, obniżoną jakością życia, gorszym snem oraz wyższym odczuwalnym stresem (P.A. Atroszko 2015; P.A. Atroszko *et al.* 2015; P.A. Atroszko, B. Atroszko 2019; P.A. Atroszko *et al.* 2019; Lawendowski *et al.* 2019).

Badania dotyczące rozpowszechnienia uzależnienia od uczenia się bazujące na analogicznej metodologii badań uzależnienia od pracy wykazały, że wynosiło ono 6,4% wśród polskich studentów w próbie oportunistycznej na zajęciach na uczelni oraz 14,2% w próbach online w Polsce i 9,7% w Norwegii (P.A. Atroszko 2015). W populacji studentów polskich akademii muzycznych, szczególnie wrażliwych ze względu na wysoki poziom perfekcjonizmu i często ograniczone wsparcie społeczne, rozpowszechnienie wyniosło 16% (Lawendowski *et al.* 2019). Wśród uczniów polskich szkół średnich – 15,4% (Wróbel 2020), a w szkołach średnich w Indiach – 7% (Bisht, Godiyal 2018).

Istnieją różne ramy pozwalające odróżnić zdrowe i niezdrowe zaangażowanie w określone zachowania (np. Vallerand 2015). Należy jednak podkreślić, że uzależnienie od uczenia się dobrze wpisuje się w diagnostyczne kryteria uzależnienia behawioralnego. Fenomenologicznie prezentuje się jako zachowanie kompulsywne, wykazuje związek z pogorszonym funkcjonowaniem i jest czasowo stabilne. Są to jedne z kluczowych kryteriów rozróżniania zaburzeń psychicznych od zdrowych form zachowania lub przejściowych trudności (zob. P.A. Atroszko 2019ab; P.A. Atroszko, Griffiths 2017; Griffiths, Demetrovics, P.A. Atroszko 2018; P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019). Zaproponowano, że nadmierne uczenie się może być specyficzną formą zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego (Loscalzo, Giannini 2018ab). Jednak po dokładnym przeanalizowaniu tych sugestii wykazano, że dane wydają się bardziej zgodne z modelem, w którym obsesyjno-kompulsywność leży u podstaw niektórych rodzajów uzależnienia od pracy/uczenia się (ale nie wszystkich). Wstępnie zaproponowano, że niektóre formy OCPD mogą zostać przeklasyfikowane jako uzależnienie od pracy/uczenia się (P.A. Atroszko 2018, 2019ab; P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019). Aby jednak zrozumieć naturę, różne formy i podstawowe czynniki ryzyka tego problematycznego zachowania, wciąż potrzeba więcej badań.

Uzależnienie od uczenia się jako nieefektywna strategia radzenia sobie ze stresem

Uzależnienie od uczenia się jest konceptualizowane jako nieskuteczna strategia radzenia sobie ze stresem mająca służyć – w założeniu – zaspokajaniu podstawowych potrzeb uczniów i/lub studentów (P.A. Atroszko 2015). Zaproponowany model teoretyczny został zwalidowany w obszernych i systematycznych badaniach międzykulturowych (P.A. Atroszko 2015, 2018, 2019a; Lawendowski *et al.* 2019). Zakłada on unikalną interakcję między dyspozycjami temperamentalnymi i osobowościowymi (np. dużą podatnością na przeżywanie negatywnych emocji i dużą sumiennością) oraz wczesnymi doświadczeniami w środowisku rodzinnym i społecznym, które mogą powodować niską samoocenę, poczucie nieadekwatności i niezaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych (tj. autonomia, kompetencje i poczucie przynależności; Deci, Ryan 2000). Ponadto te czynniki ryzyka mogą najpierw przyczyniać się do rozwoju innych zaburzeń, takich jak SAD, ADHD lub OCPD (P.A. Atroszko 2018, 2019ab). Uzależnienie od uczenia się może być zatem zachowaniem kompensacyjnym w radzeniu sobie z wyżej wymienionymi zaburzeniami, a także innymi problemami behawioralnymi i emocjonalnymi. Model ten jest wciąż rozwijany i uszczegóławiany (zob. P.A. Atroszko, Lawendowski 2020; Wróbel 2020). Osoby wrażliwe, poprzez społeczne uczenie się oraz wpływ norm i wartości kulturowych, mogą rozwinąć przekonanie, że ciężka praca prowadzi do sukcesu, co z kolei zapewni im sympatię i szacunek innych, zaspokajając w ten sposób potrzebę związku z innymi ludźmi. Również potrzeby autonomii i kompetencji mogą zostać zaspokojone w ramach aktywności związanych z procesem uczenia się. Model zakłada również, że osoby skłonne do uzależnienia od uczenia się dorastają w środowiskach, które nie rozwijają skutecznych sposobów radzenia sobie ze stresem i problemami osobistymi na przykład poprzez wsparcie społeczne, zwłaszcza kochający i akceptujący klimat rodzinny, czy przewartościowanie trudnej sytuacji. Rodzice takich osób często są uzależnieni od pracy lub mają inne nałogi, a zarazem często mają perfekcjonistyczne oczekiwania wobec swoich dzieci lub są nadopiekuńczy względem nich. Dynamika rodziny w uzależnieniu od pracy była systematycznie badana przez Robinsona (2014) od lat dziewięćdziesiątych i wykazała między innymi, że uzależnienie od pracy może być zachowaniem kompensacyjnym w przypadku chaotycznego środowiska domowego.

Wysoka sumienność, która jest wyraźną cechą osób uzależnionych od nauki, w początkowych stadiach może umożliwić im podjęcie zachowań zmierzających do osiągnięcia wyższych wyników w nauce. Dobre oceny, pochwały od nauczycieli i rodziców, stypendia i nagrody, podziw rówieśników lub po prostu zadowolenie z opanowania materiału lub umiejętności – to jedne z wielu pozytywnych wzmocnień, które początkowo powodują, że nauka wiąże się z przyjemnością i satysfakcją. Co więcej, nauka jest bardzo angażująca poznawczo i może być sposobem

na ucieczkę od negatywnych emocji wywołanych przez nierozwiązane problemy osobiste. Znajduje to spójne uzasadnienie w badaniach pokazujących, że wśród komponentów zaangażowania najsilniej z uzależnieniem od uczenia się związana jest absorpcja (odnosi się to do pełnej koncentracji i szczęścia podczas pochłonięcia przez naukę, kiedy czas mija szybko i ma się trudności z oderwaniem się od działania) z uzależnieniem od nauki i od pracy (zob. P.A. Atroszko, B. Atroszko 2019; Loscalzo, Giannini 2020). Z czasem jednak nierozwiązane problemy kumulują się i przyczyniają się do podnoszenia poziomu doświadczanego stresu. Początkowe pozytywne emocje zaczynają zanikać i są zastępowane przez negatywne uczucia niepokoju i irytacji, gdy osoba próbuje powstrzymać nadmierne uczenie się (P.A. Atroszko 2015).

Z czasem nauka staje się jedynym źródłem zaspokajania potrzeb w zakresie autonomii, kompetencji i przynależności. Fiksacja na tej jednej dziedzinie życia i silna potrzeba zdobywania w niej osiągnięć prowadzi do dodatkowego stresu, gdyż ich brak oznacza całkowitą porażkę i nadszarpniętą samoocenę. Uczenie się przestaje zatem być przyjemnym zajęciem i staje się niekontrolowanym przymusem, ponieważ osoba musi się uczyć, aby potwierdzić swoją wartość, gdyż nie opracowała alternatywnych sposobów zaspokojenia tych trzech potrzeb. Kompulsja prowadzi więc do dalszego zaniedbywania innych sfer życia, zwłaszcza relacji z bliskimi, a także zaniedbywania problemów zdrowotnych powstałych w wyniku nadmiernego wysiłku włożonego w naukę. Co więcej, sama nauka nie przynosi korzyści proporcjonalnych do włożonego wysiłku. Strach przed utratą sympatii i szacunku w wyniku okazywania niekompetencji przez popełnianie błędów powoduje, że osoba jest nadmiernie skupiona i poświęca zbyt wiele czasu na nieistotne szczegóły, tworząc w ten sposób dysproporcję między wysiłkiem a niezadowalającymi wynikami, które powodują dodatkowy stres.

W kontekście tego modelu i tematu obecnego artykułu bardzo ważne wydają się wyniki badań wskazujące, że uzależnienie od uczenia się jest związane z relatywnie niższym statusem socjoekonomicznym (P.A. Atroszko 2013; B. Atroszko, P.A. Atroszko 2013). Jest to zgodne z oczekiwaniem, że osoby sumienne i pracowite w obliczu względnie gorszej, w stosunku do innych osób, sytuacji socjoekonomicznej podejmą odpowiednio większe wysiłki, by zmienić swój status społeczny i materialny. Wydaje się to naturalnym i zasadniczo pozytywnym zjawiskiem, natomiast zagrożenie kryje się w całkowitym podporządkowaniu życia temu jednemu celowi, co potencjalnie w dłuższej perspektywie czasowej może być źródłem nowych problemów.

Relacja między uzależnieniem od uczenia się a zaangażowaniem w uczenie się

Jednym z kluczowych pojęć potrzebnych do zrozumienia procesu uczenia się i zachowań uczniów jest „zaangażowanie w uczenie się”. Definiuje się je jako wielowymiarowy konstrukt. Ma on wiele różnych conceptualizacji. Niemniej komponenty wspólne dla większości teoretycznych ujęć opisują pozytywne emocje związane z uczeniem się, identyfikację z zajęciem, gotowość do zainwestowania w nie dużej ilości czasu i wysiłku oraz wysoki poziom koncentracji podczas uczenia się (Appleton, Christenson, Furlong 2008; Schaufeli, Salanova *et al.* 2002).

Jedna z conceptualizacji bazuje na modelu zaangażowania w pracę i obejmuje trzy wymiary: 1) wigor (chęć zainwestowania dużej ilości czasu i wysiłku w uczenie się oraz prężność psychiczna podczas tej czynności), 2) dedykacja (poczucie sensu, podekscytowanie i dumę odczuwane w odniesieniu do uczenia się) oraz 3) absorpcja (silne skupienie i bycie całkowicie pochłoniętym w trakcie uczenia się, tak że czas płynie szybko i trudno jest się oderwać od tej czynności; Schaufeli, Martinez *et al.* 2002; Schaufeli, Salanova *et al.* 2002). Badania dotyczące tej conceptualizacji w odniesieniu do pracy wykazały, że uzależnienie od pracy i zaangażowanie w nią wyraźnie różnią się pod względem determinantów i konsekwencji. Mimo to mają pewne cechy wspólne – obejmujące znaczny czas i wysiłek poświęcany danej czynności (Clark *et al.* 2016; Di Stefano, Gaudiino 2019). Obecnie panuje ogólny konsensus, że uzależnienie od pracy jest innym zjawiskiem niż zaangażowanie w nią. Wciąż jednak potrzeba więcej badań, aby dokładnie określić, kiedy zaangażowanie staje się nadmierne i szkodliwe, przeradzając się w uzależnienie (P.A. Atroszko, Demetrovics, Griffiths 2019; Di Stefano, Gaudiino 2019).

Konceptualizacja związku między zaangażowaniem w uczenie się a uzależnieniem od niego opiera się na postulatach teoretycznych i ustaleniach empirycznych dotyczących związku między uzależnieniem od pracy a zaangażowaniem w nią (P.A. Atroszko 2015, 2018). Zakłada ono wspólne elementy w postaci znacznego wkładu czasu i wysiłku w naukę, a różne mechanizmy regulacyjne (zaangażowanie związane jest ze zrównoważonym stylem życia i pozytywnymi emocjami, a uzależnienie determinowane jest przez obsesję i kompulsję uczenia się oraz związane z tym negatywne emocje) oraz czynniki będące determinantami i konsekwencjami. Wszystkie poprzednie badania wykazały, że uzależnienie od uczenia się jest pozytywnie związane z zaangażowaniem w naukę, ponieważ łączy je poświęcanie dużej ilości czasu i wysiłku (P.A. Atroszko 2015; P.A. Atroszko, B. Atroszko 2019; P.A. Atroszko, Sawicki, Kamble 2019; P.A. Atroszko *et al.* 2015; Lawendowski *et al.* 2019; Wróbel 2020). Co więcej, pogłębiona analiza związku między wymiarami zaangażowania w uczenie się a uzależnieniem od niego wykazała, że komponent absorpcji był wyraźnie związany z uzależnieniem (P.A. Atroszko, B. Atroszko 2019; Loscalzo, Giannini 2020).

Ze względu na ten wspólny komponent niezwykle ważne jest, aby oddzielić efekty zdrowego zaangażowania i patologicznego uzależnienia, ilekroć bada się wysoki poziom wkładanego wysiłku i/lub czasu w uczenie się. Innymi słowy, konieczne jest oddzielenie negatywnych skutków uzależnienia od pozytywnych skutków zaangażowania. W przeciwnym razie wyniki badań mogą być mylące, sugerując, że zaangażowanie może mieć negatywne konsekwencje, a uzależnienie może prowadzić do pozytywnych skutków. Na przykład badania wydają się wykazywać, że uzależnienie od uczenia się może być pozytywnie powiązane z wynikami w nauce mierzonymi wyższą średnią ocen (P.A. Atroszko 2015; P.A. Atroszko *et al.* 2015). Gdy jednak zaangażowanie uczniów w naukę jest kontrolowane, uzależnienie od nauki zawsze wykazuje negatywny związek ze średnią lub jego brak (P.A. Atroszko 2015; P.A. Atroszko *et al.* 2015; Lawendowski *et al.* 2019; Wróbel 2020). Inny przykład dotyczy badania, które wykazało pozytywną korelację między składnikiem absorpcji zaangażowania w naukę a komponentem rywalizacji z wzorca osobowości typu A, który jest powiązany z ryzykiem chorób układu krążenia (P.A. Atroszko, B. Atroszko 2019). Związek ten nie był jednak istotny, gdy uzależnienie od uczenia się zostało uwzględnione w modelu regresji.

Obecnie, w świetle naszej wiedzy, prawie żadne z badań dotyczących zaangażowania w naukę przeprowadzonych na całym świecie nie bierze pod uwagę tego kluczowego zróżnicowania, co czyni interpretację wyników wysoce problematyczną. Poprawa procesu kształcenia młodych ludzi i rozwoju pozytywnych postaw wobec uczenia się wydaje się niemożliwa, dopóki nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy i psychiatrzy, a także ustawodawcy nie będą rozróżniać zdrowego zaangażowania od patologicznej kompulsji uczenia się.

Wnioski

Nie ma wątpliwości, że silny nacisk na osiągnięcia edukacyjne wiąże się ze stresem uczniów i studentów oraz zaburzeniami zdrowia psychicznego. Zjawisko to odzwierciedla bardziej ogólną tendencję koncentracji na wąsko rozumianej produktywności i sukcesie ekonomicznym na poziomie całej populacji, które może skutkować nadmierną presją zarówno w środowisku pracy, jak i w systemie edukacji. Uzależnienia są ściśle związane z nieskutecznymi próbami radzenia sobie z nadmiernym stresem. Z jednej strony u wielu osób pod wpływem niepowodzeń edukacyjnych mogą rozwinąć się zaburzenia psychiczne. Z drugiej nieodpowiednie podejście w ramach systemu edukacji do takich zjawisk, jak na przykład dysleksja, ADHD czy lęk społeczny, może skutkować niepowodzeniami szkolnymi, łącznie z porzuceniem nauki, a w przyszłości z bezrobociem, niestabilnością zatrudnienia, bezdomnością i przestępczością. Tę grupę problemów można zbiorczo zaklasyfikować jako niepowodzenia w adaptacji do systemu edukacji i później do organizacji rynku pracy. Niejako osobną kategorię problemów stanowią sytuacje osób, które podejmują

nadmierne wysiłki, dążąc do adaptacji i sukcesu w istniejącym systemie edukacji i pracy kosztem zdrowia fizycznego, psychicznego i – paradoksalnie – produktywności. Nierzadko są to osoby z ADHD, lękiem społecznym, innymi problemami zdrowia psychicznego, a także ze środowisk o niskim statusie socjoekonomicznym, co wskazuje na kompensacyjną rolę tych wysiłków. Osoby te cechuje kompulsywny stosunek do aktywności o charakterze uczenia się i pracy, konceptualizowane jako uzależnienie. Problemy te generują obecnie olbrzymie koszty indywidualne, społeczne i ekonomiczne. Praktyczną implikacją tych wniosków jest konieczność reformy systemu edukacji oraz systemu pracy (np. poprawa warunków zatrudnienia, w tym jego stabilności i odpowiedniego wynagrodzenia), nie tylko w celu redukcji ludzkiego cierpienia, ale także poprawy funkcjonowania społecznego, w tym redukcji kosztów opieki społecznej i medycznej, a także produktywności ekonomicznej. Depresja, do której prowadzi stres związany z pracą, kosztuje kraje Unii Europejskiej około 617 miliardów euro rocznie (Hassard *et al.* 2014: 7). To więcej niż produkt krajowy brutto Polski. Koszt samej tylko depresji w Polsce wynosi ponad 1 miliard złotych rocznie, z czego większość stanowią koszty absencji w pracy (Gałązka-Sobotka 2014). Inne koszty dotyczą między innymi chorób somatycznych (układu sercowo-naczyniowego, układu mięśniowo-szkieletowego, cukrzycy itd.), a także niewymiernych wydatków pośrednich, takich jak zaburzenia psychiczne dzieci osób doświadczających depresji, innych zaburzeń psychicznych i chorób wskutek stresu zawodowego. Dane te sugerują, że nasze rozumienie produktywności wymaga poważnej refleksji i rekonstrukcji. Pierwszym krokiem w tym kierunku może być zaakceptowanie faktu, że tak ceniona przez nas pracowitość czy pilność w nauce może mieć też negatywną stronę i być nie tylko rozwiązaniem istniejących problemów, ale też źródłem nowych.

Literatura

- American Psychiatric Association, 1952, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, 1980, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Andreassen C.S., 2014, *Workaholism: An overview and current status of the research*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 3, iss. 1.
- Andreassen C.S., Griffiths M.D., Hetland J., Kravina L., Jensen F., Pallesen S., 2014, *The prevalence of workaholism: A survey study in a nationally representative sample of Norwegian employees*, „PloS One” vol. 9, iss. 8.
- Andreassen C.S., Griffiths M.D., Sinha R., Hetland J., Pallesen S., 2016, *The relationships between workaholism and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study*, „PloS One” vol. 11, iss. 5.

- Andreassen C.S., Pallesen S., 2016, *Workaholism: An Addiction to Work* [w:] *Neuropathology of drug addictions and substance misuse*, ed. V.R. Preedy, London: Academic Press.
- Andreassen C.S., Schaufeli W.B., Pallesen S., 2018, *Myths about "The myths about work addiction" Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, "Journal of Behavioral Addictions" vol. 7, iss. 4.
- Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J., 2008, *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*, „Psychology in the Schools” vol. 45, iss. 5.
- Atroszko B., Atroszko P.A., 2013, *Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Atroszko P.A., 2010, *Uzależnienie od pracy – wynik „słabej woli” czy potrzeby doskonałości?*, „Studia Psychologica” nr 10.
- Atroszko P.A., 2013, *Relationship between financial resources and home environment and students' learning related attitudes, beliefs and behaviors*, „Ad Alta” vol. 3, iss. 2.
- Atroszko P.A., 2015, *Struktura uzależnienia studentów od uczenia się: wybrane czynniki ryzyka, związek ze stresem i strategiami radzenia sobie oraz funkcjonowaniem psychospołecznym*, rozprawa doktorska, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, mps.
- Atroszko P.A., 2018, *Commentary on: The Bergen Study Addiction Scale: psychometric properties of the Italian version. A pilot study. Theoretical and methodological issues in the research on study addiction with relevance to the debate on conceptualising behavioural addictions*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” t. 18, nr 3.
- Atroszko P.A., 2019a, *Response to: Loscalzo and Giannini (2018). A boon of incoherence: insights on the relationship between study/work addiction and obsessive-compulsive personality disorder*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” t. 19, nr 2.
- Atroszko P.A., 2019b, *Work addiction as a behavioural addiction: Towards a valid identification of problematic behaviour*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry” vol. 53, iss. 4.
- Atroszko P.A., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Pallesen S., 2015, *Study addiction – a new area of psychological study: conceptualization, assessment, and preliminary empirical findings*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 4, iss. 2.
- Atroszko P.A., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Pallesen S., 2016a, *The relationship between study addiction and work addiction: A cross-cultural longitudinal study*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 5, iss. 4.
- Atroszko P.A., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Pallesen S., 2016b, *Study addiction: A cross-cultural longitudinal study examining temporal stability and predictors of its changes*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 5, iss. 2.
- Atroszko P.A., Atroszko B., 2019, *Type-A personality competitiveness component linked to increased cardiovascular risk is positively related to study addiction but not to study engagement*, „Current Science” vol. 117, iss. 7.
- Atroszko P.A., Atroszko B., 2020, *The costs of work-addicted managers in organizations: Towards integrating clinical and organizational frameworks*, „Amfiteatru Economic” vol. 22, iss. 14.
- Atroszko P.A., Demetrovics Z., Griffiths M.D., 2019, *Beyond the myths about work addiction: Toward a consensus on definition and trajectories for future studies on problematic overworking: A response to the commentaries on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 8, iss. 1.

- Atroszko P.A., Demetrovics Z., Griffiths M.D., 2020, *Work addiction, obsessive-compulsive personality disorder, burn-out, and global burden of disease: Implications from the ICD-11*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” vol. 17, iss. 2.
- Atroszko P.A., Griffiths M.D., 2017, *Work addiction is not new to the psychological literature and has evolved over time*, „Global Journal of Addiction & Rehabilitation Medicine” vol. 3, iss. 3.
- Atroszko P.A., Lawendowski R., 2020, *Uzależnienie od uczenia się wśród muzyków [w:] Psychologia muzyki*, red. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, Warszawa: PWN.
- Atroszko P.A., Mytlewska W., Atroszko B., 2020, *The majority of professionally active women diagnosed with eating disorders may be at risk of work addiction: an overlooked comorbidity*, „Health Psychology Report” vol. 8, iss. 1.
- Atroszko P.A., Pallesen S., Griffiths M.D., Andreassen C.S., 2017, *Work addiction in Poland: Adaptation of the Bergen Work Addiction Scale and relationship with psychopathology*, „Health Psychology Report” vol. 5, iss. 4.
- Atroszko P.A., Sawicki A., Kamble S.V., 2019, *Cross-cultural pilot study on the relationship between study addiction and narcissism among undergraduate students in Poland and India*, „Health Psychology Report” vol. 7, iss. 4.
- Atroszko P.A., Wróbel W.K., Bereznowski P., Lawendowski R., 2019, *The relationship between study addiction and examination stress among students of music academies*, „Roczniki Psychologiczne” t. 22, nr 2.
- Bannai A., Tamakoshi A., 2014, *The association between long working hours and health: a systematic review of epidemiological evidence*, „Scandinavian Journal of Work, Environment & Health” vol. 4, iss. 1.
- Bąbik A., Olejniczak D., 2014, *Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” t. 13, nr 2.
- Bisht A., Godiyal S., 2018, *Study addiction among higher secondary students of Kendriya Vidyalaya*, „Research Guru” vol. 12, iss. 3.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2008, *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bor W., Dean A.J., Najman J., Hayatbakhsh R., 2014, *Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry” vol. 48, iss. 7.
- Bójko M., Maślankiewicz R., 2020, *Sytuacja w polskiej psychiatrii dziecięcej na przełomie lat 2018 i 2019 na podstawie danych zebranych w trybie dostępu do informacji publicznej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” t. 19, nr 1.
- Chamberlain R., Brunswick N., Siev J., McManus I.C., 2018, *Meta-analytic findings reveal lower means but higher variances in visuospatial ability in dyslexia*, „British Journal of Psychology” vol. 109, iss. 4.
- Chamberlin C.M., Zhang N., 2009, *Workaholism, health, and self-acceptance*, „Journal of Counseling & Development” vol. 87, iss. 2.
- Clark M.A., Michel J.S., Zhdanova L., Pui S.Y., Baltes B.B., 2016, *All work and no play? A meta-analytic examination of the correlates and outcomes of workaholism*, „Journal of Management” vol. 42, iss. 7.
- Deci E.L., Ryan R.M., 2000, *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry” vol. 11, iss. 4.

- Di Stefano G., Gaudiino M., 2019, *Workaholism and work engagement: How are they similar? How are they different? A systematic review and meta-analysis*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” vol. 28, iss. 3.
- Gałązka-Sobotka M. (red.), 2014, *Depresja – analiza kosztów ekonomicznych i społecznych*, Warszawa: Uczelnia Łazarskiego.
- Gilger J.W., Allen K., Castillo A., 2016, *Reading disability and enhanced dynamic spatial reasoning: A review of the literature*, „Brain and Cognition” vol. 105.
- Goeders N.E., 2003, *The impact of stress on addiction*, „European Neuropsychopharmacology” vol. 13, iss. 6.
- Goldstein R.Z., Bechara A., Garavan H., Childress A.R., Paulus M.P., Volkow N.D., 2009, *The neurocircuitry of impaired insight in drug addiction*, „Trends in Cognitive Sciences” vol. 13, iss. 9.
- Greydanus D.E., Calles Jr J., 2007, *Suicide in children and adolescents*, „Primary Care: Clinics in Office Practice” vol. 34, iss. 2.
- Griffiths M.D., Demetrovics Z., Atroszko P.A., 2018, *Ten myths about work addiction*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Gromada A., Rees G., Yekaterina Ch., 2020, *Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*, Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Hanson M.D., Chen E., 2007, *Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: A review of the literature*, „Journal of Behavioral Medicine” vol. 30, iss. 3.
- Hassard J., Teoh K., Cox T., Cosmar M., Gründler R., Flemming D., Cosemans B., van den Broek K., 2014, *Calculating the cost of work-related stress and psychosocial risks. Technical Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hiyama T., Yoshihara M., 2008, *New occupational threats to Japanese physicians: Karoshi (death due to overwork) and karojisatsu (suicide due to overwork)*, „Occupational and Environmental Medicine” vol. 65, iss. 6.
- Hoogman M., Stolte M., Baas M., Kroesbergen E., 2020, *Creativity and ADHD: A review of behavioral studies, the effect of psychostimulants and neural underpinnings*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” vol. 119.
- Hoss A.R., Styła R., Suszek H., Kowalski J., Grochowska M., Dąbrowski J., 2020, *Wizerunek psychiatry, psychologa i psychoterapeuty w mediach. Analiza polskich tygodników opinii*, „Psychiatria” t. 17, nr 4.
- Höfer P., Rockett I.R.H., Värnik P., Etzersdorfer E., Kapusta N.D., 2012, *Forty years of increasing suicide mortality in Poland: Undercounting amidst hanging epidemic?*, „BMC Public Health” vol. 12, iss. 1.
- Idris M.A., Dollard M.F., Winefield A.H., 2011, *The effect of globalization on employee psychological health and job satisfaction in Malaysian workplaces*, „Journal of Occupational Health” vol. 53, iss. 6.
- Imo U.O., 2017, *Burnout and psychiatric morbidity among doctors in the UK: A systematic literature review of prevalence and associated factors*, „BJPsych Bulletin” vol. 41, iss. 4.
- Jagers J.W., Robison S.B., Rhodes J.L.F., Guan X., Church W.T. II, 2016, *Predicting adult criminality among Louisiana's urban youth: Poverty, academic risk, and delinquency*, „Journal of the Society for Social Work and Research” vol. 7, iss. 1.
- Joško-Ochojska J., Lizończyk I., 2014, *Występowanie depresji u młodzieży z nadwagą i otyłością*, „Hygeia Public Health” t. 49, nr 4.

- Katsching H., 2010, *Are psychiatrists an endangered species? Observations on internal and external challenges to the profession*, „World Psychiatry” vol. 9, iss. 1.
- Kawecki A., 2019, *Samobójstwa w Polsce – etiologia i skala zjawiska w latach 2008–2018*, „Przegląd Policyjny” t. 136, nr 4.
- Kazimierska A., Kinsner M., 2019, *Mikrobiom a choroby cywilizacyjne*, „Postępy Nauk o Zdrowiu” nr 1.
- Kent K.M., Pelham W.E., Molina B.S., Sibley M.H., Waschbusch D.A., Yu J., . . . , Karch K.M., 2011, *The academic experience of male high school students with ADHD*, „Journal of Abnormal Child Psychology” vol. 39, iss. 3.
- Kieling C., Baker-Henningham H., Belfer M., Conti G., Ertem I., Omigbodun O., . . . , Rahman A., 2011, *Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action*, „The Lancet” vol. 378, iss. 9801.
- Klinger D.A., Freeman J.G., Bilz L., Liiv K., Ramelow D., Sebok S.S. et al., 2015, *Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010*, „The European Journal of Public Health” vol. 25, iss. 2.
- Klus-Stańska D., 2017, *Walka o testo-maniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczą się przyszli nauczyciele?*, „Rocznik Pedagogiczny” t. 40.
- Kołodziej K., Jarek K., Murzyn M., Kuźniar J., 2020, *Uwarunkowania zachowań samobójczych dzieci i młodzieży*, „Pielęgniarstwo Polskie” nr 4.
- Komeński J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Komisja Ekspertów przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, 2014, *Ochrona zdrowia psychicznego w Polsce: wyzwania, plany, bariery, dobre praktyki. Raport RPO*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Kravina L., Falco A., De Carlo N.A., Andreassen C.S., Pallesen S., 2014, *Workaholism and work engagement in the family: The relationship between parents and children as a risk factor*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” vol. 23, iss. 6.
- Kwieciński Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Edytor.
- Kun B., 2018, *Ten myths and twenty years: What we know and what we still do not know about work addiction. Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Lawendowski R., Bereznowski P., Wróbel W.K., Kierzkowski M., Atroszko P.A., 2019, *Study addiction among musicians: Measurement, and relationship with personality, social anxiety, performance and psychosocial functioning*, „Musicae Scientiae” vol. 24, iss. 4.
- Levecque K., Anseel F., De Beuckelaer A., Van der Heyden J., Gisle L., 2017, *Work organization and mental health problems in PhD students*, „Research Policy” vol. 46, iss. 4.
- Lichtenstein M.B., Malkenes M., Sibbersen Ch., Hinze C.J., 2019, *Work addiction is associated with increased stress and reduced quality of life: Validation of the Bergen Work Addiction Scale in Danish*, „Scandinavian Journal of Psychology” vol. 60, iss. 2.
- Lior O., Abira R., Aviv W., 2018, *Work addiction: An organizational behavior as well as an addictive behavior? Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Livingston E.M., Siegel L.S., Ribary U., 2018, *Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences*, „Australian Journal of Learning Difficulties” vol. 23, iss. 2.
- Loscalzo Y., Giannini M., 2018a, *The Bergen Study Addiction Scale: Psychometric properties of the Italian version. A pilot study*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” vol. 18, no 3.

- Loscalzo Y., Giannini M., 2018b, *Response to: Theoretical and methodological issues in the research on study addiction with relevance to the debate on conceptualising behavioural addictions: Atroszko (2018)*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” vol. 18, no 4.
- Loscalzo Y., Giannini M., 2020, *Studyholism inventory (SI-10): A short instrument for evaluating study obsession within the heavy study investment framework*, „Europe’s Journal of Psychology” vol. 16, iss. 4.
- Luthar S.S., Becker B.E., 2002, *Privileged but pressured? A study of affluent youth*, „Child Development” vol. 73, iss. 5.
- Makara-Studzińska M., 2013, *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*, „Psychiatria” t. 10, nr 2.
- Malinowska D., 2018, *How to counter the ten myths about work addiction?: Three postulates for future research Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Marmet S., Studer J., Lemoine M., Grazioli V.S., Bertholet N., Gmel G., 2019, *Reconsidering the associations between self-reported alcohol use disorder and mental health problems in the light of co-occurring addictions in young Swiss men*, „PloS One” vol. 14, iss. 9.
- Melosik Z., 2016, *Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Mishra N., Shrestha D., Poudyal R., Mishra P., 2013, *Retrospective study of suicide among children and young adults*, „Journal of Nepal Paediatric Society” vol. 33, iss. 2.
- Moskalewicz J., Kiejna A., Wojtyniak B. (red.), 2012, *Kondycja psychiczna mieszkańców Polski. Raport z badań „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostęp do psychiatrycznej opieki zdrowotnej – EZOP Polska”*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Murawiec S., 2020, *Sprawozdanie Rzecznika Prasowego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego kadencji 2016–2019*, „Psychiatria” t. 17, nr 1.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2020, *Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019)*, Warszawa, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf> [dostęp: 13.12.2020].
- Namysłowska I., 2013, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*, „Postępy Nauk Medycznych” t. 26, nr 1.
- Napieralska E., Kułaga Z., Gurzkowska B., Grajda A., 2010, *Epidemiologia zgonów dzieci i młodzieży z powodu samobójstw w Polsce w latach 1999–2006*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” t. 91, nr 1.
- Nature, 2019, *The mental health of PhD researchers demands urgent attention*, „Nature” vol. 575.
- The New York Times, June 8, 1900, *William T. Parker Dead.; Became Suddenly Insane at the Harvard Law School Examinations*, <https://www.nytimes.com/1900/06/08/archives/william-t-parker-dead-became-suddenly-insane-at-the-harvard-law.html> [dostęp: 17.03.2021].
- Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M., 2014, *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 19.
- Ogólnopolski Związek Zawodowy Lekarzy, 2017, *Oświadczenie OZZL w sprawie kolejnych przypadków śmierci lekarzy na dyżurach*, <http://www.ozzl.org.pl/index.php/13720-oswiadczenie-ozzl-w-sprawie-kolejnych-przypadkow-smierci-lekarzy-na-dyzurach> [dostęp: 16.03.2021].

- O'Neil A., Quirk S.E., Housden S., Brennan S.L., Williams L.J., Pasco J.A., ..., Jacka F.N., 2014, *Relationship between diet and mental health in children and adolescents: a systematic review*, „American Journal of Public Health” vol. 104, iss. 10.
- Orosz G., Dombi E., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Demetrovics Z., 2016, *Analyzing models of work addiction: Single factor and bi-factor models of the Bergen Work Addiction Scale*, „International Journal of Mental Health and Addiction” vol. 14, iss. 5.
- Panagioti M., Panagopoulou E., Bower P., Lewith G., Kontopantelis E., Chew-Graham C., ..., Esmail A., 2017, *Controlled interventions to reduce burnout in physicians: A systematic review and meta-analysis*, „JAMA Internal Medicine” vol. 177, iss. 2.
- Pardej K., 2016, *Skutki niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych*, „Rozprawy Społeczne” t. 10, nr 2.
- Patel A., Knapp M., Henderson J., Baldwin D., 2002, *The economic consequences of social phobia*, „Journal of Affective Disorders” vol. 68, iss. 2–3.
- Polok G., Szromek A.R., Krannich M., Wybrańczyk K., 2018, *Wpływ uzależnienia od pracy zawodowej, rozpadu rodziny oraz alkoholizmu na współistniejące zachowania wśród osób do 35 roku życia*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska” z. 131.
- Quinones C., 2018, *Moving from the terminology debate to a transdisciplinary understanding of the problem Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Quinones C., Griffiths M.D., 2015, *Addiction to work: A critical review of the workaholism construct and recommendations for assessment*, „Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services” vol. 53, iss. 10.
- Richardson A.S., Bergen H.A., Martin G., Roeger L., Allison S., 2005, *Perceived academic performance as an indicator of risk of attempted suicide in young adolescents*, „Archives of Suicide Research” vol. 9, iss. 2.
- Robinson B.E., 1999, *The Work Addiction Risk Test: Development of a tentative measure of workaholism*, „Perceptual and Motor Skills” vol. 88, iss. 1.
- Robinson B.E., 2014, *Chained to the desk: A guidebook for workaholics, their partners and children, and the clinicians who treat them*, New York: NYU Press.
- Rocque M., Snellings Q., 2018, *The new disciplinology: Research, theory, and remaining puzzles on the school-to-prison pipeline*, „Journal of Criminal Justice” vol. 59.
- Salvagioni D.A.J., Melanda F.N., Mesas A.E., González A.D., Gabani F.L., Andrade, S.M.D., 2017, *Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies*, „PloS One” vol. 12, iss. 10.
- Schaufeli W.B., Martinez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B., 2002, *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” vol. 33, iss. 5.
- Schaufeli W.B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A.B., 2002, *The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach*, „Journal of Happiness Studies” vol. 3, iss. 1.
- Sekcja Ochrony Zdrowia Narodowej Rady Rozwoju, 2016, *Rekomendacje dla Ministerstwa Zdrowia po spotkaniu Sekcji Ochrony Zdrowia z 9 lutego 2016 r. na temat zdrowia psychicznego*, <https://www.prezydent.pl/kancelaria/nrr/aktualnosci/art,26,sekcja-ochrony-zdrowia-nrr-przedstawila-rekomendacje-na-temat-zdrowia-psychicznego.html> [dostęp: 13.12.2020].

- Shimazu A., Bakker A.B., Demerouti E., Fujiwara T., Iwata N., Shimada K., Takahashi M., Tokita M., Watai I., Kawakami N., 2020, *Workaholism, Work Engagement and Child Well-Being: A Test of the Spillover-Crossover Model*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” vol. 17, iss. 17.
- Sikora R., 2010, *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, „Forum Oświatowe” t. 22, nr 2.
- Sinha R., 2007, *The role of stress in addiction relapse*, „Current Psychiatry Reports” vol. 9, iss. 5.
- Spence J.T., Robbins A.S., 1992, *Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results*, „Journal of Personality Assessment” vol. 58, iss. 1.
- Stein M.B., Kean Y.M., 2000, *Disability and quality of life in social phobia: Epidemiologic findings*, „American Journal of Psychiatry” vol. 157, iss. 10.
- Supranowicz P., Wysocki M.J., 2010, *Stres szkolny a zaburzenia zdrowia młodzieży gimnazjalnej*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny” t. 61, nr 2.
- Sussman S., 2012, *Workaholism: A review*, „Journal of Addiction Research & Therapy”, suppl. 6(1), 4120.
- Sussman S., 2018, *Ten myths (or facts?) about workaholism: An appetitive motivation framework. Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Sussman S., Arpawong T.E., Sun P., Tsai J., Rohrbach L.A., Spruijt-Metz D., 2014, *Prevalence and co-occurrence of addictive behaviors among former alternative high school youth*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 3, iss. 1.
- Sussman S., Pokhrel P., Sun P., Rohrbach L.A., Spruijt-Metz D., 2015, *Prevalence and co-occurrence of addictive behaviors among former alternative high school youth: A longitudinal follow-up study*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 4, iss. 3.
- Szkudlarek T., 2005, *Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych [w:] Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, G. Szyling, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Śliwerski B., Kobierski K., 2008, *Rzecz o edukacyjnym kłamstwie*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” t. 11, nr 2.
- Tabak I., 2014, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*, „Studia BAS” nr 2.
- Talik E., 2011, *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania*, „Horyzonty Psychologii i Nauk o Człowieku” t. 1, nr 1.
- Tavolacci M.P., Ladner J., Grigioni S., Richard L., Villet H., Dechelotte P., 2013, *Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: a cross-sectional study among university students in France, 2009–2011*, „BMC Public Health” vol. 13, iss. 1.
- Tawfik D.S., Proft J., Morgenthaler T.I., Satele D.V., Sinsky C.A., Dyrbye L.N., Tutty M.A., West C.P., Shanafelt T.D., 2018, *Physician burnout, well-being, and work unit safety grades in relationship to reported medical errors*, „Mayo Clinic Proceedings” vol. 93, iss. 11.
- Tóth-Király I., Bóthe B., Orosz G., 2018, *Seeing the forest through different trees: A social psychological perspective of work addiction: Commentary on: Ten myths about work addiction (Griffiths et al., 2018)*, „Journal of Behavioral Addictions” vol. 7, iss. 4.
- Tsai J., Huh J., Idrisov B., Galimov A., Espada J.P., González M.T., Sussman S., 2016, *Prevalence and co-occurrence of addictive behaviors among Russian and Spanish youth: A replication study*, „Journal of Drug Education” vol. 46, iss. 1–2.

- Tsui A.H., 2008, *Asian wellness in decline: A cost of rising prosperity*, „International Journal of Workplace Health Management” vol. 1, iss. 2.
- Uehata T., 2005, *Karoshi, death by overwork*, „Nihon rinsho. Japanese Journal of Clinical Medicine” vol. 63, iss. 7.
- Vallerand R.J., 2015, *The psychology of passion: A dualistic model*, New York, NY: Oxford University Press.
- Villella C., Martinotti G., Di Nicola M., Cassano M., La Torre G., Gliubizzi M.D.,... Conte G., 2011, *Behavioural addictions in adolescents and young adults: Results from a prevalence study*, „Journal of Gambling Studies” vol. 27, iss. 2.
- Virtanen M., Heikkilä K., Jokela M., Ferrie J.E., Batty G.D., Vahtera J., Kivimäki M., 2012, *Long working hours and coronary heart disease: A systematic review and meta-analysis*, „American Journal of Epidemiology” vol. 176, iss. 7.
- Wakefield J.C., 2007, *The concept of mental disorder: Diagnostic implications of the harmful dysfunction analysis*, „World Psychiatry” vol. 6, iss. 3.
- Walburg V., 2014, *Burnout among high school students: A literature review*, „Children and Youth Services Review” vol. 42.
- Walkiewicz M., Sowińska K., Tartas M., 2014, *Wypalenie zawodowe wśród personelu medycznego – przegląd literatury*, „Przegląd Lekarski” t. 71, nr 5.
- West C.P., Dyrbye L.N., Erwin P.J., Shanafelt T.D., 2016, *Interventions to prevent and reduce physician burnout: A systematic review and meta-analysis*, „The Lancet” vol. 388, iss. 10057.
- Wise M.L., Wise B.L., Jones S.R., 2019, *The maladaptive coping cycle: A model for understanding academic and social failure in children with ADHD*, „The ADHD Report” vol. 27, iss. 7.
- World Health Organization, 2005, *European strategy for child and adolescent health and development*, EURO/05/5048378, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- World Health Organization, 2019, *International statistical classification of diseases and related health problems, 11th Revision, Beta Draft, ICD 11*, <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> [dostęp: 2.06.2020].
- Wróbel W.K., 2020, *Study addiction among high school students: Measurement and relationship with psychopathology, personality, quality of life, and school variables*, praca magisterska, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, mps.
- Zeng K., Le Tendre G., 1998, *Adolescent suicide and academic competition in East Asia*, „Comparative Education Review” vol. 42, iss. 4.
- Ziółkowska A.M., 2020, *Samobójstwa dzieci i młodzieży przed wybuchem II wojny światowej i obecnie – co się zmieniło, co pozostało bez zmian*, „Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego” t. 55.

Streszczenie

W artykule przedstawiono związki łączące presję na osiągnięcia szkolne i akademickie, odczuwaną przez uczniów i studentów, z rozwojem uzależnienia od uczenia się, uzależnienia od pracy oraz innych zaburzeń psychicznych i wzrostu częstotliwości występowania zjawisk z obszaru psychopatologii (np. samobójstw). Przeanalizowano aktualny stan wiedzy na temat uzależnienia od pracy oraz od uczenia się, a także omówiono podobieństwa i różnice między zaangażowaniem w daną aktywność (pracę lub naukę) a uzależnieniem

od niej. W szczególności przedstawiono teoretyczne i praktyczne znaczenie konceptualizacji problemów pogarszającego się stanu zdrowia psychicznego młodego pokolenia w kategoriach uzależnienia od pracy i uczenia się, a także ich związku z obsesją sukcesu socjoekonomicznego.

Słowa kluczowe

presja edukacyjna, psychopatologia, stres szkolny, uzależnienie od pracy, uzależnienie od uczenia się

Summary

Educational pressure and the development of study addiction, work addiction and other disorders

The article presents the relationships between the pressure on school and academic achievements felt by pupils and students with the development of study addiction, work addiction and the progression of other mental disorders and phenomena from the area of psychopathology (such as suicide). The current state of knowledge on work addiction and study addiction was analyzed, and the similarities and differences between engagement in an activity (work or study) and addiction to this activity were discussed. In particular, the theoretical and practical importance of the conceptualization of the problems of the deteriorating mental health of the young generation in terms of addiction to work and study, as well as their relation to the obsession with socioeconomic success was presented.

Keywords

educational pressure, psychopathology, school stress, study addiction, work addiction

Luiza Sendal-Jagusiak
Ośrodek Profilaktyki i Terapii Uzależnień w Gdyni

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.02>

Pokolenie „always on” – psychologiczne i społeczne funkcjonowanie młodzieży korzystającej z nowych mediów

Wstęp

W przedmowie do swojej monografii Paul Levinson pisze o trafności nazwy *cellphone*:

Nie tylko przenosi się on [telefon komórkowy – przyp. aut.] z miejsca na miejsce, jak żywe komórki, lecz także, tak jak one, daje początek nowym wspólnotom, możliwościom i relacjom, gdziekolwiek zawita. [...] *Cell* to również *cela*. Telefon ten nie tylko otwiera nam nowe możliwości, ale i sprawia, że zawsze można się z nami połączyć. Tym samym więzi nas w nieustannej dostępności (Levinson 2006: 13).

Ten sugestywny opis idealnie oddaje cyfrowe czasy, w których obecnie żyjemy. Czasy pełne twórczej ekspresji na portalach, takich jak Instagram czy YouTube, a także nieskończonych możliwości kontaktu przez takie aplikacje jak Messenger, WhatsApp czy w końcu tradycyjne SMS-y. Stały kontakt stawia przed społeczeństwem zupełnie nowy typ wyzwania – bycie w ciągłej dostępności oraz aktywności technologicznej, które silnie angażują człowieka i zmieniają jego codzienne funkcjonowanie. Z trudem radzi sobie z tym osoba już w pełni ukształtowana – tym bardziej trudne może okazać się to dla przeżywającego kryzysy emocjonalne adolescenta.

Po raz pierwszy terminu „cyfrowi tubylcy” (*digital natives*) użył Marc Prensky (2001). Określił tym mianem osoby urodzone po roku 1980, dla których komputer czy Internet są już nieodłącznym atrybutem codziennego funkcjonowania. Termin ten został zainspirowany określeniem *native speakers*, które oznacza osobę używającą języka ojczystego. Świat wirtualny jest więc dla cyfrowych tubylców w pewnym sensie „ojczyzną”, którą dobrze znają i w której najlepiej się czują (Spitzer 2013). Określa się ich również mianem pokolenia *always on* czy także pokolenia Z.

Komunikacja i funkcjonowanie społeczne młodzieży w świecie online

Według Prensky'ego otwartość i anonimowość w sieci znacząco zmieniają sposób myślenia młodych ludzi na temat kontaktów społecznych. W cień odchodzą interakcje analogowe (kontakty „na żywo”), które do tej pory charakteryzowała znaczna hierarchizacja i kontekst pełnionych ról społecznych czy miejsca, w jakim się one odbywały, na rzecz struktury chmurowej, w pełni demokratycznej, wielowątkowej i odbywającej się w nieokreślonym miejscu i czasie (Prensky 2012). Okazuje się jednak, że pokolenie Z prowadzi nad wyraz bogate życie społeczne, choć o zróżnicowanej jakości kontaktów. Jednoczesne budowanie odrębnych tożsamości na różnych portalach społecznościowych nie tylko pozwala im na ekspresję często sprzecznych ze sobą idei, którymi są zaabsorbowani, ale sprawia również, że ich sieć kontaktów staje się wyjątkowo szeroka i różnorodna. Często jednak nie potrafią oni poradzić sobie z tak ogromną grupą. Ponieważ w ich prywatnym, intymnym życiu mogą uczestniczyć wszyscy ci, którym udostępniają informacje o sobie i swojej codzienności, granica między tym, co prywatne, a tym, co publiczne, zaciera się.

Z jednej strony mamy więc do czynienia z zachwianiem równowagi online-offline mogącej spłycać czy utrudniać koleżeńskie relacje, z drugiej zaś osoby, które do tej pory były raczej wykluczane z grupy rówieśniczej – z powodu niepełnosprawności, różnego rodzaju chorób, fobii społecznej lub zwyczajnej nieśmiałości – mogą nawiązać kontakty przy pomocy komunikacji online. Wirtualne grupy pozwalają im na budowanie więzi z osobami o podobnych zainteresowaniach (Filiciak *et al.* 2010). Może to pomóc tej części młodzieży przełamać się i ułatwić nawiązywanie kontaktów w świecie realnym (Young, Rodgers 1998).

Przeważenie szali kontaktów na stronę wirtualną może też być przyczyną zaburzeń relacji rodzinnych i społecznych. W 2012 roku ponad 1/3 polskich nastolatków deklarowała niekorzystny wpływ Internetu na relacje rodzinne i przyjacielskie (Rywczyńska 2012). Przyczyną może być tu nie tyle sama aktywność w sieci, ale proporcja kontaktów w świecie wirtualnym do tych w realnym, która z biegiem czasu przechyla się na stronę tego pierwszego. Bariery może okazać się też różnica wynikająca z obeznania rodziców czy opiekunów ze światem wirtualnym, co może pogłębiać przepaść dzielącą generacje.

Badania z początków popularyzacji Internetu donosiły, że korzystanie z niego wpływa na wzrost poczucia samotności (Kraut, Patterson, Lundmark *et al.* 1998). Z czasem jednak zaczęto zauważać, że wraz z rozwojem kompetencji posługiwania się tym wszechstronnym narzędziem symptomy te słabną (Kraut, Kiesler, Boneva *et al.* 2002), a poszerzony krąg znajomych podwyższa odczuwane społeczne wsparcie (Skarżyńska, Henne 2005). Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy kontakty cyfrowe służą podtrzymywaniu realnych więzi w świecie rzeczywistym (Gross, Juvonen, Gable 2002). Wspomniane kontakty stają się wtedy uzupełnieniem tychże relacji oraz mogą być postrzegane jako jedna z wielu form bycia razem i przeżywania wspólnych doświadczeń.

Psychofizyczne konsekwencje nieprawidłowego korzystania z nowych technologii

Nadmierne korzystanie z nowych technologii nadwyręża funkcjonowanie układu mięśniowo-szkieletowego. Podczas używania smartfona przyjmujemy pozycję z głową skierowaną ku dołowi, co powoduje ból i wady postawy (Hansraj 2014). Zjawisko to otrzymało już własne nazwy: *text neck* (Hansraj 2014) czy *turtle neck posture* (Park *et al.* 2015). Nadwyrężenia również innych części ciała mogą prowadzić do poważnych schorzeń, takich jak: TOS, fibromialgia, syndrom de Quervaina (Yang *et al.* 2017; Sharan, Ajeesh 2012) czy zespół cieśni nadgarstka (Woronowicz 2009), szczególnie w czasie obsługiwanego urządzenia jedną dłonią (Park *et al.* 2015).

Kolejnym ważnym problemem są zaburzenia snu wynikające z niewłaściwego korzystania z telefonów. Manfred Spitzer (2013) w swojej monografii wykazał, że używanie smartfonów bezpośrednio przed snem zaburza produkcję melatoniny, powoduje napięcia mięśniowe i pobudzenia oraz zmienia kontekst przestrzeni sypialni z relaksującego na aktywizujący. Zaburzenia snu z kolei niosą ze sobą wiele niepożądanych konsekwencji, począwszy od zwiększenia podatności na cukrzycę typu II, otyłość, problemy z przemianą materii, choroby układu sercowo-naczyniowego i nowotwory, przez obniżenie sprawności poznawczej i fizycznej, po nasilony stres, lęk, zaburzenia depresyjne czy nawet myśli samobójcze. Wynika z tego, że niewystarczające przygotowanie w obszarze odpowiedzialnego korzystania z technologii może przynosić mnogie i niekoniecznie pożądane skutki fizyczne i psychiczne.

Mózg z powodu ciągłego otoczenia technologią może wchodzić w stan długotrwałego rozkojarzenia. To zaś prowadzi do chronicznie podwyższonego poziomu stresu, co autorzy nazywają „technowypaleniem mózgu” (Small, Vorgan 2011). Jest on odczuwany zarówno poznawczo poprzez uczucie przebywania w „cyfrowej mgle”, jak i biochemicznie – przez podwyższony poziom kortyzolu i adrenaliny (Small, Vorgan 2011).

Microsoft Kanada opublikował wyniki badań, które donoszą, że średni zakres uwagi między 2000 a 2013 rokiem zmniejszył się o ponad 30%. Naukowcy wskazują również na problemy z selekcją informacji wywołane długotrwałym stanem wielozadaniowego odbierania bodźców, co powodowało, że badani nie byli w stanie ignorować nieistotnych bodźców rozprasających (Gausby 2015).

Maria Ledzińska (2002) definiuje stres informacyjny jako zespół doznań towarzyszących niemożności bieżącego opracowania informacji oraz integrowania ich z dotychczasową wiedzą jednostki. Próbujący sobie z nim radzić człowiek może zastosować wiele strategii – aż po próbę całkowitego odcięcia się od świata zewnętrznego.

Czy jednak wpływ technologii orientuje się tylko wokół zagrożeń, ryzyka uzależnienia lub rozwoju – chociażby – nieprawidłowej postawy ciała? Zjawisko jej

rozwoju jest o wiele bardziej rozbudowane i dotyczy także wpływów o zupełnie innym charakterze, zorientowanym między innymi na omawiane w dalszej części wsparcie społeczne, które – jak się okazuje – cechuje ciekawa niejednoznaczność.

Wsparcie społeczne

W badaniach nad korzystaniem z nowych technologii nie pomija się kontekstu odczuwania wsparcia społecznego. Helena Sęk podaje jego następujące kategorie (czy też wymiary):

- źródła wsparcia społecznego, w których skład wchodzi: wielkość sieci wsparcia, jej zasoby i dostępność;
- typy wsparcia: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, materialne oraz duchowe;
- wsparcie otrzymywane i spostrzegane;
- potrzeba oraz mobilizacja wsparcia (Sęk, Cieślak 2004).

Najistotniejszym wymiarem wsparcia jest jego dostępność. Nawet największa, najbardziej rozbudowana sieć społeczna nie zapewni jego odpowiedniego natężenia, jeśli pogłębiony kontakt z poszczególnymi członkami grupy będzie utrudniony. Taką złudną siecią okazują się grupy znajomych na portalach społecznościowych, których liczebność nie przekłada się na rzeczywiste odczuwanie korzyści emocjonalnych. Biorąc jednak pod uwagę różnorodność oczekiwanego wsparcia, można natknąć się na bardziej optymistyczne sytuacje – na przykład osoby z niepełnosprawnością poszukujące wsparcia informacyjnego na pewno skorzystają z internetowych grup samopomocowych, ponieważ dostępność ich członków oraz ich zasoby będą miały najwyższy poziom. Wskazuje to ciekawe zróżnicowanie w obszarze oczekiwań i możliwości – odbiorcy nie muszą bowiem oczekiwać nasilonej aktywności od osób, z którymi są w kontakcie na portalach społecznościowych. W tym samym czasie jednak osoby mające utrudniony dostęp do realizacji kontaktów międzyludzkich (niezależnie z jakiego powodu – chorobowego, geograficznego, wywołanego niepełnosprawnością itd.) zyskują potencjalne narzędzie komunikacyjne, oferujące przynajmniej częściowe zaspokojenie potrzeb czy indywidualnych celów społecznych.

Podział na wsparcie spostrzegane i otrzymywane jest wyjątkowo złożony. Oba rodzaje nie są bowiem zależne jedynie od obiektywnych przesłanek, ale również takich właściwości jednostki jak samoocena, pozycja społeczna, kompetencje czy poczucie kontroli. Łączą się one również z potrzebami. Otóż w zależności od nich różne osoby będą zadowolone z niższym lub wyższym obiektywnym poziomem wsparcia. Ci, którzy mają silną potrzebę niezależności i autonomii, będą przejawiać niższe nasilenie potrzeb wsparcia. Wyższą z kolei będą przejawiały jednostki niesamodzielne, o typie osobowości zależnej.

Jeszcze większe pogłębienie się niejednoznaczności oraz kompleksowości zjawiska przyniosła pandemia COVID-19. Praktykowanie społecznego dystansu poważnie

wpłynęło na fizyczne spotkania, pozostawiając jednak możliwość wirtualnego spędzania czasu z drugim człowiekiem. To doprowadziło do ciekawej sytuacji, w której z jednej strony wymaga się od społeczeństwa uważnego i zbalansowanego korzystania z nowych technologii, realizacji pasji, wypoczynku, rozwoju kulturalnego poprzez nowe media, a z drugiej – ostrożności, dbałości o różnorodność bodźców, wysokiej samoregulacji podczas korzystania z technologii. Wsparcie społeczne w tym wymiarze także przenosi się coraz bardziej do przestrzeni wirtualnej.

Jakość życia

Wszystkie dotychczasowe rozważania mogą inspirować do refleksji – czy ogólna jakość życia młodych ludzi w zderzeniu z technologią zyskuje, czy traci? Czy pokolenie, którego centralnym punktem kontaktów społecznych był tzw. trzepak, odczuwała wyższy dobrostan niż młodzież, która zastąpiła go tablicą na „fejsie” czy „insta”?

Zgodnie z definicją WHO jakość życia jest to „spozostreganie przez jednostkę jej sytuacji życiowej w odniesieniu do kultury, w której ta jednostka żyje, jej systemu wartości, celów, oczekiwań, standardów i zainteresowań” (WHOQOL Group 1995). Jest ona uniwersalna z perspektywy międzykulturowej i międzypokoleniowej, stawia jednak akcent na aspekt subiektywny. Na poziom jakości życia składają się następujące obszary:

- fizyczny, obejmujący: doznania sensoryczne, ból, zmęczenie, sen i odpoczynek;
- psychiczny, w którego skład wchodzi: uczucia (pozytywne i negatywne), procesy poznawcze oraz samoocena;
- niezależności, która rozumiana jest jako: niezależność ruchowa, codzienna aktywność, zdolność porozumiewania się, uzależnienia;
- relacji społecznych, obejmujących: relacje osobiste, wsparcie społeczne (otrzymane i dawane);
- środowiska, które tworzą: środowisko domowe, bezpieczeństwo i opieka, zasoby finansowe, wsparcie informacyjne, możliwość rekreacji, dostępność transportu.

Definicja WHO została stworzona, by możliwe stało się ocenienie dobrostanu ludzi dorosłych, jednak można stosować ją również w odniesieniu do nastolatków.

W latach 2001–2004 trzynastu współpracujących ze sobą krajów europejskich, w tym Polska, przeprowadziło badania dotyczące jakości życia zależnej od zdrowia (Robitail *et al.* 2006; Mazur *et al.* 2008). Opracowano model jakości życia uwzględniający:

- obszar fizyczny, obejmujący zdolność do aktywności fizycznej, objawy fizyczne oraz postawę wobec własnego zdrowia;
- obszar psychologiczny, obejmujący pozytywne i negatywne uczucia, samoocenę i obraz ciała oraz funkcjonowanie poznawcze;

- obszar społeczny, obejmujący relacje rodzinne, funkcjonowanie w szkole oraz grupę rówieśniczą.

Ten model jakości życia zakładał dziesięć głównych sfer: samopoczucie fizyczne, psychiczne, nastroje i emocje, obraz samego siebie, niezależność, relacje z rodzicami i życie w domu, zasoby finansowe, wsparcie społeczne i rówieśnicy, środowisko szkolne oraz akceptacja/odrzućenie społeczne (Robitail *et al.* 2006).

Uzależnienie i problemowe korzystanie z telefonów komórkowych

Badacze z Chin jako pierwsi zauważyli problem i zastosowali termin „syndrom nadmiernej zależności od telefonu komórkowego” (Jarczyńska 2014: 130). Autorzy wskazywali, że objawia się on między innymi: potrzebą posiadania telefonu stale przy sobie, wyczekiwaniem połączenia czy wiadomości tekstowej, kompulsywnym sprawdzaniem ekranu telefonu oraz odczuwaniem ciągłego niepokoju w przypadku jego braku, co prowadzi do zaburzeń snu i agresji.

Współcześnie uzależnienie od telefonu komórkowego określa się jako nieprawidłowy, dysfunkcyjny sposób korzystania z niego. Aby jednak zdiagnozować uzależnienie u danej osoby, musi u niej w przeciągu ostatnich dwunastu miesięcy wystąpić co najmniej pięć spośród wymienionych objawów:

- silne pragnienie korzystania z telefonu komórkowego, prowadzenia rozmów czy wysyłania SMS-ów, wyrażone stałym myśleniem o wymienionych czynnościach,
- potrzeba zwiększania częstotliwości i czasu rozmów telefonicznych oraz zwiększania liczby i częstości wysyłania SMS-ów,
- powtarzające się nieskuteczne próby zaprzestania lub ograniczenia liczby rozmów i wysyłanych wiadomości SMS,
- występowanie objawów abstynencyjnych, takich jak: niepokój, lęk, depresja podczas prób zaprzestania lub redukcji liczby i czasu rozmów przez komórkę oraz liczby wysyłanych SMS-ów,
- prowadzenie dłuższych rozmów i wysyłanie większej liczby SMS-ów niż się uprzednio planowało,
- problemy finansowe, zawodowe, rodzinne i społeczne spowodowane korzystaniem z telefonu komórkowego,
- okłamywanie rodziny i znajomych w celu ukrycia kosztów oraz czasu poświęconego na rozmowy telefoniczne i wysyłanie SMS-ów,
- używanie telefonu komórkowego jako ucieczki przed prawdziwymi problemami lub w celu poprawienia złego samopoczucia (osamotnienia, niepokoju, depresji, winy) (Pawłowska, Potembska 2011: 443).

Można również zaobserwować takie sygnały ostrzegawcze, jak częste myśli o telefonie oraz złe samopoczucie i trudności ze skupieniem uwagi w sytuacji jego braku, przekraczanie wyznaczonego abonamentu, nieudane próby ograniczenia korzystania z telefonu pomimo widocznych negatywnych konsekwencji związanych z jego nadużywaniem oraz okłamywanie otoczenia i alienacja. Niepokojące

może być również zbyt duże przywiązywanie wagi do wartości własnego telefonu i posiadanie więcej niż jednego aparatu.

Zdiagnozowanie uzależnienia może przeprowadzić wyłącznie osoba odpowiednio do tego przygotowana (psychiatra, psychoterapeuta, osoba mająca odpowiednie uprawnienia). Tylko specjalista będzie w stanie skonstruować odpowiedni plan działania mający na celu poprawę stanu osoby znajdującej się w zagrożeniu uzależnieniem bądź ryzykownym korzystaniem z technologii

Osobę, która przejawia zachowania typowe dla uzależnienia, nie otrzymała jednak profesjonalnej diagnozy lub nie spełnia jeszcze w pełni jej kryteriów, można określić jako „ryzykownie używającą”.

Metodologia badań własnych

W niniejszej części przedstawię metodologię badań własnych, która pozwoliła ukształtować, zebrać oraz dokonać analizy danych.

Charakterystyka grupy badanej

W badaniu łącznie wzięły udział 453 osoby. Respondenci uczęszczali do szkół średnich: I Liceum Ogólnokształcącego oraz Zespołu Szkół nr 2 (klasy technikum) w Mrągowie (województwo warmińsko-mazurskie), Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 (klasy technikum i zawodowe) oraz Zespołu Szkół Hotelarsko-Gastronomicznych (klasy technikum) w Gdyni i I Liceum Ogólnokształcącego w Rumi (województwo pomorskie). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 16 lat (49% [N = 222]) oraz kolejno: 17 lat (28,48% [N = 129]), 18 lat (21,19% [N = 96]) i 19 lat (1,32% [N = 6]), ucząca się w technikumach (60,71% [N = 275]), liceach ogólnokształcących (29,58% [N = 134]) oraz szkołach zawodowych (9,71% [N = 44]). Wśród badanych 222 osoby to dziewczęta (49%), a 231 to chłopcy (51%). W przypadku osób poniżej 18. roku życia uzyskano zgodę opiekunów prawnych.

W drugim etapie badania uczestniczyło 186 osób, które ukończyły etap pierwszy oraz poprawnie zainstalowały i skonfigurowały aplikację.

Badanie zostało zakończone w maju 2018 roku.

Opis metod badawczych

W badaniu wykorzystano poniższe metody badawcze:

- kwestionariusz KIDSCREEN *Health – related Quality of Life Screening Instrument for Children and Adolescents* (Mazur et al. 2008) – posłużył do zbadania jakości życia. Jest to skrócona wersja kwestionariusza KIDSCREEN-52, obejmująca pięć obszarów składających się na profil jakości życia: samopoczucie fizyczne, samopoczucie psychiczne, niezależność i rodzice, wsparcie społeczne

- oraz koledzy i środowisko szkolne. Zakres współczynników α -Cronbacha dla wymiarów cząstkowych znajduje się pomiędzy 0,791 a 0,878;
- kwestionariusz Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego (BSSS): w celu zbadania wsparcia społecznego wykorzystano jego polską adaptację autorstwa Łuszczczyńskiej, Kowalskiej, Schwarzera i Szulz (2002). Za pomocą kwestionariusza badane są poznawcze i behawioralne wymiary wsparcia społecznego. Pełny kwestionariusz składa się z pięciu niezależnych skal: dostępnego wsparcia, zapotrzebowania na wsparcie, poszukiwanego wsparcia, aktualnie otrzymywanego wsparcia oraz wsparcia ochronnego. W badaniu została wykorzystana część A, złożona z trzech pierwszych skal. Wartość współczynnika zgodności wewnętrznej α -Cronbacha dla tej skali wynosi 0,8 (Łuszczczyńska *et al.* 2006);
 - ankieta fonoholizmu – do zbadania nałogowego korzystania z telefonu komórkowego wykorzystano wersję skonstruowaną przez Dębskiego, Radziwiłłowicz i Kozłowską-Frąk (2018). Bada ona osiem symptomów nałogowego korzystania ze smartfona: nierozstawianie się z telefonem, bycie w ciągłej gotowości na kontakt, przeżywanie określonych stanów emocjonalnych, zmęczenie fizyczne, zaniedbywanie obowiązków, chęć odpoczynku i bycia offline, własna ocena nałogowego korzystania, własna ocena realnych i negatywnych skutków. Wartość współczynnika zgodności wewnętrznej α -Cronbacha dla tej skali wynosi 0,903 (Dębski 2016);
 - aplikacja Quality Time, dostępna w systemie Android: użyto jej do zbadania realnego czasu spędzanego przed ekranem smartfona. Aplikacja ta za zgodą użytkownika mierzy czas korzystania z aplikacji mobilnych.

Pytania badawcze

Sformułowano następujące pytania badawcze:

- Czy młodzież trafnie przewiduje czas spędzany przed ekranem telefonu komórkowego?
- Czy istnieje – a jeżeli tak, to jaki – związek pomiędzy rzeczywistym czasem korzystania ze smartfona a subiektywną oceną jego trwania?
- Czy istnieje – a jeżeli tak, to jaki – związek pomiędzy jakością życia młodzieży a ryzykownym użytkowaniem telefonu komórkowego?
- Czy istnieje – a jeżeli tak, to jaki – związek pomiędzy doświadczanym przez młodzież wsparciem społecznym a ryzykownym użytkowaniem telefonu komórkowego?
- Które spośród wszystkich badanych zmiennych są najsilniejszymi predyktorami ryzykownego użytkowania telefonu komórkowego?

Wyniki

Biorąc pod uwagę zebrane materiały oraz ich analizy, wyniki można podzielić na następujące obszary: wsparcie społeczne, jakość życia, możliwe uzależnienie od smartfona, związek pomiędzy możliwym uzależnieniem a zmiennymi oraz wpływ badanych zmiennych na możliwe uzależnienie.

Wsparcie społeczne

W przeprowadzonym badaniu średni wynik skali BSSS uzyskany wśród młodzieży wynosi 50,82 (SD = 9,12). Narzędzie nie dysponuje normami dla populacji, można jednak określić ten wynik jako wysoki (maksymalna możliwa liczba punktów wynosiła 68 punktów).

Średnie otrzymywanie wsparcie emocjonalne wyniosło 13,28 (SD = 2,53) (wynik maksymalny to 16 punktów), instrumentalne – 13,60 (SD = 2,67) (wynik maksymalny to 16 punktów), poszukiwanie wsparcia – 13,02 (SD = 3,73) (wynik maksymalny to 20 punktów), zaś zapotrzebowanie na wsparcie – 10,79 (SD = 2,86) (wynik maksymalny to 16 punktów).

Z danych wynika, że 24,4% młodzieży jest niezadowolonych z ogólnego poziomu wsparcia społecznego w swoim życiu. W przypadku otrzymywania wsparcia emocjonalnego jest to 9,3%, a instrumentalnego jedynie 5,3%. 21% badanych deklaruje, że nie potrzebuje wsparcia społecznego, zaś 26,2% twierdzi, że go nie poszukuje.

Jakość życia

Badanie wykazało, że średnie wyniki podskal są zbliżone do norm krajowych (różnice nie były istotne statystycznie), opracowanych dla młodzieży w wieku 15–18 lat.

Tabela 1. Jakość życia – wyniki znormalizowane oraz otrzymane w badanej grupie

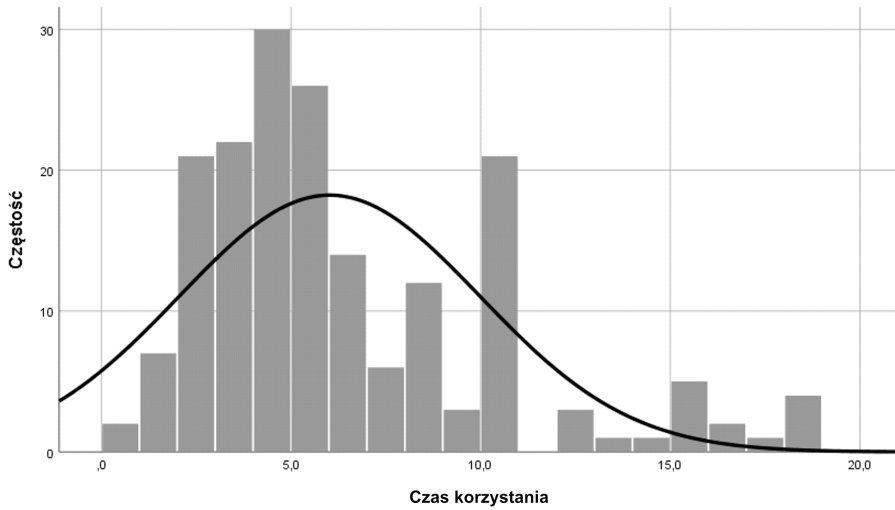
Zmienne	Wyniki otrzymane w badanej próbie		Normy	
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe
Zdrowie fizyczne	61,93	21,66	62,60	18,05
Samopoczucie psychiczne	61,14	20,93	65,24	17,66
Niezależność i relacje z rodzicami	61,25	19,29	58,44	18,81
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	64,16	22,84	61,47	19,69
Środowisko szkolne	56,04	20,26	53,30	17,68

Źródło: opracowanie własne.

Czas spędzany przed ekranem smartfona i deklarowany czas użytkowania urządzenia

W drugim etapie badań wzięło udział 181 osób, w tym 86 dziewcząt (47,5%) i 95 chłopców (52,5%).

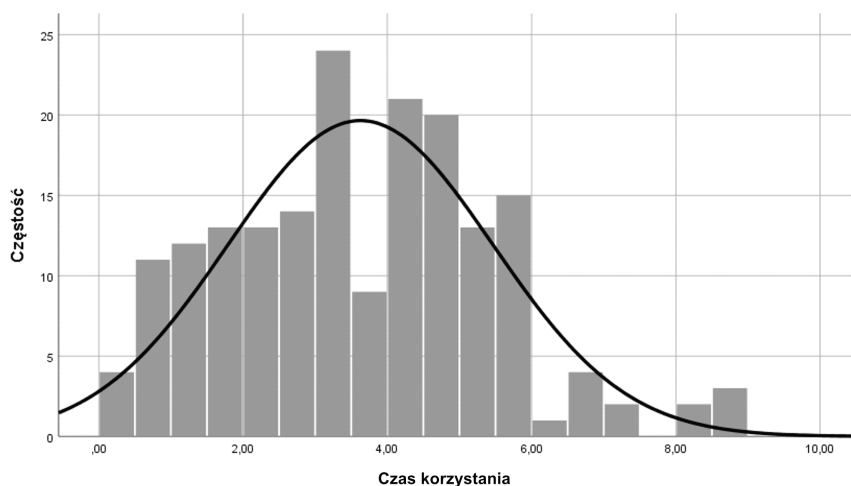
Badani, którzy uczestniczyli w obu pomiarach, deklarują, że spędzają przed ekranem smartfona średnio 6 h 1 min ($M = 6,02$, $SD = 3,96$). Najwyższą deklarowaną wartością było 18 h, którą wskazały 4 osoby (2,2%), najmniejszą zaś 30 min, którą wskazały 2 osoby (1,1%).



Wykres 1. Rozkład czasu deklarowanego użytkowania smartfona w badanej grupie

Źródło: opracowanie własne.

Z pomiarów dokonanych za pomocą aplikacji wynika, że badana młodzież spędzała przed ekranem telefonu średnio 3 h 38 min ($M = 3,63$, $SD = 1,84$). 8,3% respondentów użytkowało telefon mniej niż godzinę, zaś 3,3% robiło to ponad 7. Najwyższy wynik wynosił 8 h 53 min.



Wykres 2. Rozkład czasu użytkowania smartfona w badanej grupie

Źródło: opracowanie własne.

Chłopcy ($M = 4,87$, $SD = 3,47$) deklarują, że przed ekranem spędzają średnio o 1 h 57 min mniej niż dziewczęta ($M = 7,28$, $SD = 4,11$). Jednak w realnym czasie spędzonym na użytkowaniu smartfona nie ma pomiędzy nimi istotnych różnic (średnia dla dziewcząt wynosi 3 h 46 min [$SD = 1,68$], dla chłopców 3 h 30 min [$SD = 1,97$]).

Ze względu na rozkłady wyników, które nie spełniały cech rozkładu normalnego, wykonano analizę korelacji Spearmana. Wykazała ona, że obie zmienne – czas deklarowany i realny – są umiarkowanie skorelowane ($\rho = 0,30$, $p < 0,01$).

Średnia różnica pomiędzy czasem deklarowanym a realnie spędzonym przed ekranem smartfona wynosiła 2 h 23 min ($SD = 3,93$). 69,6% młodzieży zadeklarowała, że spędza więcej czasu przy telefonie niż wynika to z pomiaru. Średnia różnica czasów osób, które zadeklarowały wyższy wynik niż realnie mierzony aplikacją, wyniosła 3 h 55 min ($SD = 3,58$), czyli o 1 h 32 min więcej niż średnia różnica w całej grupie. Dodatkowo analizy korelacji Spearmana wykazały, że realnie spędzany czas oraz wyżej opisana różnica wykazują słabą, lecz istotną korelację ujemną ($\rho = -0,28$, $p < 0,01$), zaś deklarowany czas oraz różnica czasów wykazują bardzo silną korelację dodatnią ($\rho = 0,79$, $p < 0,01$).

Z powyższych danych można wnioskować, że większość młodzieży ma poczucie, że poświęca na tę aktywność znacznie więcej czasu niż w rzeczywistości. Zawyżanie tego czasu nie idzie jednak w parze ze wzrostem czasu realnie spędzanego przy urządzeniu. Zależność ta jest wręcz odwrotna – im mniej czasu badany poświęca na korzystanie ze smartfona, tym wyżej go przeszacowuje. Jednak im wyższy wynik podaje badany, tym większe prawdopodobieństwo, że jego szacunki nie mają odzwierciedlenia w realnym pomiarze.

Uzależnienie od smartfona

W przeprowadzonym badaniu średni wynik skali fonoholizmu uzyskany wśród młodzieży wynosi 69,86 (SD = 12,12). Narzędzie nie posiada norm dla populacji, można jednak określić ten wynik jako przeciętny (maksymalna możliwa liczba punktów wynosi 116).

Związek pomiędzy uzależnieniem od smartfona a badanymi zmiennymi

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze, czy istnieje związek pomiędzy jakością życia młodzieży, wsparciem społecznym oraz czasem użytkowania urządzenia a ryzykownym użytkowaniem telefonu komórkowego, przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy zmienną uzależnienie od smartfona a zmiennymi: realnym i deklarowanym czasem użytkowania smartfona, wsparciem społecznym i jakością życia oraz podskalami tych zmiennych. Ze względu na niespełnianie cech rozkładu normalnego przez niektóre zmienne przeprowadzono analizę korelacji Spearmana. Jej wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Związek pomiędzy uzależnieniem od telefonu komórkowego a wsparciem społecznym, jakością życia oraz deklarowanym i realnym czasem użytkowania smartfona

Zmienne		Uzależnienie od smartfona	Deklarowany czas użytkowania smartfona	Realny czas użytkowania smartfona
Deklarowany czas użytkowania smartfona	Współczynnik korelacji	0,449**	.	0,317**
	Istotność (dwustronna)	0,000	.	0,000
	N	447	450	181
Realny czas użytkowania smartfona	Współczynnik korelacji	0,301**	0,317**	.
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	.
	N	182	183	181
Wsparcie społeczne	Współczynnik korelacji	0,341**	0,172**	0,102
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,167
	N	448	448	181
Wsparcie emocjonalne	Współczynnik korelacji	0,148**	0,153**	0,128
	Istotność (dwustronna)	0,002	0,001	0,084
	N	448	448	181
Wsparcie instrumentalne	Współczynnik korelacji	0,124**	0,164**	0,192**
	Istotność (dwustronna)	0,009	0,000	0,009
	N	448	448	181

Zmienne		Uzależnienie od smartfona	Deklarowany czas użytkowania smartfona	Realny czas użytkowania smartfona
Zapotrzebowanie na wsparcie	Współczynnik korelacji	0,402**	0,176**	0,113
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,127
	N	448	448	181
Poszukiwanie wsparcia	Współczynnik korelacji	0,340**	0,089	0,018
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,061	0,804
	N	448	448	181
Zdrowie fizyczne	Współczynnik korelacji	-0,058	-0,034	-0,048
	Istotność (dwustronna)	0,218	0,472	0,517
	N	447	447	181
Samopoczucie psychiczne	Współczynnik korelacji	0,163**	0,074	0,146*
	Istotność (dwustronna)	0,001	0,117	0,050
	N	447	447	181
Niezależność i relacje z rodzicami	Współczynnik korelacji	-0,105*	-0,108*	-0,074
	Istotność (dwustronna)	0,026	0,022	0,320
	N	447	447	181
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	Współczynnik korelacji	0,149**	0,137**	0,040
	Istotność (dwustronna)	0,002	0,004	0,595
	N	447	447	181
Środowisko szkolne i nauka	Współczynnik korelacji	-0,217**	-0,153**	0,002
	Istotność (dwustronna)	0,000	,001	0,977
	N	447	447	181
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).				
** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).				

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku zmiennej uzależnienia od smartfona najsilniejsze w kolejności korelacje zaobserwowano ze zmiennymi: deklarowanym czasem użytkowania urządzenia ($\rho = 0,45$, $p < 0,01$), zapotrzebowaniem na wsparcie ($\rho = 0,40$, $p < 0,01$), ogólnym wskaźnikiem wsparcia społecznego ($\rho = 0,34$, $p < 0,01$), poszukiwaniem wsparcia ($\rho = 0,34$, $p < 0,01$) oraz realnym czasem spędzonym przed ekranem ($\rho = 0,30$, $p < 0,01$). Istnieje również słabszy związek pomiędzy fonoholizmem a środowiskiem szkolnym ($\rho = -0,22$, $p < 0,01$), samopoczuciem emocjonalnym ($\rho = 0,16$, $p < 0,01$), wsparciem emocjonalnym ($\rho = 0,15$, $p < 0,01$), wsparciem instrumentalnym ($\rho = 0,12$, $p < 0,01$) oraz niezależnością i relacjami z rodzicami ($\rho = 0,11$, $p < 0,05$).

Deklarowany czas korzystania ze smartfona istotnie – choć słabo – koreluje z następującymi zmiennymi: ogólnym wskaźnikiem wsparcia społecznego ($\rho = 0,17$, $p < 0,01$), zapotrzebowaniem na wsparcie ($\rho = 0,17$, $p < 0,01$), wsparciem instrumentalnym ($\rho = 0,16$, $p < 0,01$) i emocjonalnym ($\rho = 0,15$, $p < 0,01$), środowiskiem szkolnym ($\rho = -0,15$, $p < 0,01$) oraz niezależnością i relacjami z rodzicami ($\rho = 0,11$, $p < 0,05$).

Czas realnie spędzany przed urządzeniem koreluje słabo ze wsparciem instrumentalnym ($\rho = 0,19$, $p < 0,01$) oraz samopoczuciem psychicznym ($\rho = 0,15$, $p < 0,05$).

Wynika z tego, że deklarowany czas jest lepszym predyktorem uzależnienia od smartfona niż czas realnie poświęcany na taką aktywność. Z kolei komponenty zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania go mają większy związek z uzależnieniem niż samo odczuwane wsparcie (zarówno emocjonalne, jak i instrumentalne) oraz wyższy niż spostrzegana jakość życia. Co zastanawiające, większość korelacji (poza samopoczuciem w szkole) jest dodatnia, a więc można by przyjąć, że wraz ze wzrostem badanych wskaźników zmiennych rośnie również prezentowany poziom uzależnienia.

Wpływ badanych zmiennych na uzależnienie od smartfona

Ostatnią częścią analizy statystycznej była analiza regresji liniowej, przeprowadzona w celu ustalenia, które spośród wszystkich badanych zmiennych są predyktorami uzależnienia od smartfona. Wyniki znajdują się w tabeli 3.

Tabela 3. Predyktory uzależnienia od telefonu komórkowego

Zmienna wyjaśniająca	R	R ²	β	t	p	
Deklarowany czas użytkowania smartfona	0,68	0,46	0,222	3,511	0,001	
Realny czas użytkowania smartfona			0,192	3,092	0,002	
Wsparcie społeczne			0,447	0,551	0,582	
Wsparcie emocjonalne			-0,273	-1,205	0,230	
Wsparcie instrumentalne			-0,031	-0,107	0,915	
Zapotrzebowanie na wsparcie			0,178	0,704	0,482	
Poszukiwanie wsparcia			-0,019	-0,058	0,954	
Zdrowie fizyczne			0,134	1,742	0,083	
Samopoczucie psychiczne			-0,147	-1,803	0,073	
Niezależność i relacje z rodzicami			-0,070	-1,004	0,317	
Rówieśnicy i wsparcie społeczne			0,212	3,012	0,003	
Środowisko szkolne i nauka			-0,146	-2,090	0,038	
(Stała)					8,429	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wyników analizy można stwierdzić, że testowany model okazał się istotny statystycznie ($F = 11,70$, $p < 0,01$). Zmienne w 46% wyjaśniają wariancję uzależnienia od smartfona. Istotne statystycznie okazały się: deklarowany i realny czas użytkowania smartfona, rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz środowisko szkolne i nauka. Na podstawie wartości współczynnika β można stwierdzić, że dłuższy czas, zarówno deklarowany jak i realny, spędzany przy smartfonie oraz wyższe poczucie otrzymywanego wsparcia, dobre relacje z rówieśnikami, a także gorsze samopoczucie w szkole i niższe oceny będą istotnymi predyktorami wyższego wskaźnika fonoholizmu. Spośród analizowanych zmiennych najsilniejszymi predyktorami są czas deklarowany ($\beta = 0,22$) oraz wsparcie społeczne i relacje z rówieśnikami ($\beta = 0,21$).

Omówienie wyników

Wyniki badań przedstawione w tej pracy wskazują na związek uzależnienia od telefonu z zapotrzebowaniem i poszukiwaniem wsparcia społecznego. Wraz ze wzrostem czasu spędzanego przy urządzeniu odnotowano również nieduży wzrost deklarowanego otrzymywanego wsparcia oraz samopoczucia emocjonalnego. Można sformułować więc wniosek, że osoby aktywne społecznie będą przejawiały również wyższą aktywność w kontaktach cyfrowych. Poszukiwanie wsparcia online jest dziś popularne w grupie wiekowej adolescentów i, jak wskazują wyniki, są oni zadowoleni z otrzymanego wsparcia. Ze względu na intensywność ich relacji w sieci należałoby zwrócić ich uwagę na bezpieczeństwo takich kontaktów oraz wskazać im wartościowe przestrzenie (fora dotyczące ich zainteresowań oraz portale poszerzające ich wiedzę czy umiejętności), w których mogliby się realizować. W badaniach światowych widoczna jest znaczna przewaga „czarnych wizji” na temat użytkowania nowych mediów przez dzieci i młodzież. Istnieje więc silna potrzeba prowadzenia dalszych badań w kierunku podwyższenia jakości ich działań w świecie cyfrowym oraz pozytywnych stron wykorzystywania współczesnych narzędzi technologicznych.

Pojawiają się jednocześnie nowe programy uczące właściwego korzystania z technologii oraz rozwijające kompetencje cyfrowe. Przykładem mogą być zajęcia z programowania i kodowania w placówkach oświatowych oraz szkolenia dla specjalistów zorientowane na wykształcanie prawidłowych postaw w korzystaniu z technologii, gier, kultury cyfrowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej).

Co interesujące, ani silniejsze uzależnienie od telefonu, ani dłuższy czas spędzany z nim nie wiązał się z gorszym samopoczuciem fizycznym czy psychicznym. Może to wynikać z wieku badanych, którzy nie odczuwają jeszcze długofalowych skutków obciążenia organizmu. Daje to jednak nadzieję, że kształtowanie prawidłowych

nawyków może niemal całkowicie uchronić ich od negatywnych efektów zdrowotnych obcowania z technologią. Pojawia się więc nowe wyzwanie, jakim jest analiza wiedzy młodzieży na temat zapobiegania im i przygotowanie odpowiednich programów profilaktycznych. Ważne jest również wspieranie prawidłowych postaw, które już teraz mogą znajdować się w ich zasobach, wynikających ze świadomego korzystania, autoobserwacji czy wzorców płynących środowiska rówieśniczego i rodzinnego.

Mniej optymistyczne są wyniki pokazujące, że młodzież zdecydowanie przeszacowuje swój czas spędzany w sieci, gdyż średnio spędza przed ekranem około 2 h 30 min mniej, niż podaje. Wynik taki może wiązać się z przeciążeniem informacyjnym oraz wielowątkowym funkcjonowaniem w sieci. Poprzednie pokolenia raczej skupiały się na wykonywaniu jednej czynności w danym momencie. W przypadku współczesnej młodzieży jednoczesne odpowiadanie na wiadomości od kilku, a nawet kilkunastu osób, przeglądanie stron internetowych, zdjęć i portali społecznościowych daje iluzję „zmieszczenia dnia w godzinę”. Czują oni, że ich czas w telefonie jest do tego stopnia przeładowany, że wydaje się dłuższy niż w rzeczywistości.

Realny czas korzystania z telefonu badany za pomocą aplikacji wykazywał niższą korelację z uzależnieniem od urządzenia niż czas deklarowany. Analiza regresji również wykazała, że czas deklarowany jest jego lepszym predyktorem. Być może wynika to z faktu, że obie zmienne mierzone są w sposób deklaracyjny. Poczucie spędzania większej ilości czasu niż w rzeczywistości będzie prawdopodobnie przekładało się na wyższe poczucie zmęczenia technologią i zaniebdywania innych przestrzeni życia. Nie przekreśla to jednak dalszych badań w obrębie tej problematyki. Względem ogólnych założeń metodologicznych stosowanych w naukach społecznych obie zmienne wykazały wysoki związek z uzależnieniem. Mierzenie jedynie deklaracyjnej wartości czasu spędzanego na korzystaniu z technologii może zaciemniać obraz realnej rzeczywistości i „demonizować” stopień „przyklejenia” młodzieży do telefonu. Jednocześnie w przypadku występowania chorób związanych z obciążeniem organizmu przez nadmierne używanie tego typu urządzeń zmienna czasu realnego będzie bardziej wymiernym wskaźnikiem niż wyłącznie deklaracyjny czas. Okazuje się również, że badania wykazujące różnice w czasie korzystania z telefonu ze względu na płeć mogą bazować jedynie na subiektywnych odczuciach użytkowników, ponieważ realny pomiar nie wykazuje takich różnic. Interesującą obserwacją jest fakt, że różnica między realnym a deklaracyjnym czasem w przypadku dziewcząt jest trzy razy wyższa niż chłopców. Jednocześnie ich wynik w skali fonoholizmu również jest nieco wyższy, choć w znacznie mniejszym stopniu. Pojawia się więc pytanie, z czego wynika tak silne przeszacowanie czasu u dziewcząt?

Można zaobserwować również, że wraz ze wzrostem problemowego użytkownika nowych mediów obniżone stają się osiągnięcia w szkole i samopoczucie z nią związane. Mniej niż 6% uczniów wykorzystuje urządzenie do nauki, zdecydowana większość korzysta z niego wyłącznie dla przyjemności. W zestawieniu z danymi

dotyczącymi używania telefonów w szkole niesie to za sobą ogromne ryzyko występowania problemów z koncentracją i niższymi wynikami w nauce u osób spędzających dużo czasu z telefonem. Współczesna szkoła stara się nadążyć za zmianami technologicznymi, wprowadzając do klas pomoce cyfrowe, takie jak tablice multimedialne, elektroniczne dzienniki czy kontakt online z nauczycielami, zarówno dla ucznia, jak i rodzica. Być może wykorzystanie w większym zakresie narzędzia znajdującego się już w dłoni ucznia jako pomocy szkolnej przybliżyłoby cyfrowy świat nastolatka do tradycyjnego modelu polskiej szkoły, co mogłoby skutkować większym zaangażowaniem ze strony młodego człowieka.

W tym samym czasie może dochodzić do realizacji potrzeb kulturalnych oraz pozytywnego korzystania z technologii, gier, kultury popularnej w sposób związany z realizacją potrzeb, rozwojem zainteresowań. Na użytkowników nowych mediów działać może mimowolne uczenie się (Wierzchoń 2009) – taka forma uczenia, którą niekoniecznie dostrzegają nawet sami odbiorcy kultury. Grając, oglądając seriale, wiadomości, tworząc własne materiały (np. filmy na platformę YouTube), adolescenti mimowolnie wchodzą przecież w sytuacje rozwojowe.

Najważniejsze wnioski z przeprowadzonych badań:

- najsilniejszym predyktorem uzależnienia od smartfona jest deklaratywny, nie zaś rzeczywisty czas jego użytkowania;
- młodzież znacznie przeszacowuje swój czas spędzany przed ekranem. Dziewczeta zawyżają go średnio trzy razy bardziej niż chłopcy;
- wraz ze wzrostem uzależnienia znacząco rośnie poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie społeczne;
- istnieje związek pomiędzy wyższym deklarowanym czasem i problematycznym użytkowaniem nowych mediów a słabszymi wynikami w nauce i obniżonym samopoczuciem w szkole;
- uzależnienie od telefonu wykazuje niewielki związek z relacjami z rodzicami, brak jest również związku z samopoczuciem fizycznym;
- technologia może być wykorzystywana jako narzędzie wspomagające realizację indywidualnych potrzeb użytkowników;
- wymagane jest tworzenie nowych, adekwatnych zajęć dla specjalistów, dzieci, nastolatków i rodziców, których celem są działania profilaktyczne i skupiające się na zdrowym korzystaniu z technologii, w celu zwiększenia jakości życia człowieka oraz zmniejszenia ryzyka uzależnienia.

Wnioski z powyższej pracy mogą być podstawą do zaprojektowania pogłębionej analizy tematu. Replikacja badań w innych grupach wiekowych dałaby również szerszy obraz funkcjonowania młodzieży w przestrzeni online. Szczególnie ciekawe wydają się hipotezy dotyczące czasu spędzanego przez młodzież na korzystaniu z urządzeń cyfrowych. Badania na większej grupie pokazałyby lepszą skalę zjawiska i mogłyby być inspiracją do próby wyjaśnienia fenomenu przeszacowywania swoich wyników.

Literatura

- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Dębski M., 2017, *Nalagowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Gdynia: Fundacja Dbam o Mój Z@sięg, <https://dbamomojzasieg.com/pobierz-raport/> [dostęp: 11.05.2018].
- Gausby A., 2015, *Attention spans. Consumer Insights, Microsoft Canada*, <https://pl.scribd.com/document/265348695/Microsoft-Attention-Spans-Research-Report> [dostęp: 11.05.2018].
- Gross E.F., Juvonen J., Gable S.L., 2002, *Internet use and well-being in adolescence*, „Journal of Social Issues” vol. 58, no. 1.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., 2010, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa: Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS.
- Hansraj K.K., 2014, *Assessment of stresses in the cervical spine caused by posture and position of the head*, „Surgical Technology International” vol. 25.
- Jarczyńska J. (red.), 2014, *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kraut R., Kiesler S., Boneva B., Cummings J., Helgeson V., Crawford A., 2002, *Internet paradox revisited*, „Journal of Social Issues” vol. 58, no. 1.
- Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukhopadhyay T., Scherlis W., 1998, *Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?*, „American Psychologist” vol. 53, iss. 9.
- Ledzińska M., 2002, *Stres informacyjny – sposoby radzenia sobie i przeciwdziałania* [w:] *Konteksty stresu psychologicznego*, red. I. Heszen-Niejodek, J. Matusiak, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Levinson P., 2006, *Telefon komórkowy. Jak zmienił świat najbardziej mobilny ze środków komunikacji*, tłum. H. Jankowska, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Łuszczynska A., Kowalska M., Mazurkiewicz M., Schwarzer R., 2006, *Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS). Wyniki wstępnych badań nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi*, „Studia Psychologiczne” z. 3, t. 44.
- Mazur J., Małkowska-Szkutnik A., Dzielska A., Tabak I., 2008, *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Park J., Kim J., Kim J., Kim K., Kim N., Choi I., Lee S., Yim J., 2015, *The effects of heavy smartphone use on the cervical angle, pain threshold of neck muscles and depression*, „Advanced Science and Technology Letters” vol. 91.
- Pawłowska B., Potembska E., 2011, *Objawy zagrożenia uzależnieniem i uzależnienia od Internetu mierzonego Kwestionariuszem do Badania Uzależnienia od Internetu, autorstwa Pawłowskiej i Potembskiej u młodzieży polskiej w wieku od 13 do 24 lat*, „Current Problems of Psychiatry” vol. 12, iss. 4.
- Prensky M., 2001, *Digital natives, digital immigrants*, „On the Horizon” vol. 9, no. 5.
- Prensky M., 2012, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*, Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

- Radziwiłłowicz W., Dębski M., Kozłowska-Frąk A., 2018, *Pokolenie always on. Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne młodzieży problemowo korzystającej z nowych mediów* [w:] *Depresja: wybrane aspekty żywieniowe, psychologiczne i humanistyczne*, red. M. Brodnicki, A. Jarmołowska, F. Makurat, A. Bracki, Gdańsk–Kijów: Talkom.
- Robitail S., Simeoni M.C., Erhart M., Ravens-Sieberer U., Bruil J., Auquier P., Group E.K., 2006, *Validation of the European proxy KIDSCREEN-52 pilot test health-related quality of life questionnaire: first results*, „Journal of Adolescent Health” vol. 39, iss. 4.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U., poz 356).
- Rywczyńska A., 2012, *Wstęp* [w:] *Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież*, Warszawa: Polskie Centrum Programu Safer Internet.
- Sęk H., Cieślak R., 2004, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sharan D., Ajeesh P.S., 2012, *Risk factors and clinical features of text message injuries*, „Work” vol. 41 (suppl. 1).
- Skarżyńska K., Henne K., 2005, *Internet, kapitał społeczny, szczęście. Kto i dlaczego korzysta z Internetu?*, „Kolokwia Psychologiczne” nr 13.
- Small G., Vorgan G., 2011, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. S. Borg, Poznań: Vesper.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- WHOQOL Group, 1995, *The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organization*, „Social Science and Medicine” vol. 41, iss. 10.
- Wierchoń M., 2009, *Koszty poznawcze uczenia mimowolnego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woronowicz B.T., 2009, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa: Media Rodzina.
- Yang S.Y., Chen M.D., Huang Y.C., Lin C.Y., Chang J.H., 2017, *Association Between Smartphone Use and Musculoskeletal Discomfort in Adolescent Students*, „Journal of community health” vol. 42, iss. 3.
- Young K., Rodgers R.C., 1998, *The Relationship Between Depression and Internet Addiction*, „CyberPsychology & Behavior” vol. 1, iss. 1.

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest analiza związku pomiędzy problemowym użytkowaniem telefonu komórkowego przez młodzież a wsparciem społecznym i jakością życia, a także próba odpowiedzi na pytanie, czy młodzież trafnie przewiduje czas spędzony przed ekranem urządzenia. W badaniu udział wzięły 453 osoby w wieku 16–19 lat. Wykorzystano ankietę fonoholizmu (autorstwa Macieja Dębskiego, Wioletty Radziwiłłowicz, Agnieszki Kozłowskiej-Frąk) Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego, kwestionariusz KIDSCREEN-27 oraz aplikację QualityTime. Wyniki badań wskazują na znaczne przeszacowywanie czasu spędzanego przez młodzież z telefonem i fakt, że to właśnie czas deklarowany jest najsilniejszym predyktorem fonoholizmu. Widoczny jest również związek nadmiernego korzystania ze smartfona z poszukiwaniem i zapotrzebowaniem na wsparcie społeczne. Telefon okazuje się ważnym narzędziem służącym do utrzymywania kontaktów rówieśniczych. Osoby deklarujące większe problemy w zakresie korzystania z telefonu zgłaszają również słabsze wyniki w nauce i gorsze samopoczucie w szkole. Nie zaobserwowano różnic w zakresie samopoczucia fizycznego.

Słowa kluczowe

technologia, nowe media, młodzież, wsparcie społeczne, jakość życia

Summary

“Always on” generation – psychological and social functioning of teenage technology media users

The aim of this study is to examine the relationship between the problematic use of a mobile phone by young people, social support and quality of life, as well as an attempt to answer the question whether young people accurately predict the time spent in front of the phone screen. The study was attended by 453 people aged 16–19. In order to examine participants, a phonholism questionnaire, the Berlin Social Support Scales, KIDSCREEN-27 questionnaire and The QualityTime application was used. The results of the research indicate a significant overestimation of the time spent by young people with the telephones. However, the declared time was a stronger predictor of phonholism. There is also a visible connection of excessive use of a smartphone with the search and demand for social support. The phone turns out to be a powerful tool for maintaining peer contacts. People who report more problems with using the telephone also report weaker results in learning and discomfort at school. There were no differences in physical well-being.

Keywords

technology, new media, youth, social support, quality of life

Ana Fuentes-Martínez

ORCID: 0000-0002-1748-8837

University West, Trollhättan, Sweden

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.03>

From a technology acceptance model to a practice acceptance model

Computer programming is the process of devising and arranging the necessary instructions that will lead the computer to perform a task (eg. Papert, Harel 1991). It is a powerful skill that has recently been incorporated in the Swedish k-12 mathematics curriculum as a means of solving problems and simulating mathematical processes. Despite programming being used broadly in most mathematics activities outside academia (Rule 2002), the reform has triggered substantial resistance among teachers and trade unions (Larsson 2017) and accommodating the new requirements with traditional core knowledge in mathematics has proven to be challenging even for teachers with previous programming experience (Fuentes Martínez 2021). The purpose of this paper is therefore to examine the factors and preconditions that might influence a successful integration of computer programming in the mathematics curriculum. The analysis departs from the technology acceptance model (TAM) (Chuttur 2009; Davis, Bagozzi, Warshaw 1989) and rises the discussion about whether programming could be considered **a technology** or **a practice**, along other pedagogical practices of mathematics teachers. With these ideas in mind, a practice acceptance model is outlined in an effort to capture the connotations and subtleties of similar challenges in post-digital education¹.

¹ Postdigital education is here used to refer to current and future school practices in which the distinction between the digital and the non-digital is not essential in the design and implementation of educational activities (Fawns 2019).

The technology acceptance model

The TAM is an information systems theory that illustrates how people approach and use a technology. Originally, TAM was developed for explaining and predicting users' acceptance of computer systems in the workplace (Davis 1993; Davis, Bagozzi, Warshaw 1989). Since then, it has proved to be a valuable framework for understanding the reasons why many other technologies become effectively used in a wide range of situations. Outside workplaces, TAM has enabled explanatory models for a large variety of system implementations such as customers responses in retail websites (Lee, Fiore, Kim 2006), patients' relation to technology mediated health care (Kamal, Shafiq, Kakria 2020), or pupils use of educational robots (Shih *et al.* 2011). Teachers' adoption of technologies has also been subject to several TAM analyses that evaluate a set of technology-related attitudes and beliefs to explain a teacher's intentions to use technology in their professional activities and consequent their actual use of it (eg. Fuentes Martinez 2019; Scherer, Siddiq, Tondeur 2020).

In studies addressing TAM, technology is presented in two very different costumes. It is either a specific digital system (a chat robot, a virtual doctor, a programming language...) or it is blackboxed under the assumption that we all share a common understanding of what the abstract concept of technology entails (Orlikowski, Iacono 2001). According to Kline (2003), technology includes all human-made artifacts with the purpose of enhancing the outcomes of an activity. However, in TAM literature, there is a clear inclination to presuppose that technology refers to – or at least includes – digital components.

Another prevailing trait found in many of the studies that use the TAM is the fact that the technology is expected to enhance some activity that was already taking place before the introduction of the artifact, i.e., technology is seen as a service to fulfill a greater purpose, not an end in itself. Those studies take a stance on the basis of an alien technology being introduced in an otherwise functioning system to improve a certain task or overcome perceived difficulties. In the same line, Kemp, Palmer, and Strelan (2019) talk about compatibility to express the way some educational artifacts align with some teaching preferences better than others. This reflection perpetuates the idea that the teacher's methodology and the curriculum to be taught precede and subdue the technology that is to be deployed. In the context of the relation between computer programming and mathematics in the curriculum, the narrative revolves around terms such as “integrating” or “incorporating”, that is, an addition to the existing curricula. However, a different view would be that programming in mathematics is about a new teaching mindset, a new practice built upon computational thinking.

The slippery concept of acceptance

Acceptance is generally understood in opposition to resistance or unwillingness. Trying to define acceptance, Adell (2007) found that the way the concept was operationalized in TAM literature could be classified into five categories, ranging from shallow adoption to emotional connection, willingness, and joyful use. Teo and Van Schalk (2009) differentiate acceptance from support and mean that acceptance relies on the willingness to capitulate to some external constraint (e.g., a new curriculum) while support includes appreciation and even pride and satisfaction in doing so. In both cases acceptance is inherent to the individual, her personal attitudes, expectations, and experiences. Acceptance comes therefore from the teacher's own evaluation of the technology and the idiosyncratic benefits of using it (e.g., effective assignment distribution, increased pupil motivation or enabled field trips arrangements). Naturally, those advantages will only influence the level of acceptance if they are known, understood, and trusted by the teacher. Acceptance in our context could be viewed as the degree to which a mathematics teacher intends to include computer programming in her teaching.

TAM variables

The TAM model is usually depicted as shown in figure 1. The core of the diagram is actual use, which can be measured using frequency (how often the technology is used), amount of time spent with the technology, and diversity of usage. The factors that lead to actual use are mediated by behavioral intention (BI) which in turn depends on attitude. In other words, the user's overall impression of the technology will form the intention.

Attitude resides in the individual, but it is influenced by external variables such as (a) perceived usefulness (PU), (b) to which degree an individual believes that the technology will be useful to achieve personal goals and, (c) perceived ease of use (PEoU): to which degree an individual believes that using the technology will be free from effort.

Social Influence tries to capture to which the degree the user's social environment expects the technology to be used. People's behaviors are influenced by their peers and how widespread they think a particular technology is. This external variable includes also whether the use of the technology is compulsory. For example, this would be the case for an educational platform channeling all communication with custodians or a new curriculum appointed by the National Agency for Education.

Facilitating Conditions relate to the user's beliefs regarding access to organizational and technical resources that support the use of the technology. In the context

of this paper, facilitating conditions could include training in computer programming and access to programmable devices. Facilitating conditions will influence the actual use once the behavioral intention is formed.

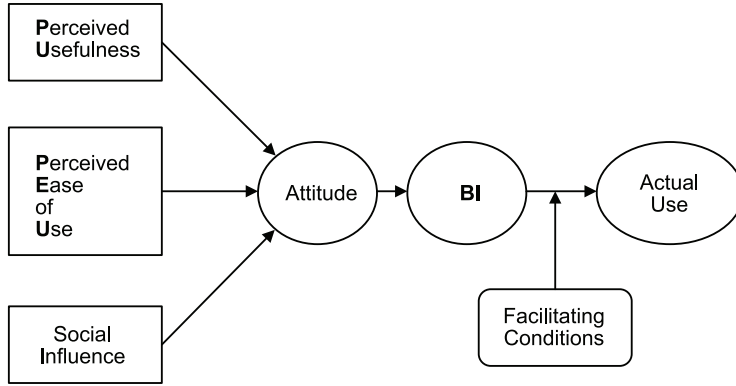


Figure 1: Technology acceptance model adapted from Kemp, Palmer, and Strelan (2019)

A practice acceptance model

The discussion above leaves an open question regarding whether the introduction of computer programming in the mathematics curriculum could be fruitfully analyzed within the TAM framework. The crucial issue is to which extent programming knowledge could be considered a technology. Is computer programming an artifact to which one could assign certain materiality?

Orlikowski provides several examples of the “material properties” of software, such as menus provided to interact with the program (Orlikowski 2000: 406). Help-desk technicians use queuing software to assign jobs or document previous solutions, which Leonardi means are examples of “material features” (Leonardi 2007: 816). In both cases, materiality deals with properties of the software – the technology – that allow users to execute some action. The materiality of software is the result of a previous programming activity, but the programming activity itself seems to escape the scope of materiality. In order to replicate the explanatory benefits of TAM for the introduction of computer programming in the mathematics curriculum, the framework will need to be modified. The technology is no longer the object that needs to be accepted, but only one of the factors allowing a whole new practice to be embraced.

Moving the focal point from technology to practice allows for a different analysis that emphasizes the importance of context, learning and change. Wenger (1998) suggests that individual practitioners are guided by community rules of practice.

Technology is therefore embedded in a community of practice. A practice acceptance model should therefore zoom out from an individual acceptance to a broader community acceptance. As a consequence, the purpose of the model should be to explain and predict the acceptance of a new practice in a community, not merely as the sum of individual acceptances but as a social recognition of behavior.

Literature

- Adell E., 2007, The concept of acceptance, ICTCT, https://www.ictct.net/wp-content/uploads/20-Valencia-2007/ictct_document_nr_485_Adell.pdf [access: 20.07.2021].
- Carr W., 1987, What is an educational practice?, *Journal of Philosophy of Education*, 21(2).
- Chuttur M.Y., 2009, Overview of the technology acceptance model: Origins, developments and future directions, *Working Papers on Information Systems*, 9(37).
- Davis F.D., 1993, User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts, *International Journal of Manmachine Studies*, 38(3).
- Davis F.D., Bagozzi R.P., Warshaw P.R., 1989, User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models, *Management science*, 35(8).
- Fawns T., 2019, Postdigital education in design and practice, *Postdigital Science and Education*, 1(1).
- Fuentes Martinez A., 2021, *Teachers' tactics when programming and mathematics converge* (doctoral dissertation, University West).
- Fuentes Martinez A., 2019, Gender and prior knowledge factors in pupils' beliefs about programming in mathematics, *ICERI2019 Proceedings*, 5703–5703.
- Kamal S.A., Shafiq M., Kakria P., 2020, Investigating acceptance of telemedicine services through an extended technology acceptance model (TAM), *Technology in Society*, 60.
- Kemp A., Palmer E., Strelan P., 2019, A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models, *British Journal of Educational Technology*, 50(5).
- Kline S.J., 2003, What is technology [in:] R.C. Scharff, V. Dusek, Malden (eds), *Philosophy of technology: The technological condition: an anthology*, MA: Blackwell Publishers.
- Larsson Å., 2017, 8 av 10 mattelärare osäkra på att lära ut programmering, *Skolvärlden* (sept 4).
- Lee H.H., Fiore A.M., Kim J., 2006, The role of the technology acceptance model in explaining effects of image interactivity technology on consumer responses, *International Journal of Retail & Distribution Management*, 34(8).
- Leonardi P.M., 2007, Activating the informational capabilities of information technology for organizational change, *Organization Science*, 18(5).
- Mattsson M., Eilertsen T.V. Rorrison D., 2011, What is practice in teacher education? [in:] *eidem, A Practicum Turn in Teacher Education. Pedagogy, Education and Praxis*, Rotterdam: SensePublishers.
- Orlikowski W.J., 2000, Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations, *Organization Science*, 11(4).

- Orlikowski W.J., Iacono C.S., 2001, Desperately seeking the “IT” in IT research—a call to theorizing the IT artifact, *Information Systems Research*, 12(2).
- Papert S., Harel I., 1991, Situating constructionism, *Constructionism*, 36(2).
- Rule A.C., 2002, Mathematics in the real world: How people in different professions use mathematics, *Open Educational Resources*, 302.
- Scherer R., Siddiq F., Tondeur J., 2020,. All the same or different? revisiting measures of teachers’ technology acceptance, *Computers & Education*, 143.
- Shih B.Y., Shih C.H., Li C.C., Chen T.H., Chen Y.H., Chen C.Y., 2011, Elementary school student’s acceptance of LEGO NXT: The technology acceptance model, a preliminary investigation, *International Journal of the Physical Sciences*, 6(22).
- Teo T., Van Schalk P., 2009, Understanding technology acceptance in pre-service teachers: A structural-equation modeling approach, *Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1).
- Wenger E., 1998, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Summary

In this article the author presents a critical analysis of the technology acceptance model when applied to teaching mathematics with computer programming. Programming is argued to escape the affordances of the model because of the implications carried by the conception of technology, both as materiality and as an alien element introduced in an existing environment. Instead, a practice acceptance model is outlined to cater for the peculiarities of programming in education, as a practice to be endorsed by the teaching community.

Keywords

technology acceptance model, practice acceptance model, teacher education, programming in mathematics

Małgorzata Pilecka

ORCID: 0000-0002-4815-2949

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.04>

Fałszywe nuty w piosenkach dziecięcych. O oczywistych i mniej oczywistych funkcjach piosenek dla dzieci we wczesnej edukacji

Wprowadzenie

Współcześnie piosenkę dziecięcą stosuje się w różnych dziedzinach pedagogicznych: w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w pracy terapeutycznej, w nauczaniu języków obcych itp. Wybitna polska teoretyk i pedagog muzyki Elżbieta Frołowicz wymienia następujące edukacyjne zastosowania muzyki (w tym piosenek dla dzieci) i wywiedzionych z niej wszelkiego rodzaju działań artystycznych: 1) środek animujący, 2) środek relaksacji, 3) środek prowokowania i ćwiczenia różnego typu zachowań wartościujących (zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych), 4) przedmiot poznania, przeżywania i wartościowania (Frołowicz 2011: 16). Nie ulega zatem wątpliwości, że potencjał edukacyjny piosenki dziecięcej jest ogromny. Włączanie jej w proces dydaktyczny wydaje się jednak obarczone pewnym ryzykiem, którego naturę pragnę zgłębić w tym artykule. Próby całościowego i interdyscyplinarnego ujmowania piosenek dziecięcych są na gruncie pedagogiki, jak dotąd, nieliczne. Być może wynika to z przeświadczenia, że stanowi ona immanentny element dzieciństwa i wczesnej edukacji, a ta jej „naturalna obecność” nie wzbudza żadnych kontrowersji. Moją ambicją jest wyodrębnienie piosenki dziecięcej spośród innych pozornie stałych i bezdyskusyjnych pojęć pedagogicznych, aby poddać ją konstruktywnej krytyce.

Piosenka dziecięca – cechy dystynktywne gatunku

W literaturze pedagogicznej trudno znaleźć jednoznaczną definicję piosenki dziecięcej. Zwykle jej pojęcie autorzy traktują jako oczywiste, niewymagające skrupulatnych wyjaśnień. Definicje zastępuje się po prostu synonimicznymi określeniami piosenek dziecięcych, na przykład: piosenki dla dzieci, (wokalna) muzyka dziecięca, repertuar dziecięcy, zbiór piosenek dziecięcych itp. Próby dookreślenia tego pojęcia podjęli się badacze folkloru dziecięcego – Iona i Peter Opie. Tłumaczą jej istotę jako „przedszkolny wiersz podkładany pod muzykę, piosenkę ułożoną przez dzieci i funkcjonującą w grupie rówieśników lub nowoczesne utwory tworzone na potrzeby rozrywki, na użytek domowy lub edukacyjny” (I. Opie, P. Opie 1959: 21–22). Autorzy w tej charakterystyce zwracają uwagę, że piosenka dziecięca może wywodzić się z różnych źródeł (spontaniczna działalność dzieci, intencjonalna działalność osób dorosłych lub dziedzictwo kultury ludowej). Podkreślają również mnogość jej zastosowań w życiu (małego) człowieka, w tym jej funkcję rozrywkową i edukacyjną. Inni badacze, próbując wyodrębnić piosenkę dziecięcą spośród ogółu tekstów kultury, powołują się na kryterium wykonawstwa (możliwości technicznych dziecka i/lub faktycznego wykonywania utworu) oraz pożądanego odbiorcy piosenki. I tak, parafrazując nieco definicję przytoczoną przez Janusza Sławińskiego, można stwierdzić, że piosenka dziecięca jest utworem słowno-muzycznym, przeznaczonym do wykonywania przez dzieci lub zespół (chór) dziecięcy. Lub: utworem słowno-muzycznym, przeznaczonym do wykonywania przez śpiewaka-solistę lub zespół dla dziecięcej publiczności (zob. Sławiński 1988: 357). Ostatnia grupa definicji koncentruje się na dychotomii treści adekwatne vs nieadekwatne dla dzieci. Jej źródło tkwi w społecznych przekonaniach dotyczących dziecka i dzieciństwa, takich jak stereotyp „sielskiego i beztroskiego dzieciństwa” czy tabuizacja różnych sfer życia (np. seksualności człowieka, cierpienia, realnych problemów społecznych). W tym ujęciu definicja piosenki dziecięcej oznacza tylko tyle, że jej treść nie zawiera mogących budzić niepokój elementów, między innymi wulgaryzmów, opisów aktu seksualnego czy aktów przemocy.

Podsumowując rozważania na temat „dziecięcości” piosenki dziecięcej, chciałybym raz jeszcze podkreślić, że cecha ta może odnosić się do wieku autora utworu, do treści uważanych za właściwe (adekwatne) dla dzieci lub do specyficznej budowy utworu, uwzględniającej charakter języka i/lub potrzeby rozwojowe dziecka. W danym utworze słowno-muzycznym wszystkie te elementy mogą ze sobą współwystępować lub być jedynie zasygnalizowane. Z praktyki wynika jednak, że wśród piosenek dziecięcych wykorzystywanych faktycznie w przedszkolach i szkołach najczęściej spotykane są utwory wokalne tworzone przez dorosłych, o różnej – niestety – wrażliwości estetycznej i pedagogicznej. Warto podkreślić, że o tym, które piosenki faktycznie trafią (lub nie) do młodego odbiorcy, decydują osoby dorosłe pełniące funkcję pośredników. Jak z pewną goryczą pisze Ewa Szatan, „W zakresie kształtowania zainteresowań i gustów muzycznych [...] obserwujemy

niepokojące zjawisko – bezkrytycznie, bezrefleksyjnie poddajemy się na co dzień wzorcom dostarczonym przez media, nie weryfikując i nie wartościując sztuki przede wszystkim dla najmłodszych” (Szatan 2007: 5). Od osób zawodowo zajmujących się edukacją najmłodszych można i należy zatem wymagać tego, aby przy wyborze utworów muzycznych do pracy pedagogicznej zwracały uwagę na ich wartość artystyczną, edukacyjną i wychowawczą.

Oczywiste funkcje piosenki dziecięcej we wczesnej edukacji

Piosenka dziecięca – od kołysanki począwszy – jest pierwszym spotkaniem dziecka ze światem muzyki. Będąc stosunkowo prostą formą muzyczną, stopniowo wprowadza najmłodszych w zjawisko różnic w wysokościach dźwięków, zmiany tempa, rytmu czy głośności melodii. Pod względem organizacyjnym piosenka jest też najbardziej dostępnym sposobem kontaktu z muzyką, ponieważ nie wymaga posiadania specjalistycznego sprzętu czy instrumentarium – poza głosem i sprawnym słuchem. Z tych względów piosenka dziecięca zyskała szczególne miejsce we współczesnych koncepcjach wychowania muzycznego.

Wychowanie muzyczne wpisuje się w ideę wychowania przez sztukę, zapoczątkowaną przez Herberta Reada w *Education through Art* (Wojnar 1965: 5), a rozpropagowaną w Polsce przez takich pedagogów jak Irena Wojnar, Stanisław Ossowski, Stefan Szuman czy Bogdan Suchodolski. Jak pisze Kazimierz Sośnicki (1967: 57), „początkowo motywem wprowadzenia wychowania estetycznego do wychowania szkolnego był motyw gospodarczy. Ale z czasem rozszerza się on na inne dziedziny życia ludzkiego i dąży do ogarnięcia estetyzmem całego procesu myślenia”. We współczesnych koncepcjach wychowania estetycznego wskazuje się na dwutorowość oddziaływań w zakresie kontaktu dziecka ze sztuką – na wychowanie przez sztukę i do odbioru sztuki. Pierwszy typ oddziaływań pedagogicznych ma na celu wykorzystanie sytuacji kontaktu ze sztuką do wszechstronnego rozwoju dziecka, w tym do kształtowania wrażliwości i wyobraźni poprzez styczność z wytworem kultury (utworem muzycznym, dziełem plastycznym, rzeźbą, instalacją artystyczną itp.). Jak mówił sławny polski rysownik komiksów Henryk Jerzy Chmielewski, autor przygód Tytusa, Romka i A’Tomka, kontakt ze sztuką ma nas „uczłowieczyć”. Natomiast program wychowania do odbioru sztuki powinien przekazywać dzieciom wiedzę i umiejętności niezbędne do świadomego korzystania z oferty kulturalnej, na przykład znajomość podstawowej terminologii, istotnych faktów historycznych, przedstawicieli różnych kierunków sztuki, znanych dzieł plastycznych i muzycznych. Suchodolski (1965: 22) stwierdza: „Mówiąc o wychowaniu estetycznym, możemy mieć na myśli nie tylko to, jak jednostka ludzka układa swój stosunek do dzieł sztuki, z którymi ma do czynienia, ale także i to, co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka”. Wychowanie estetyczne obejmuje różne obszary edukacji: plastyczną, techniczną, muzyczną,

teatralną itp. Tutaj koncentruję się na tych zagadnieniach, które mają związek z piosenkami dziecięcymi, a więc głównie z wychowaniem muzycznym.

Wychowanie muzyczne, zwane również (wczesną) edukacją muzyczną, obejmuje zarówno wychowanie poprzez muzykę, jak i wychowanie do odbioru muzyki. Już Jan Ámos Komenský (1592–1670) w swym dziele *Wielka dydaktyka* zwracał uwagę na to, że śpiew jest umiejętnością powszechną, potrzebną do życia każdemu człowiekowi (Danielewicz 2013: 36). Dobroczynny wpływ kontaktu dziecka z muzyką od najmłodszych lat akcentowali różni przedstawiciele pąjdocentryzmu. Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827) twierdził, że o prawidłowym, harmonijnym rozwoju dziecka decyduje równowaga stymulacji intelektualnej, fizycznej i moralnej (Danielewicz 2013: 36). Źródło ekspresji artystycznej (w tym i muzycznej) lokalizował w sercu dziecka. Szczególną wartość prorozwojową Pestalozzi przypisywał śpiewaniu pieśni i piosenek, opracował także uproszczone metody nauczania śpiewu. Witold Danielewicz podkreśla: „Poglądy wyrażone w podręczniku Pestalozziego [...] dotyczące uproszczonych metod nauczania śpiewu, stały się krokami milowymi w rozwoju teoretycznych podstaw pedagogiki muzycznej” (Danielewicz 2013: 36). Szeroko zakrojony kontakt dziecka z muzyką zaplanowała również Maria Montessori (1870–1952) w swym programie pedagogicznym. Obejmował on między innymi: rozwijanie słuchu muzycznego, ćwiczenie pamięci i wyobraźni muzycznej, zapoznanie z notacją muzyczną, zapis nutowy ulubionych piosenek i melodii, podstawy kompozycji muzycznej i naukę gry na instrumentach (Danielewicz 2013: 37).

Charakteryzując współczesny model wczesnej edukacji muzycznej w polskiej szkole, Frołowicz wymienia trzy główne formy kontaktu ucznia z muzyką: „ekspresja wykonawcza (śpiew, ruch z muzyką, gra na instrumentach), ekspresja twórcza (improwizacja i twórczość muzyczna) oraz percepcja dzieła wsparta aktywnym słuchaniem muzyki” (Frołowicz 2011: 25). Wszystkie te elementy – choć z różnym nasileniem – są obecne we współczesnych koncepcjach wychowania muzycznego. I warto zaznaczyć, że we wszystkich trzech wymienionych formach kontaktu ucznia z muzyką zastosowanie znajdują piosenki dla dzieci: jako materiał głosowy, podstawa do tworzenia akompaniamentu muzycznego i/lub ilustracji ruchowej. Współczesne modele wczesnej edukacji muzycznej w Polsce zostały opracowane na podstawie zachodnich trendów i innowacji w nauczaniu muzyki, a więc systemów autorstwa wybitnych pedagogów muzyki, między innymi: Emila Jaques’a-Dalcroze’a, Carla Orffa oraz Zoltána Kodály’a (Uchyła-Zroski 2013: 109). Proponowany przez nich repertuar wokalny jest bardzo zróżnicowany: obejmuje przyśpiewki, pieśni i piosenki ludowe, piosenki skomponowane specjalnie dla dzieci oraz piosenki towarzyszące zabawom muzycznym. Wspomniani twórcy chętnie wykorzystywali w swej pedagogicznej pracy muzyczne motywy folklorystyczne, a także odwoływali się do dorobku muzyki artystycznej. Na próżno szukać w ich działalności zajęć opartych na muzyce rozrywkowej czy kiczu muzycznym. Autorami wszystkich omówionych metod jednak byli profesjonalni muzycy, którzy w doborze repertuaru

do pracy z dziećmi większą wagę przykładali do formy muzycznej utworu niż do jego warstwy słownej.

Współcześnie piosenka dziecięca jest stosowana w różnych dziedzinach „około-edukacyjnych”, takich jak: medycyna (na przykład muzykoterapia) (Danielewicz 2013: 30) czy logopedia (w szczególności terapia jąkania i logorytmika) (Walencik-Topiłko 2016). Dużym uznaniem cieszy się w Polsce Metoda Dobrego Startu (MDS) opracowana przez Martę Bogdanowicz na podstawie francuskiej koncepcji *Le Bon Depart* Thei Bugnet-van der Voort. Podstawą schematu zajęć MDS są specjalnie na ich potrzeby napisane piosenki dla dzieci, które stanowią tło dla innych aktywności: ćwiczeń usprawniających, zabaw ruchowych, ćwiczeń w pisaniu i rysowaniu. Marta Bogdanowicz, Małgorzata Barańska oraz Ewa Jakacka przygotowały pomoce dydaktyczne do realizowania założeń MDS, a wśród nich zestawy ćwiczeń dla dzieci pt.: „Od piosenki do literki” i „Piosenki do rysowania”¹. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, po ukończeniu certyfikowanego kursu, mogą wprowadzać elementy tej metody do swojego warsztatu pedagogicznego. Popularna w edukacji przedszkolnej stała się również metoda zabawowa opracowana i rozpropagowana przez Stowarzyszenie Klanza, a polegająca na prowadzeniu zabaw muzyczno-ruchowych przy użyciu chusty animacyjnej. Oprócz samej chusty nabyć można także zestaw płyt z muzyką specjalnie skomponowaną na potrzeby stosowania tej metody². Artystyczną muzyką dla dzieci, w tym i piosenki dziecięce, propaguje także rodzinna firma POMELODY®, udostępniając materiały muzyczne w formie cyfrowej, organizując warsztaty muzyczno-ruchowe i prowadząc sprzedaż płyt z autorską muzyką dziecięcą do użytku domowego i przedszkolnego/szkolnego³.

Warto podkreślić, że korzystanie z tych i innych alternatywnych metod nauczania muzyki najmłodszych uczniów ma charakter fakultatywny i tylko w niewielkim stopniu dotyczy szkolnictwa powszechnego w Polsce.

Nieoczywiste funkcje piosenki dziecięcej we wczesnej edukacji

Piosenka dziecięca kojarzy się w pierwszej kolejności ze wczesną edukacją, szczególnie z zajęciami przedszkolnymi: towarzyszy zabawom ruchowym (np. „Kółko graniaste”, „Chodzi lisek koło drogi”, „Mało nas do pieczenia chleba”), wspiera konstruowanie codziennej rutyny w placówce (np. piosenki na powitanie, piosenki na rozpoczęcie posiłków), stanowi element dziecięcych inscenizacji teatralnych, a także – w przekonaniu wielu nauczycieli – pomaga realizować program kształcenia. O ile pierwsze trzy wymienione funkcje (nazwałam je roboczo: funkcja

¹ Zob. strona domowa prof. zw. dr hab. Marty Bogdanowicz: <https://ptd.edu.pl/proftest/mds.html> [dostęp: 9.03.2020].

² Zob. strona internetowa Stowarzyszenia Klanza: <http://klanza.org.pl/> [dostęp: 19.03.2020].

³ Zob. strona internetowa POMELODY®: <https://pomelody.com/> [dostęp: 19.03.2020].

rekreacyjno-integracyjna, organizacyjna, artystyczna) raczej nie budzą kontrowersji, o tyle jej postulowana wartość merytoryczna skłania mnie do podjęcia głębszej refleksji.

Od słynnej (dla niektórych – osławionej) reformy edukacyjnej z 1999 roku wczesna edukacja, szczególnie w klasach I–III, przyjęła w Polsce formę tak zwaną zintegrowaną⁴. Określenie to od początku prowadziło do nieporozumień, ponieważ już na etapie przygotowań do wprowadzania zmian nie doprecyzowano, o jaki typ nauczania właściwie chodzi. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka pochyliły się nad problemem definiowania nauczania całościowego między innymi w książce *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Autorki zwracają uwagę, że program kształcenia w klasach początkowych bazuje raczej na wolnych, głównie słownych skojarzeniach (asocjacjach) z danym tematem niż na dogłębnej, wieloaspektowej integracji wiedzy uczniów (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 182–220).

Jak pisze Frołowicz, w „zakresie edukacji muzycznej w klasach młodszych konsekwencją tego [wprowadzenia zintegrowanego modelu nauczania – przyp. M.P.] stało się zepchnięcie muzyki na margines działalności szkolnej” (Frołowicz 2011: 9). Podobne obawy wyraża Beata Kamińska: „brak podziału na przedmioty w nauczaniu początkowym [...] może w konsekwencji doprowadzić do ekspozowania jednego przedmiotu, który jest najbliższy danemu nauczycielowi, a marginalne potraktowanie pozostałych” (Kamińska 2013: 167). Natomiast Szatan, na podstawie swoich badań i obserwacji, jest zdania, że zaniedbania i zaniechania w obrębie wczesnej edukacji muzycznej od dawna są faktem, ponieważ „Nauczyciele często są świadomi swoich niepełnych kompetencji (np. spowodowanych brakiem wcześniejszych predyspozycji). Dlatego, w myśl lekarskiej zasady *primum non nocere*, wolą zaniechać działań aniżeli zaszkodzić” (Szatan 2006: 226). Jedyną aktywnością muzyczną niewykraczającą poza strefę nauczycielskiego komfortu zdaje się być piosenka dziecięca.

Piosenki dziecięce w tak pomyślanym – zintegrowanym – modelu nauczania zajęły bowiem „szczególne” miejsce. Przestały być traktowane jedynie jako podstawa edukacji muzycznej czy czynność integracyjno-organizacyjna. „Awansują” one w tym modelu do źródła wiarygodnej wiedzy o świecie, dobór repertuaru zaś zależy ściśle od tematu bloku zajęć lub konkretnej lekcji, na przykład: piosenki o zimie, piosenki o rodzinie, piosenki o przyrodzie itp. Historycy wychowania muzycznego wskazują, że cykle tematyczne realizowane obecnie we wczesnej edukacji mają swoje korzenie w socjalistycznym modelu kształcenia wypracowanym w latach pięćdziesiątych XX wieku. Jadwiga Uchyla-Zroski pisze:

Wszystkie środowiskowe imprezy artystyczne podporządkowane były wydarzeniom życia społecznego. Regulował je tzw. kalendarz roczny, na przykład święto plonów, Dzień Kobiet, Dzień Matki, Dzień Dziecka, okres adwentu, Bożego Narodzenia, karnawału, świąt wielkanocnych,

⁴ W aktualnie obowiązującej podstawie programowej dla klas I–III czytamy: „W szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym, obejmującym klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna, edukacja realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego” (s. 15). Brakuje natomiast wyjaśnienia, jakiego typu działalność dydaktyczną należy rozumieć pod tym pojęciem.

święta polityczne: 1 Maja, Dzień Wojska Polskiego, rocznica rewolucji październikowej. Najczęściej wydarzeniom tym towarzyszyły zebrania wiejskie, prelekcje i część rozrywkowa, jak: występy młodzieży szkolnej, festyny, zabawy ludowe na świeżym powietrzu, bufet (Uchyła-Zroski 2013: 102).

Chociaż nazwy niektórych świąt uległy zmianie, sama idea powtarzania uparcie tego samego schematu tematycznego po dziś dzień przetrwała w programach wczesnej edukacji. Rola piosenki dziecięcej w tym schemacie jest podrzędna, służebna wobec obowiązującego kalendarza tematycznego. Jerzy Dyląg pisze w tym kontekście o „nadmiernej eksploatacji piosenki dziecięcej” (Dyląg 2006: 235). W przywoływanych wcześniej profesjonalnych systemach kształcenia muzycznego (Jaques-Dalcroze’a, Orffa, Kodály’a) pieśń i piosenka stanowią podstawę rozwoju wokalnego, słuchowego i wykonawczego – jej treść jest zatem uzależniona od możliwości głosowych i emisyjnych dziecka, a dobór repertuaru obejmuje utwory o wysokich wartościach artystycznych. Obecnie jakość piosenki dziecięcej nie wydaje się aż tak ważna – istotne jest raczej to, czy najmłodszy śpiewają „na temat” lub „z okazji”. W opinii Małgorzaty Cackowskiej dzieci są wręcz „skazane na kicz” w zakresie oferty kulturalnej, z którą spotykają się w ramach instytucjonalnej edukacji (Cackowska 2015: 278). Warto zatem przywołać słowa Marii Przychodzińskiej-Kaciczak: „Skłonność do godzenia się pedagogów z repertuarem przeciętnym jest to zjawisko niedobre, bowiem muzyka na co dzień – piosenka, ma zasadniczy wpływ na formowanie się smaku muzycznego dzieci” (Przychodzińska-Kaciczak 1979: 200–201).

Teksty piosenek dziecięcych ukazują schematyczny, uproszczony obraz świata. Tymczasem ich obecność we wczesnej edukacji ma często charakter dosłowny, pomijający metaforyczny sens. Dobrym przykładem może być tutaj wpisanie piosenki *Była sobie żabka mała* w ścisłe przyrodniczy temat „Mieszkańcy stawów i jezior”. Przeglądając pakiety edukacyjne przygotowane pod kątem realizacji podstawy programowej we wczesnej edukacji, znaleźć można więcej takich absurdów. Klus-Stańska i Nowicka podają następujące przykłady: „Temat *Jesień* może polegać na kolorowaniu ilustracji, nauce piosenki o kasztanach lub pogadance na temat zmian w przyrodzie zachodzących jesienią. Nie wniesie to niczego odkrywczego do myślenia i wiedzy uczniów” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 184). Autorki przytaczają również propozycję opracowywania z uczniami tematu „Las” z towarzyszeniem piosenki *Jesteśmy jagódki* (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 189). Budzi to spore wątpliwości natury dydaktycznej. Również Rafał Majzner zauważa, że piosenka dziecięca w zintegrowanym modelu nauczania stanowi jedynie tło dla innych zajęć, z jego badań zaś wynika jednoznacznie, że tekst utworu prawie zawsze jest powiązany z tematem bloku dnia (Majzner 2017: 203–207).

Piosenka dziecięca na stałe wpisała się w nauczycielski skrypt lekcji w nauczaniu początkowym, o czym świadczą również prowadzone przeze mnie zajęcia ze studentami wczesnej edukacji. Przygotowując scenariusze zajęć dla klas I–III, większość spośród siedemdziesięciorga studentów zaproponowała „realizację” wybranego

przez siebie tematu poprzez wprowadzenie wiersza (rymowanki) i piosenki. Warto zaznaczyć, że wybór piosenki do śpiewania był losowy – zwykle był to pierwszy tytuł, który pojawiał się po wpisaniu w wyszukiwarkę internetową hasła „piosenka o... (wiosnie, jesieni, rodzinie, zwierzętach itp.)”. Studenci przyznali, że nie zapoznawali się bliżej z wybranym przez siebie utworem, ponieważ uważali, że skoro sam tytuł piosenki „odpowiada” tematowi zajęć, to nie ma potrzeby podejmowania krytycznego namysłu nad jej treścią. Podejrzewam, że jest to efekt socjalizacji szkolnej, której sami doświadczyli jako uczniowie. Wątek ten wymagałby jednak przeprowadzenia bardziej wnikliwych badań, toteż został on w tym miejscu jedynie zasygnalizowany.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że wśród dostępnych piosenek dziecięcych znaleźć można utwory wartościowe pod względem artystycznym, a także takie, które stymulują rozwój poznawczy poprzez na przykład ułatwienie zapamiętania wybranych informacji, wzbogacanie słownictwa dziecka, stawianie pytań o różne sfery życia człowieka. Nie zgodzę się jednak ze stwierdzeniem, że poprzez naukę piosenki o wiosnie, której celem jest ukazanie artystycznej (niekiedy pseudo-artystycznej) wizji tej pory roku, dziecko zdobędzie wiedzę o porach roku jako o zjawisku przyrodniczym. Takie wykorzystywanie piosenek na lekcjach we wczesnej edukacji budzi raczej moje skojarzenia z nauczycielskimi strategiami przetrwania Petera Woodsa: piosenka dziecięca plasuje się w tym ujęciu gdzieś pomiędzy „Rytuałem i rutyną”, tworzącymi „znane wszystkim ramy zapewniające poczucie bezpieczeństwa” a „Terapią zajęciową”, której celem jest „robić coś, ciągle robić, bez względu na to, czy to ma sens” (Janowski 1995: 184).

Warto byłoby zatem raz jeszcze przemyśleć, jakie miejsce piosenka dziecięca może i powinna zajmować we wczesnej edukacji. Proponuję, aby w pierwszej kolejności skoncentrować się na wyborze wysokiej jakości utworów dla dzieci, niekoniecznie związanych tematycznie z treściami omawianymi w ramach innych obszarów edukacyjnych. Zamiast szukania powierzchownych związków danej piosenki z tematem wiodącym można podjąć głębszą refleksję nad jej przekazem, przeprowadzić analizę warstwy słownej i melodycznej, a wreszcie zaprosić uczniów do zaprezentowania własnych interpretacji (słownych, muzycznych, wokalnych, plastycznych). Wówczas piosenka dziecięca znów będzie mogła pełnić funkcję edukacyjną.

Literatura

- Cackowska M., 2015, *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Danielewicz W.J., 2013, *Nie ma dzieci niezdolnych muzycznie*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dyląg J., 2006, *Jak przeciwdziałać stereotypom w edukacji muzycznej?* M. Suświłło, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Frołowicz E., 2011, *Konsonanse i dysonanse wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki.
- Janowski A., 1995, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kamińska B., 2013, *Edukacja muzyczna w koncepcji polskiej myśli pedagogicznej (przeszłość, teraźniejszość, współczesność)* [w:] *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Majzner R., 2017, *Wybrane kierunki optymalizacji edukacji muzycznej w klasach początkowych szkoły podstawowej w opiniach studentów*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” nr 14.
- Opie I., Opie P., 1959, *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford: Oxford University Press.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sławiński J., 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sońnicki K., 1967, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Suchodolski B., 1965, *Współczesne problemy wychowania estetycznego* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szatan E., 2006, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka* [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szatan E. (red.), 2007, *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Uchyła-Zroski J., 2013, *Założenia estetyczne wychowania muzycznego w świetle polityki oświatowo-kulturalnej lat 70. XX wieku* [w:] *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Walencik-Topiłko A., 2016, *Logorytmika – zarys historii, podstawy teoretyczne, zastosowanie praktyczne* [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, red. E. Szatan, E. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wojnar I. (red.), 1965, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Streszczenie

Celem artykułu jest problematyzacja pedagogicznej kategorii piosenki dziecięcej oraz krytyczna charakterystyka funkcji, które spełnia ona we wczesnej edukacji. Zostały tu przywołane różne sposoby ujmowania piosenki dziecięcej jako specyficznego tekstu kultury, a także zarysowano pokrótce jej miejsce w zorganizowanych formach wczesnej edukacji muzycznej. Z literatury przedmiotu oraz z praktyki własnej autorki wynika, że postulowana wartość (edukacyjna, artystyczna, wychowawcza) piosenki dziecięcej zanika w obliczu chaosu pojęciowego i organizacyjnego związanego z wymogiem prowadzenia tzw. edukacji zintegrowanej.

Słowa kluczowe

piosenka dziecięca, muzyka dziecięca, wczesna edukacja, oferta kulturalna dla dzieci

Summary

*Jarring notes in children's songs.
The obvious and not obvious functions of the children's songs
in early education*

The aim of this article is to problematize the category of children's song and to critically characterise the functions that children's songs fulfil (or should fulfil) in early education. The author presents various perspectives of describing children's songs as specific texts of culture, as well as points out their place in organized forms of early music education. Both subject literature and the author's personal experience reveal that the postulated value of children's songs vanishes when confronted with the requirement of so called "integrated education".

Keywords

children's song, music for children early education, cultural offer for children

Anna Wojszel

Szkoła Podstawowa nr 1 w Różanymstoku
przy SOW w Różanymstoku
Fundacja Sieć Pedagogiki Cyrku

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.05>

Pedagogika cyrku jako metoda pracy z uczniem niedostosowanym społecznie

Wstęp

Prezentowany artykuł jest próbą podsumowania innowacyjnego programu pracy metodą pedagogiki cyrku z uczniami niedostosowanymi społecznie oraz zaburzeniami zachowania i emocji, realizowanego przez autorkę od dziesięciu lat w Szkole Podstawowej nr 1 w Różanymstoku. Placówka wchodzi w skład Salezjańskiego Ośrodka Wychowawczego im. św. Jana Bosko w Różanymstoku i jest przeznaczona dla uczniów niedostosowanych społecznie. Jej struktura obejmuje klasy V–VIII. Przyjmowani są do niej chłopcy, wobec których właściwy sąd rodzinny do spraw nieletnich orzekł zastosowanie środka wychowawczego w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej.

Specyficzne problemy w nauce występujące u uczniów niedostosowanych społecznie

Uczniowie niedostosowani społecznie oraz z zaburzeniami zachowania i emocji mają specyficzne problemy w nauce, które negatywnie wpływają na realizację obowiązku szkolnego. Tego rodzaju wychowankowie mają ograniczoną sprawność intelektualną z powodu licznych deficytów poznawczych, związanych między innymi z niesystematyczną realizacją obowiązku szkolnego oraz brakiem stymulacji poznawczej w środowisku rodzinnym (Siemionow 2016). Uczniowie z tej grupy są często niestabilni emocjonalnie, na co nie mają wpływu, w związku z tym nie zawsze

są w stanie realizować treści edukacyjne w tradycyjnej formie. Wśród symptomów zaburzeń w zachowaniu szczególnie ograniczające efektywną naukę szkolną są deficyty uwagi i współwystępująca z nimi hiperaktywność (Urban 2008). Jeżeli uczeń jest zdenerwowany czy negatywnie pobudzony, nie jest w stanie niczego się nauczyć (Roth 2011).

Za kolejne symptomy nieprzystosowania uznaje się notoryczne kłamstwa, zaburzenia koncentracji uwagi, konflikty z nauczycielami i uczniami, lenistwo szkolne, nieprzestrzeganie zarządzeń i przepisów szkoły, werbalną agresję oraz lękliwość (Pytka 2005). W teoriach organicznych zaburzenia zachowania są łączone z dysfunkcją centralnego systemu nerwowego, mają pierwotne źródło w dziedziczności i środowisku. Teorie dysfunkcji neurologicznych są poparte badaniami wskazującymi, że przyczyną patologicznych zachowań mogą być poważne uszkodzenia neurologiczne. Niektóre dzieci z uszkodzeniami OUN są bardziej podatne na negatywne działanie czynników środowiskowych. Zauważono, że istnieją przypadki niewyjaśnionych problemów między innymi w zakresie uczenia się. Określono je jako „syndrom neurologiczny” obejmujący hiperaktywność, deficyty uwagi, zaburzenia percepcji, słabą koordynację motoryczną, niestabilność emocjonalną czy impulsywność, u którego podstaw nie znajduje się neurologicznych uszkodzeń (Urban 2008). Angielski psycholog David H. Stott określił, że cechą charakterystyczną dziecka niedostosowanego społecznie jest brak sukcesów będących głównym motorem działania, któremu towarzyszy złe samopoczucie wyrażające się tym, że czuje się ono nieszczęśliwe (Urban 2008).

Pedagogika cyrku jako metoda twórczej resocjalizacji

Aby pomóc w realizacji potrzeb edukacyjnych, stworzono program pracy indywidualnej i grupowej na podstawie koncepcji twórczej resocjalizacji autorstwa prof. Marka Konopczyńskiego. Jest to kreatywna działalność resocjalizacyjna prowadzona za pomocą opracowanych metod kulturotechnicznych i metod wspomagających (Konopczyński 2014). Poprzez wychowawcze stymulowanie rozwoju struktur poznawczych i twórczych nieprzystosowanej młodzieży wyposaża się ją w nowe indywidualne i społeczne kompetencje, co wpływa na przemianę jej tożsamości indywidualnej i społecznej. Twórcza resocjalizacja ma po pierwsze reorganizować skrypty poznawcze i atrybucje młodych osób nieprzystosowanych społecznie, po drugie wyposażać wychowanków w nowe kompetencje i umiejętności społeczne. Ma to na celu wyuczenie innych sposobów rozwiązywania własnych sytuacji problemowych. Efektem finalnym ma być wykreowanie nowej tożsamości (Konopczyński 2008). Inspiracją i podłożem tych procesów mogą być metodycznie zorganizowane oddziaływania cyrkowe.

Pedagogika cyrku łączy cele i treści wychowawcze z nauką wykonywania cyrkowych aktywności ruchowych i rozwojem artystycznych umiejętności (Kiphard

1997). Jest to metoda, która intensywnie wpływa na pracę mózgu, a co za tym idzie – na zdolność uczenia się. Pedagogika cyrku może być dla nauczyciela skuteczną metodą osiągnięcia celów nie tylko wychowawczych, ale także dydaktycznych, pomaga bowiem zarówno w nabywaniu umiejętności psychospołecznych, jak i tych potrzebnych w uczeniu się. Doskonale sprawdza się w codziennej pracy szkolnej (Kędzior-Niczypruk 2012). Ogromnym walorem pedagogiki cyrku jest bogactwo jej form i technik. Zupełnie inne umiejętności są kształcone w kontakcie z różnorodnymi rekwizytami cyrkowymi. Używając przedmiotów służących do nauki manipulacji – poi, kijów, wachlarzy – rozwija się widzenie peryferyjne, poczucie rytmu, refleks, koordynację wzrokowo-ruchową, ćwiczenie dużych i małych partii mięśni. Na monocyklu i taśmie do chodzenia trenuje się balans, siłę, poprawiamy zdolność utrzymywania równowagi i właściwej postawy ciała. Aby we wszystkim, co robimy, osiągnąć maksymalną wydajność i efektywność, ważna jest umiejętność skutecznego i szybkiego przetwarzania informacji z obu półkul mózgowych. Jest to możliwe wtedy, kiedy są używane jednocześnie. Żonglowanie oraz inne umiejętności cyrkowe w jednakowym stopniu angażują obie strony ciała, równomiernie uaktywniając półkule, rozwijając widzenie obwodowe oraz zmysł kinestetyczny. W pełni rozwija się wtedy spoidło wielkie mózgu, które dyryguje procesami pomiędzy obydwoma półkulami, umożliwiając łączenie przepływających informacji (Urban, Fortuna 2012). Nie można zapomnieć o tym, że aktywności cyrkowe są zachowaniem społecznym, łączącym ludzi, otwierającym na dzielenie się swoją pasją oraz wspólne jej przeżywanie. Akt i proces tworzenia, a potem występowania jest niewątpliwie ciekawą drogą do odczuwania emocji, które pozwalają człowiekowi na rozwój i doświadczanie wyjątkowych przeżyć estetycznych. Dzięki doświadczeniu i obserwacji samego siebie podczas nauki żonglerki możemy zaobserwować między innymi, że dobrze jest podzielić materiał do opanowania na małe partie, zacząć od podrzucania jednej piłki i stopniowo dokładać kolejne, że potrzebujemy czasu, wytrwałości, pokonując często frustrację i zniechęcenie. Obserwując siebie w procesie zdobywania umiejętności kuglarskich, stajemy się ekspertami w zakresie psychologii uczenia się. Doświadczenia te możemy wykorzystać do nauki innych czynności, języków czy pogłębiania wiedzy w najróżniejszych dziedzinach.

W polskiej literaturze naukowej od kilkunastu lat pojawiają się publikacje dotyczące pedagogiki cyrku. Jej ideę na gruncie polskim zainicjowała w połowie lat dziewięćdziesiątych Maria Nowicka. Dzięki jej działaniom przygotowani otrzymali pierwsi pedagodzy cyrku w Polsce (Kalinowska, Urban 2017). Ponad dwadzieścia lat temu w Polsce powstało Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza, które stosuje i promuje pedagogikę cyrku jako atrakcyjną metodę kształcenia (Kędzior-Niczypruk 2012). Od 2019 roku w Polsce działa Fundacja Sieć Pedagogiki Cyrku, której ideą jest **szerzenie metod i wiedzy z zakresu pedagogiki cyrku, która w wielu miejscach kraju coraz częściej jest stosowana jako metoda wszechstronnego rozwoju człowieka na różnym etapie jego życia.**

Badania dotyczące resocjalizacji metodą pedagogiki cyrku w Polsce nie mają ugruntowanej pozycji – w przeciwieństwie do praktyki. Autorka artykułu jest prekursorką zastosowania w Polsce pedagogiki cyrku jako metody twórczej resocjalizacji. W socjoterapii stosowana jest z powodzeniem od wielu lat między innymi w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii (MOS) nr 6 w Warszawie oraz w MOS w Różanymstoku. Również na gruncie międzynarodowym pedagogika cyrku jest metodą chętnie wykorzystywaną do pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem bądź wykluczeniem społecznym. W Berlinie od 26 lat w kilku dzielnicach miasta działa cyrk Cabuwazi, będący całorocznym projektem pracy opisywaną metodą z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi zagrożonymi wykluczeniem bądź wykluczonymi społecznie (Kalinowska, Urban 2017). Amerykańskie Centrum Jakości Programów Młodzieżowych, zajmujące się porównywaniem najlepszych w swojej klasie udowodnionych naukowo programów wspierających rozwój dzieci i młodzieży, przeprowadziło na zlecenie amerykańskiej Organizacji Cyrku Młodzieżowego badanie dotyczące wpływu zajęć metodą pedagogiki cyrku na zagrożoną młodzież. Badanie pod kierownictwem Davida P. Weikarta trwało dziewięć miesięcy i objęło osiem organizacji w jedenastu lokalizacjach Stanów Zjednoczonych wykorzystujących tę metodę. Opublikowane w 2017 roku wyniki wykazały imponujące rezultaty: młodzież objęta programami cyrku społecznego poczyniła znacznie większe postępy w rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych niż poprzez uczestnictwo w innych programach (porównywano ich 250) rozwoju młodzieży (Smith *et al.* 2017).

Wyniki badań nad wpływem żonglowania na mózg i uczenie się

W literaturze przedmiotu opisano badania przekonujące o pozytywnym wpływie żonglowania na mózg i uczenie się. W 2004 roku Bogdan Draganski i kierowany przez niego zespół naukowców z Uniwersytetu w Regensburgu opublikowali wyniki żonglerskiego eksperymentu. Badani zostali podzieleni na dwie grupy: pierwsza miała opanować w ciągu trzech miesięcy umiejętność żonglowania trzema piłeczkami i utrzymania ich w powietrzu przez minutę. Osoby z drugiej grupy nie przechodziły treningu żonglerki. Dzięki zastosowaniu rezonansu magnetycznego oraz techniki umożliwiającej pomiar stopnia przyrostu tkanki mózgowej porównywano struktury mózgu osób z obydwu grup. Po trzech miesiącach od rozpoczęcia treningu analiza porównawcza ujawniła, że w mózgach osób żonglujących nastąpił przyrost substancji szarej w okolicach tylnej kory ciemieniowej oraz obustronny przyrost w okolicach środkowo-skroniowych (Urban, Fortuna 2012). Kolejne badania wskazują, że czynności fizyczne wymagające aktywności mięśni, a w szczególności ruchy skoordynowane, stymulują wytwarzanie neurotrofin, czyli naturalnych substancji stymulujących wzrost komórek nerwowych i połączeń neuronalnych w mózgu (Urban 2012). Do podobnych wniosków skłaniają badania przeprowadzone przez

amerykańskiego specjalistę od wychowania fizycznego Carole Smitha, wskazującą, że ćwiczenie żonglowania, dzięki związanej z nim poprawie koordynacji wzrokowo-ruchowej usprawnia umiejętność pisania i czytania (Kalinowska, Urban 2017). Ucząc się złożonych sekwencji ruchów potrzebnych do żonglerki, uczniowie mimowolnie zdobywają wiedzę na temat swojego ciała. Żonglowanie wspomaga ćwiczenie koncentracji uwagi, skupiania jej na istotnych elementach przy jednoczesnym ignorowaniu sygnałów o mniejszej wadze (Szurawski 2004). Dowiedziono, że pomaga ono dzieciom z ADHD w skupieniu się na treściach przekazywanych podczas lekcji, wzmacnia uwagę, urozmaica formę prezentacji treści, zmniejsza monotonię i zmęczenie dłuższą pracą umysłową. Również w przypadku problemu dysleksji żonglerka przynosi wspaniałe rezultaty. Pionierskie badania na ten temat przeprowadzili terapeuci z Kenilworth Dyslexia Center w 2001 roku. U dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją zaproszonych do udziału w ćwiczeniach i testach koordynacji wzrokowo-ruchowej polepszyły się wyniki w nauce przy jednoczesnym wzroście ich poczucia własnej wartości (Urban, Fortuna 2012). Systematyczne trenowanie żonglowania rozwija mózg i zdolność koncentracji, a także skutecznie redukuje stres. Wprowadza w stan tzw. zrelaksowanej koncentracji, podczas której umysł i ciało są jednocześnie aktywne i spokojne (Szurawski 2004). Japońscy naukowcy z Kagoshima University opublikowali w 2007 roku wyniki badań potwierdzające, że żonglowanie jest efektywnym wsparciem terapii zaburzeń lękowych (Urban, Fortuna 2012).

Opis programu

Omawiany program autorka artykułu realizuje od dziesięciu lat. W tym czasie analizowano jego skuteczność, a także ustalano zmienne, które wpływają na jego efektywność. Sprawdzano to za pomocą badań w działaniu, czyli strategii badań społecznych prowadzonych w celu rozwiązania problemów danego środowiska. W tego typu badaniach kompetencje społeczne łączą się z wiedzą, energią i zaangażowaniem badacza-praktyka. Grupa podczas wspólnej pracy gromadzi dane i określa wyłaniające się strategie działania. Po wprowadzeniu ich w życie następuje ocena ich efektywności (Greenwood 2012). Wstępne założenia programu były weryfikowane poprzez doświadczenia w pracy z kolejnymi grupami podopiecznych.

Cele i zadania programu

Jako cel główny określono **poprawienie jakości i efektywności uczenia się** uczniów z niedostosowaniem społecznym oraz zaburzeniami zachowania. Cele szczegółowe oraz wskaźniki zmian zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Cele szczegółowe oraz wskaźniki zmian omawianego programu

	Cele szczegółowe	Wskaźniki zmian
1	Rozwój i usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej niezbędnej do nauki czytania, pisania, ćwiczeń fizycznych	Szybsze tempo czytania, pisania lepszą koordynacją podczas zajęć wychowania fizycznego oraz różnych aktywności sportowych
2	Poprawa wyników w nauce	Lepsze stopnie w szkole
3	Rozwijanie spostrzegawczości, uwagi, zapamiętywania; większa koncentracja	Umiejętność skupiania uwagi, szybsze tempo nauki wzorów, słówek, tabliczki mnożenia
4	Rozwój w zakresie sfery fizycznej – prawidłowa postawa ciała, kondycja, rozwój mięśni, wzrost siły i refleksu	Widoczna poprawa postawy ciała, zręczności, lepsza kondycja fizyczna (jest w stanie dłużej trenować), sukcesy sportowe m.in. na zajęciach wychowania fizycznego
5	Redukcja stresu, zmniejszenie napięcia – zonglerka jako gotowe narzędzie do obniżania napięcia emocjonalnego	Większa kontrola emocji, wychowankowie są spokojniejsi, mniej zachowań agresywnych
6	Wzmacnianie poczucia własnej wartości, poczucie bycia pozytywnym „sprawcą”	Zmiana sądów poznawczych na swój temat, zdjęcie stygmatu „ja – dewiant”
7	Zwiększenie kreatywności i twórczości	Tworzenie i doskonalenie etiud i kreacji scenicznych, choreografii; organizacja różnorodnych imprez i wypełnianie zadań z tym związanych
8	Większe kompetencje społeczne	Umiejętność prowadzenie warsztatów kuglarskich i zajęć metodą pedagogiki cyrku dla różnych grup, pokazy cyrkowe
9	Wzrost altruizmu, empatii – wolontariat	Zaangażowanie w niesienie bezinteresownej pomocy potrzebującym
10	Zdobycie pasji, wywołanie zaciekawienia	Chętne uczestnictwo w warsztatach cyrkowych oraz trenowanie w wolnym czasie we własnym zakresie bądź z kolegami
11	Integracja grupy	Widoczne pozytywne relacje w grupie, poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, chęć wspólnych działań i spotkań

Źródło: opracowanie własne.

Praktyczny wymiar programu

Program jest realizowany w miesiącach nauki szkolnej od września do czerwca. Wychowankowie nim objęci regularnie uczestniczą w zajęciach cyrkowych w szkole, podczas których doskonalą umiejętności związane z interesującymi ich rekwizytami oraz zdobywają kompetencje niezbędne dla pełnienia funkcji animatora. Po okresie obserwacyjnym (2–4 tygodnie) tworzona jest diagnoza potencjałów danego wychowanka mająca na celu jego możliwie największy rozwój. W ramach

programu chłopcy wyjeżdżają na pokazy, konkursy, szkolenia, gdzie prezentują swój program artystyczny bądź prowadzą warsztaty kuglarskie. Zajęcia cyrkowe w szkole odbywają się codziennie przez minimum dwie godziny od poniedziałku do piątku. Uczniowie, którzy z powodu uczestnictwa w zajęciach nie są obecni na lekcjach, muszą zaliczyć materiał indywidualnie i uzgodnić z nauczycielem odpowiednią formę.

Warsztaty zawierają osiem bloków tematycznych, które są dobierane indywidualnie do potrzeb i zainteresowań uczniów:

1. Żonglerka (piłki, maczugi, obręcze) – nauka żonglowania rekwizytami (od jednego do pięciu), zapoznanie się z technikami rzutów żonglerskich. Regularny trening żonglerki, poznawanie nowych sekwencji. Żonglerka indywidualna, w parach w grupie – tak zwany passing.
2. Manipulacja: poi, kije, wachlarze – nauka różnych figur, w zależności od stopnia zaawansowania uczniów, taniec z rekwizytem, układanie własnych etiud scenicznych.
3. Ekwilibrystyka: monocykl – nauka jazdy do przodu i do tyłu, taśma slack line – nauka chodzenia po taśmie, rola bola – nauka balansowania. Wykonywanie różnych trików na wymienionych rekwizytach.
4. Akrobatyka – akrobalans, gimnastyka, piramidy akrobatyczne.
5. Budowanie programu artystycznego – praca nad etiudami i pokazami cyrkowymi – tworzenie (od koncepcji po realizację), próby i treningi do przedstawień, pokazów oraz doskonalące choreografię z danymi rekwizytami, bezpieczeństwo podczas pokazów.
6. Gry i zabawy cyrkowe – zabawy mające na celu integrację, odreagowanie napięć, wprowadzenie pozytywnej radosnej atmosfery, rozgrzewka poszczególnych partii mięśni, „rozgrzewka mózgu”, nauka animacji – konkretne umiejętności do prowadzenia warsztatów cyrkowych.
7. Cyrkowy wolontariat – wyjazdy, na których są prezentowane umiejętności cyrkowe w ramach imprez charytatywnych oraz prowadzenie warsztatów cyrkowych dla różnych grup (m.in. zajęcia dla dzieci z przedszkola w Różanymstoku).
8. Pokazy cyrkowe oraz taniec z ogniem.

Treść i forma warsztatów zależą od kilku czynników: preferencji wychowanków (zainteresowania poszczególnymi rekwizytami), ich stanu emocjonalnego, liczbą uczestników danych warsztatów, potrzebami wynikającymi z realizacji założonych w programie zadań – wolontariat, pokazy cyrkowe. W ramach programu odbywają się zajęcia w obrębie jednego bloku tematycznego, na przykład żonglerka bądź budowanie programu artystycznego, gdzie cały trening jest nastawiony na proces twórczy. W blokach dotyczących budowania programu artystycznego oraz regularnych pokazów cyrkowych i tańca z ogniem bierze udział najmniejsza grupa uczestników. Są to najbardziej zaangażowani wychowankowie, którzy mają aspiracje twórcze oraz chęć i motywację do ich realizacji. Tworzą oni grupę Cyrkplozja, która w ramach zajęć cyrkowych buduje program w konwencji cyrkowej (pokazy

fire show, cyrkowe bajki dla dzieci i młodzieży) prezentowany w różnych miejscach. Wymaga to dużej liczby prób, treningów, również w miarę potrzeb są to zajęcia popołudniowe (około cztery godziny w tygodniu). Wytworzenie wspólnego dzieła jest wspaniałą okazją do integracji i przeżycia artystycznej przygody, a także do wyrażenia swoich poglądów, przekonań w pozytywny sposób. Niezwykle ważne jest także omówienie zasad bezpieczeństwa podczas pokazów (m.in. fire show – warunki techniczne pokazu z ogniem, prezentacja sprzętu, dobór materiałów). Bardzo często treści z poszczególnych bloków (zwłaszcza 1–4 oraz 6) elastycznie się przenikają, przybierając formę „otwartych warsztatów cyrkowych”. Wychowankowie na takich warsztatach doskonalą komunikację interpersonalną, ucząc się nie tylko od instruktora, ale także od kolegów, z którymi wymieniają się umiejętnościami, inspirując i motywując się wzajemnie. Jest to świetna okazja do trenowania roli bycia nauczycielem cyrkowym oraz sprawdzenia się w niej przed prawdziwym prowadzeniem warsztatów dla dzieci i młodzieży spoza ośrodka. W bloku dotyczącym działań wolontariatu uczestniczą prawie wszyscy wychowankowie. W ramach programu między innymi prowadzą regularnie jako wolontariusze warsztaty metodą pedagogiki cyrku dla dzieci z przedszkola w Różanymstoku. Nigdy nie brakuje chętnych wychowanków na tego rodzaju działania, a także na inne inicjatywy, gdzie cyrk służy jako narzędzie do niesienia bezinteresownej pomocy. Zajęcia cyrkowe cieszą się popularnością, a wychowankowie błyskawicznie zdobywają umiejętności kuglarskie, przy czym ich motywacja nie słabnie. Ponad 90% uczniów naszej szkoły potrafi żonglować trzema piłkami.

Znaczenie programu dla funkcjonowania psychospołecznego wychowanków

Obserwacja pozytywnych zmian (analiza wskaźników) w zakresie rozwoju poznawczego, psychoruchowego, emocjonalnego i społecznego, jakie zachodzą w wychowankach uczestniczących w zajęciach cyrkowych, potwierdza skuteczność programu. Warsztaty zapewniają odprężenie i dobre samopoczucie. Dzięki doświadczaniu sukcesu oraz poznaniu swoich mocnych stron uczestnicy zajęć wzmacniają poczucie własnej wartości i rozwijają ekspresję ciała. Wychowankowie rozwijają i doskonalą kompetencje kluczowe: umiejętność uczenia się, komunikacji, efektywnej pracy w zespole oraz rozwiązywania problemów w twórczy sposób. Dowiedziono, że uczniowie biorący udział w zajęciach cyrkowych poprawiają swoje wyniki w nauce – co roku osoby z najwyższymi średnimi w szkole to ich regularni uczestnicy (analizowano wyniki w nauce – świadectwa szkolne). Jednocześnie można zauważyć u wychowanków obniżenie napięcia emocjonalnego, większą kontrolę emocji oraz wzrost poczucia pewności siebie. Zaobserwowano również wzrost sprawności,

siły i kondycji fizycznej oraz prawidłowej sylwetki ciała. Wychowankowie mają możliwość zaistnienia w innej niż dotychczas roli – między innymi jako artysta, wolontariusz czy instruktor cyrkowy, przez co kreują swoją alternatywną tożsamość.

Podsumowanie

Pedagogika cyrku jest metodą wyjątkową i unikalną. Przynosi ona korzyści wspólne wielu dziedzinom pedagogicznym czy artystycznym, a jednocześnie jest źródłem korzyści, których nie osiągniemy z pomocą żadnych metod pedagogicznych. Dotyczy to umiejętności cyrkowych oraz ich wpływu na rozwój i lepsze funkcjonowanie centralnego układu nerwowego. U ponad 95% naszych wychowanków jednym z powodów umieszczenia w MOS były problemy z nauką oraz brak realizacji obowiązków szkolnego. Zaniedbania szkolne, kontakt z substancjami psychoaktywnymi są przyczyną deficytów poznawczych i problemów z nauką. Bez wątpienia, najkorzystniejsza sytuacja to taka, w której uczniowie poddawani działaniom wychowawczym są w nie zaangażowani, posiadając wewnętrzną motywację i traktując dane działania jak pasję. Zajęcia cyrkowe pomagają w wyrównywaniu deficytów poznawczych, stwarzając przestrzeń do rozwoju kreatywności i twórczego myślenia. Jednocześnie pedagogika cyrku ma moc terapeutyczną – między innymi obniża poziom lęku, redukuje stres, jest przestrzenią, swoistym laboratorium do pracy z emocjami.

Literatura

- Greenwood D.J., 2012, *Action research, czyli o badaniach w działaniu* [w:] *Badania jakościowe*, t. 1: *Podejścia i teoria*, red. D. Jemielniak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kalinowska M., Urban M., 2017, *Pedagogika cyrku w Polsce: obszary, cele, praktycy* [w:] *Cyrk w świecie widowisk*, red. Kondrasiuk G., Lublin: Warsztaty Kultury w Lublinie.
- Kędzior-Niczyporuk E., 2012, *O pedagogice fascynacji*, „Klanza. Pismo Pedagogów i Animatorów” nr 2.
- Konopczyński M., 2008, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków: Impuls.
- Pytka L., 2005, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Roth G., 2011, *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lern gelingt*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siemionow J., 2016, *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Smith C., Roy L., Peck S., Macleod C., 2017, *Evaluation of Program Quality and Social and Emotional Learning in American Youth Circus Organization Social Circus Programs*,

- American Circus Educators Association, www.americancircuseducators.org/sel [dostęp: 8.04.2021].
- Szurawski M., 2004, *Pamięć. Trening interaktywny*, Łódź: Ravi.
- Urban B., 2008, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań* [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1., red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urban M., 2012, *Dlaczego żonglowanie?*, „Klanza. Pismo Pedagogów i Animatorów” nr 2.
- Urban M., Fortuna P., 2012, *Pasja żonglowania*, Lublin: Towarzystwo Wydawnictw Naukowych Libropolis.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.

Streszczenie

Artykuł przedstawia innowacyjny, autorski program pracy metodą pedagogiki cyrku z uczniami niedostosowanymi społecznie oraz z zaburzeniami zachowania i emocji realizowany od 10 lat w Szkole Podstawowej nr 1 w Różanymstoku wchodzącej w skład Salezjańskiego Ośrodka Wychowawczego im. Św. Jana Bosko w Różanymstoku. W artykule poruszono teoretyczne podstawy pedagogiki cyrku oraz metody twórczej resocjalizacji (autorskiej metody prof. Marka Knopczyńskiego), będące filarem programu pracy indywidualnej i grupowej, mającym na celu pomoc w realizacji potrzeb edukacyjnych. Ponadto w artykule zaprezentowano edukacyjne, dydaktyczne, emocjonalne i poznawcze korzyści metody pedagogiki cyrku. Omówiono ramy i założenia programu, wskazano konkretne cele i wskaźniki zmian w funkcjonowaniu psychospołecznym grupy docelowej.

Słowa kluczowe

pedagogika cyrku, twórcza resocjalizacja, niedostosowanie społeczne

Summary

Circus pedagogy – a method of working with a socially maladjusted students

The article presents the original program, developed by the author, which utilizes the circus pedagogy in work with students who exhibit various levels of social maladjustments, behavioral and emotional disorders. It has been implemented by the author for 10 years in a Special Primary School no. 1 in Różanystok which is a host for boys in regard to whom a Family Court has ruled application of the educational measure in the form of placement in a corrective institution. In the beginning of the article the context and target group of the program is described and its various deficits explained, along with the description of symptoms and sources of the maladaptive behaviors. In the following chapter the theoretical basis of the program are addressed. First of them, the creative resocialization, is defined

as a creative resocializing activities based on designed cultural, technical and auxiliary methods. The assumptions and course of the therapy is outlined. The second method, circus pedagogy, constitutes the core of the program. It is defined as a combination of executing circus activities and artistic skills with pedagogical goals and contents. Further, the educational, didactic and cognitive benefits of the method are presented, followed by a description of various researches proving the effectiveness of the method. In the following chapter goals of the program are outlined, the main goal being increase in quality and effectivity of learning among the students with social maladjustments and behavioral disorders. The table containing particular goals and growth indicator follows. Furthermore, the framework and assumptions of the program are discussed. The 8 thematic blocks are presented. The content of the paper is concluded with the description of observed positive changes in psychosocial functioning of the target group.

Keywords

circus pedagogy, creative resocialization, social maladjustments

Chiara Malpezzi
University of Padova

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.06>

What food do we feed girls as artists upon? Food, artistic and gender equality in children's literature

Introduction

“Now what food do we feed women as artists upon?” asks Virginia Woolf in *A Room of One's Own* (2020: 64)¹. In the essay the relationship between food and literature is shaped and reshaped from a female standpoint. In particular, addressing how the artistic development of women artists and their material conditions are intertwined, Woolf focuses on food as a symbolic, but also concrete, part of this process of emancipation. Woolf takes at least three steps in this direction. First, she claims that food, in its ordinary and prosaic dimension, was not at all a literary subject, as the male-centered literature of early twentieth-century seldom spared a word for describing what is eaten at luncheon parties. She challenges that tradition describing a rich dinner which she attends in the male wing of “Oxbridge” – a term that, according to the writer, stands for the prestigious Universities of Oxford and Cambridge and, more generally, for the intellectual life of the higher classes. A second conceptual leap is taken when Woolf states that food could be not only a literary subject but also the creative engine of literature, generating “the rich yellow flame of rational intercourse” (Woolf 2020: 17). It is this creative engine that inspired the famous quote: “One cannot think well, love well, sleep well, if one has not dined well” (Woolf 2020: 26). Third, and most importantly, Woolf connects food to women's issues and, in particular, to female artists' material conditions. If women do not write, or write less than men, is it due to a lack of nourishment? In line with this question, food becomes a metaphor for the support of both the body and soul, a fundamental part of female writers' growth in terms of social recognition and self-affirmation. Hence,

¹ The essay was first published in 1929.

each step leads to a new positioning of food within literature. Not only literature should deal with it, but it is also a pre-condition for women who strive to become writers. Striving for an artistic role and starving for food to nourish creativity are two linked issues investigated in this article.

While Woolf focuses on mainstream literature, the topic of food is of a great relevance in contemporary education and children's literature because food experiences are "part of the daily texture of everyday child's life from birth onwards" (Keeling, Pollard 2009: 10) and also because, as Peter Hunt points out, children's books are "overtly important educationally and commercially – with consequences across the culture, from language to politic" (Hunt 1999: 1). Therefore, food addresses educational and social issues that children's literature highlights and investigates, especially in coming-of-age stories where food is connected to the young protagonists' development. For those reasons, Woolf's question should be transformed into: what food do we feed **girls** as artists upon?

Theoretical framework

Thereby, my research aims to re-read girls' coming-of-age stories under the light of food as a symbol for the achievement of artistic and gender equality. In children's literature food is multifaceted because it appears as both nourishment and deprivation. This aspect has been investigated by other scholars (Carrington, Harding 2014), showing how the extreme variety of feast-and-famine related writing reflects the pervasiveness of food's dualism in prose and poetry for children.

Accordingly, I draw from Nodelman's (2008) interpretation of children's literature as a binary construction; although even mainstream literature can develop its plots in opposite situations, there is one binarism that seems to emerge from a primal scene – "an adult with the mission of writing specifically for an audience of children" (Nodelman 2008: 339). Nodelman highlights how the cultural idea that childhood is different from adulthood affects the narrative forms and characterizes children's literature. Hence, I investigate how the abundance of food and the contrary situation, the lack of sustenance, are strictly connected to the child-adult opposition.

There is also another binarism to take into account in dealing with the impact food has on children's growth, namely the mind-body opposition. Thereby, in western tradition the creative and intellectual development is linked to the mind, which is intended as separated by the body (Fraser, Greco 2004). As discussed by Grosz (1994), the mind-body dualism can be traced back to antiquity, for example in Plato's *Cratylus*, bringing forward a tradition in which Cartesio's philosophy is also a milestone. Nevertheless, contemporary studies of the body and the embodiment point out the fallacy of this division; in particular, the Eighties (Turner 1984) are the starting point of a new sociology of the body, rethinking the role given to the body by

society. As pointed out by Maria Nikolajeva (2016), the material turn or the return to the body is also a recent trend in the scholarship on children's literature.

Investigating the role food plays in children's literature, and particularly in stories that are about girls striving to be writers, means to dismantle the rigidity of the mind-body binarism which can be connected to the childhood-adulthood's contraposition, and at the same time, to girls' artistic development. Firstly, the adult body represents the norm, while children's bodies are empty vessels that have to be filled with cultural values, skills, thoughts, and emotions (Kokkola 2017: 2). From this point of view, food is one of the means adults use to control children's bodies.

Secondly, in contemporary works for children and young adults there is a consistent increase of the attention towards the body (Hager 2011; Harde, Kokkola 2017). In this perspective, the creative and intellectual development is not only connected to the mind, but also to the body and its need of nourishment. Accordingly, writing is not purely abstract, on the contrary, it is influenced by material aspects of life, such as food.

I have chosen to get these oppositions in relation to feminist *Künstellromans*, namely novels of artistic development, stories about a female artist's journey to maturity, which can be distinguished from *Bildungsroman*, where the protagonist comes of age as an adult without a gender connotation. As Roberta Trites (1997) underlines, the feminist *Künstellroman* within children's literature "demonstrates the growth of a child whose identity is consistently formed by her desire to be a writer" (Trites 1997: 64). Therefore, I explore how the feast-or-famine situation affects the young characters in their relationship with adulthood, and specifically with those role-model figures they have to refer to in their artistic journey. In fact, the educational system which surrounds them – family, social community, school – plays an important part in their growth; it is something the protagonists are forced to relate to, choosing to adhere or to subvert it.

Starting from these assumptions, it is possible to summarize the heroines' journey as a road with two paths which can have at least two different results. First, I analyze the educational background in which the writer-to-be grows up, shedding light on whether or not she is hungry for life and art, in a situation of poverty and deprivation, or if her creative flame is nourished by a culturally or socially rich environment. Then, the heroine's role-models emerge, as well as the roles they play in her artistic development, and if and how they change her path. Finally, when the apprenticeship is completed, I verify if hunger remains as an engine to the creativity or if the young girl has finally obtained the right to a place at the table with adults or to participate in her community's feast.

Literary corpus

My literary *corpus* is composed of five contemporary works about female writers. Three of them are fictionalized biographies about outstanding English writers, such as Louisa May Alcott (Masini 2019), Emily Dickinson (Bonfiglioli 2017) and Virginia Woolf (Ballista, Carrer 2017). The other two are novels about modern young heroines in a literary apprenticeship, narrated by David Almond (2012), and by the Dutch writer Annet Huizing (2018).

The selection is based on two criteria. First, the relevance within the contemporary Italian publishing market for children and young adults, in terms of translations, awarded authors, and wide representation of readers of all ages. Second, the sharing of literary genre conventions. Regarding the first criteria, all of the works are available for Italian readers and they have been published in the last decade. On the one hand, Alcott, Dickinson and Woolf's biographies have recently been written by prestigious and awarded Italian authors and illustrators, such as Beatrice Masini (awarded with, among others, the Andersen Prize), Benedetta Bonfiglioli (Castello Prize), Serena Ballista (member of the Italian Virginia Woolf Society) and Chiara Carrer (awarded with the Andersen Prize and mentioned at the Bologna Children's Book Fair Prize giving). Although they are not translated into English yet, these works stress the enduring relevance of English classical literature. On the other hand, Almond and Huizing's novels have been translated into Italian and widely appreciated by Italian readers. More specifically, David Almond, winner of the Caldecott Medal and the Hans Christian Andersen Award, is a well-known author in Italy, and *Come ho scritto un libro per caso* [How I found myself writing a book] by Huizing was a finalist for the 2019 edition of the Strega Prize for Children, one of the most important Italian awards for children's literature.

Moreover, the selected works refer to a wide range of readers: the picturebook *Una stanza tutta per me* [A room all of my own] by Ballista and Carrer addresses preschoolers, while the other novels can be appreciated by several levels of readers, from children to young adults.

I have also chosen works that can be related to the feminist *Künstellromans'* framework, following the genre's conventions that Trites (1997: 65) has identified for Louise Fitzhugh's *Harriet the Spy* (1964), which is considered a prototype for this literary tradition². It emerges that the protagonist accepts language as fundamental to her self-creation, as if without words she would be powerless, experiencing the correspondence between world and writing.

Thus, the selected works present young heroines who recognize their agency through writing, trying to balance their individuality and connection to society.

² Francis Molson (1977) analyzes children's novel about developing writers such as: Louise Fitzhugh, *Harriet the Spy* (1964); Irene Hunt, *Up a Road Slowly* (1968); Jean Little, *Look through My Window* (1971); Eleanor Cameron, *A Room Made of Windows* (1971); Mollie Hunter, *A sound of Chariots* (1972). Nevertheless, he does not underline the fact that all the protagonists are female.

The protagonists of these novels share some characteristics with Harriet. First, they tend to define themselves as different from other people, being divergent, lonely, or even strange. Second, they all feel an urgency to write as a means of self-expression, so that their thoughts can find a way out, a concrete representation. Third, their lives are filled with obstacles which take the shape of, on the one hand, ostracism from their community or, on the other hand, the loss of a family member. In the latter case the grieving process coincides with the artistic development. Finally, in certain cases the writers-to-be are not completely alone, because they are guided by a mentor who inspires their art.

In analyzing the characteristics that influence the writers' lives, I have also taken into account how food helps them to emerge as artists.

Storia di May Piccola Donna – a voracious child

In *Storia di May Piccola Donna* [May Little Woman's story] the Italian writer Beatrice Masini imagines Louisa May Alcott's childhood when her family move out of the city to spend a year far from civilization, in a utopian community called "Paradise". Her father, Amos Bronson Alcott, was a transcendentalist philosopher who wanted to create a place where people could live off the land. In the novel food is connected to this philosophy: it is simple, picked out from the ground, like zucchini, pumpkins or corn, and eaten directly in contact with nature; it is also exclusively vegan, responding to the ideal of freedom to grow for all the living being. This is the material condition and the cultural environment Alcott grew up in and which is an inseparable part of her artistic development.

The novel is narrated in the first person by May, who writes to a friend living in the city. In the letters the young girl shows her desire to tell stories, making her ordinary life a work of fiction. Hence, since the beginning, her voice shows an authorial point of view. She does not only describe her ordinary life but also interprets it, trying to defend and understand her father's transcendental philosophy. Therefore, food is described artistically, using various figures of speech; for example: food is personified, or "childified", when zucchini flowers are depicted as babies who get offended or scared. In this way, the girl looks at the natural world she is surrounded by with an artistic eye, creating metaphors and connections.

Another element which reveals the writing consciousness is the relationship with the truth. May tends to affirm and deny at the same time, using adversative clauses, hypothetical structures or even reported speech that do not seem to really fit the girl's opinion. For example, talking about zucchini, she says: "You have to leave them in the ground even if you're hungry" (Masini 2019: 13³).

³ Unless noted otherwise, translation was prepared by the author of the article.

Hence, food and hunger are not merely background themes in the novel; they are an instrument to measure the maturation of her own idea of the world, which can conflict or subvert that of her father. May finally realizes that if she wants to become a writer she has to be truthful with herself, writing about the world that surrounds her just in the way it is, in order to better understand it. “Things come to life when you write them, they exist better, they exist more” (Masini 2019: 163).

The setting of the story is challenging for the protagonist because “Paradise” is not as heavenly as its name suggests. While sustenance becomes scarce and providing food is a constant struggle for adults, at the same time children get hungry and May has a voracious appetite. During one episode, the girl goes to visit the “Beautiful Lord”, a character inspired by Henry David Thoreau, the 19th century American philosopher, who lived isolated from society in the midst of nature⁴; just like Little Red Riding Hood, she carries a basket of scones with her to his cabin in the forest. In the end, she is no longer a naïve child anymore and she subverts every expectation, herself turning into the hungry wolf of the fairytale. “I pounced on the scones and devoured three. Then I licked my lips well so as not to leave even a crumb” (Masini 2019: 39).

Thereby, as it emerges from these lines, the girl is metaphorically fed with peace, intimacy, love, but also more literally with scones and raspberries: “Anyway, now I think this is how life should be. A summer day doing nothing at the lake; the flute of the Beautiful Lord all for me; and something small and good to put in your stomach. If they are not scones, never mind. Even raspberries will do just fine” (Masini 2019: 40).

Talking about food, the heroine has the chance to gain awareness that ideas and philosophies are just as important as hunger and the most material aspects of life. For that reason, May’s artistic journey can be considered a path to truth, where the young girl still has to form an opinion about the world in order to mature as a writer. Food, in May’s story, could be considered as an abstract concept, because it is connected to a very specific philosophy, namely transcendentalism; it is also an obsession, since its lack engenders recurrent thoughts about it, becoming part of the story narrated in the novel. Food even becomes subversion, when used by May to represent her true self, as a girl who is not satisfied with frugality and wants more from life. Food is one of the instruments the girl uses to subvert the world and discover her artistic truth. She becomes a writer when she accepts her need to satisfy her hunger.

⁴ Henry David Thoreau (1817–1862) grew up mostly in Concord, Massachusetts, influenced by great philosophers and writers of that time, such as Ralph Waldo Emerson, Margaret Fuller, Bronson Alcott, father of Louisa May Alcott, and Nathaniel Hawthorne. In 1845, Thoreau constructed a small cottage near Concord’s Walden Pond. He carried out his quest to live as simply and mindfully as possible, as he grew his own food, rambled through the woods, and read philosophy. He spent two years in the cabin and wrote about his experience publishing *Walden; or, Life in the Woods* in 1854.

In attesa di un sole – containment and fasting

In attesa di un sole. L'amore immaginato di Emily Dickinson [Waiting for the sun to rise. Emily Dickinson's imagined love] is a fictionalized biography about Dickinson, by the Italian writer Benedetta Bonfiglioli (2017). The work follows the poet during the year she really did spend in a puritan boarding school between 1847 and 1848, imagining her falling in love with a mysterious boy. This narrative choice is controversial in the context of Dickinson's private life, because despite the fact that many of her poems are passionately addressed to someone she cares about, this person is still unknown. As Bonfiglioli states in the final note (2017: 233–234), she was inspired by the mystery in Dickinson's life and works and this fact shows the fascination evoked by the poet in the readers of all times.

In this novel, the theme of hunger is linked to that of the punitive deprivation Emily has to suffer because she cannot follow the strict rules which are imposed by that specific school system. For example, it is forbidden to go outside the school to take a simple walk nearby; given that the young girl cannot get used to it, she secretly sneaks out and comes across Nathaniel, a boy who she eventually falls in love with.

The adult world the heroine has to deal with is represented by the refectory of the school, one of the symbolic places of female education, understood as submission and containment. As it is stressed by Christensen and Harde (2017: 213–226), in nineteenth-century stories for girls female bodies are controlled by adults in the attempt to provide girls appropriate social roles. In this way, food takes oppressive characteristics, being intimately connected to gender and social construction.

The novel by Bonfiglioli, which is set in nineteenth-century, presents a strong recurrence of containment and negation terminology; these lines are an example of that: "I will remove. I will demolish. I will make it deserted. Razed to the ground because it was inadequate. Not up to par. So, is this what has to happen?" (Bonfiglioli 2017: 73).

Through fasting or eating bland food, Emily makes amends for her sins, being deprived of the joy of life; though she is intimately subversive, and states that even her hunger is irreverent: "I have an irreverent hunger that doesn't care about mourning, my stomach growls in contempt of silence, it doesn't know how to pray except for a piece of bread, the salvation of the soul with which it shares my body is completely indifferent to it" (Bonfiglioli 2017: 27).

The young writer is hungry for life and she cannot be metaphorically satisfied with a crumb of bread: her artistic perspective, just like May, embraces everything, from the most apparently insignificant details, such as a spider's web or a maple leaf. Her own hunger, like a fire that burns within her, is a symptom of the scandal, which ultimately coincides with the poetic vision.

Nevertheless, it is not only fasting that is used as a control tool. Even biscuits given as a birthday gift are an opportunity for oppression, another warning provided by the ethics of deprivation. Thus, inside the box of biscuits, Emily's father has inserted an essay on obedience. For this reason, more and more isolated, at school and in the family, she becomes "hungry for everything, for light, for heat, for an hug" (Bonfiglioli 2017: 123). In response to all of this, the heroine adopts a personal philosophy whereby what is alive has value, like, for example, the scent of the jam she has prepared with her sister and that seems to contain the essence of happiness. If the bland-tasting food is a metaphor for the puritans' God (Bonfiglioli 2017: 186), Dickinson is devoted to the Creator who has made nature colorful and joyful.

Her artistic development is concluded painfully with the loss of her beloved one, which also ended her hope for freedom. She does not obtain the right to a seat at the table with adults who condemn her for being indomitable. Emily's story is an enduring destiny of starvation; nevertheless, she has gained the awareness that she cannot neither accept nor quench her thirst of writing. She never questions her artistic striving.

My name is Mina – tasting words

In *My name is Mina* David Almond represents a heroine who is not able to fit common social expectations. Having renounced school, she is free to give form to her thoughts, keeping a journal with an explicit declaration: she refuses every order in writing, thinking that her art should follow the stream of thoughts as well as the stream of nature, flying like owls, flickering like bats and slipping like cats (Almond 2012: 11). In this way, she is able to recognize the interplay between mind, body, and nature. Hence, Mina's writing can be seen from the embodiment theoretical framework's point of view (Harde, Kokkola 2017). In particular, Eve Tandoi (2014), in an interesting article on *My name is Mina* and the use of typography, underlines how the girl's philosophy is deeply rooted in the body, connecting herself both to the animated beings and inanimate objects that surround her, and that she can experience. Following these remarks, we can say that in Mina's writing words are not just words, since they give her a sort of physical pleasure, they are in a certain way alive, and at the same time, they make her feel alive: they are something the girl can play with, something she can even taste. On the one hand, she nourishes her writing with words that are like food; on the other hand, food becomes one of her most recurring subject in her journal. In this way, the mind-body dualism is dismantled by the act of writing itself.

This is also proved by the fact that Mina's meals have a great relevance in the novel. They are described as joyful feasts and the girl often focuses on the names of foods, as if she is actually tasting them along with the food itself. One example is "spaghetti

al pomodoro”, an expression which is underlined by a different and larger font that makes her travel with her mouth and mind.

Mina grows up in a supportive environment where food, among other things, like nature and animals, is considered a source of inspiration. In Almond’s novel, the adult world is multifaceted because there is Mina’s mother who takes care of her with all of her means, attending to her homeschooling with an effort which is both intellectual and financial; but on the contrary there is also the school, defined as a cage, and the teachers who do not understand divergent children.

In her artistic journey, the protagonist has to balance her exceptional individuality with the need for friends and human connections, but, despite the difficulties, she never lacks the support of the fruitful world which surrounds her. This is demonstrated by one of the final scenes of the novel, the feast at the Italian restaurant: it comes at the end of a long walk Mina has taken with her mother, in which she reflects on her growth, accepting her fragility but also learning to embrace even the questions that cannot be answered. Finally, Mina’s artistic journey has developed in line with the *Künstelroman* theory; Almond presents a maturation tale to his readers whose protagonist “opens herself up to the possibility of writing through the body and re-inscribing herself as a subject through her journal” (Tandoi 2014: 9). Mina’s writing is grounded in a fulfilling joy for life that means experiencing everything with pleasure, including food.

Come ho scritto un libro per caso – grieving and accepting the lack of food

Come ho scritto un libro per caso [How I found myself writing a book] by Annet Huizing, reflects the protagonist’s narrative efforts. Hence, thirteen year old Katinka is trying to learn how to become a writer; she is helped by Lidwen, her neighbor, who is a famous writer. Creating a meta-narrative effect, the novel is built on the girl’s writing exercises, which in the end make up the book that tells the girl’s story.

Katinka lost her mother when she was little, so, during the novel, she tries to feel closer to her, collecting details and memories of her from her father, the neighbor and family friends. The fact that she is motherless has a relevance in terms of food: therefore, her mother’s death corresponds to a lack of care in eating. For example, she explicitly says that the story she wants to write should be about the loss of her mother and how her father falls in love for the second time, but also about the fact her family never eat at the table, often consuming pizza on the couch. In addition to that, the family’s car is full of garbage because they throw their food waste in the passenger’s seat, significantly that of her lost mother.

The patriarchal culture symbolically put mothers in charge of providing food (Daniel 2006), representing caring as a gendered work (DeVault 1991; Glenn, Chang, Forcey 1994). Women as wives and mothers take the responsibility for feeding children, making them behave and teaching them etiquette. According

to the child-adult dualism, childhood corresponds to the concept of an uncontrolled body which has to be regulated by adults' minds (Lupton 1996: 39–43).

Stereotyped representations of mothers as caring figures who provide food are also present in children's literature (Diekman, Murnen 2004), even in best-selling trade picturebooks (Fraustino 2009). In these works, food, both literally and metaphorically, tends to lock "women into biologically determined social roles" (Fraustino 2009: 58), highlighting the enduring presence of the good mother stereotype (Thurer 1994). Nevertheless, Huizing disrupts this paradigm because the protagonist's mother has passed away, being replaced with other two crucial female figures – the writer Lidwen, and Katinka's father's new girlfriend, Dirkje – who present different, non-stereotyped models of providing food to the young girl. Both women are divergent from cultural expectations: Lidwen is in contact with the natural environment and she gives writing lessons drinking tea in her garden, surrounded by trees and flowers. In fact, it is the tea that drives the girl's imagination as it becomes the witchy element that characterizes her neighbor. Hence, Lidwen is presented as a good witch due to her strange behavior, her love of nature, along with her subtle rebellion against social rules since she enjoys spending her time with a young girl who herself prefers an old woman's company to that of her peers. Dirkje embodies a divergent role-model too, because she does not try to change the family's habits and she embraces their tradition of dining on the couch.

In this way, what could be perceived as a lack of maternal care, is transformed into a chance of growing, something that deeply characterized the heroine's identity. Therefore, Katinka's literary apprenticeship coexists with her grieving process, which comes to an end in the final pages of the book.

My mom is dead, but she came back to me. [...] My mom came back to me and that's enough. She doesn't need to raise me; she doesn't need to teach me anything. I collect surrogate mothers everywhere; I know I'm very good at this. But my mom simply has to exist. And she exists. She exists for me. One day I'll write to her (Huizing 2018: 152).

The young girl is now aware of the nature of her relationships with the two other women in her life. While both of them give her inspiration and feed her artistic flame, they are not her mother. They are just surrogates, because when she writes, Katinka is addressing her mother, who she perceives as a living presence despite her death. In the end, she accepts the loss, along with the lack of food. This awareness becomes a base for writing and helps her process her condition and the world around her.

Una stanza tutta per me – social recognition and independence

My final point regards the analysis of *Una stanza tutta per me* [A room all of my own], a picturebook which presents Virginia Woolf to preschoolers, and tries to define what a writer is from a feminist standpoint. Chiara Carrer's pictures depict the writer as a spider, recalling the metaphor used by Woolf herself in *A Room of One's Own*:

women's writing is something real and corporeal which can be compared to a web hidden in the corner of a room; when it is pulled away or "torn in the middle, one remembers that these webs are not spun in mid-air by incorporeal creatures [...] and are attached to grossly material things, like health and money and the houses we live in" (Woolf 2020: 52) – and, we can add, they are also connected to the food women eat.

Intertextuality here seems to come directly from the texture of the illustrator's marks; this effect is visually realized by Carrer drawing the spider's web with the same lines and hatchings of the ground on which Virginia lies down, and which is very similar to a written page (fig. 1).

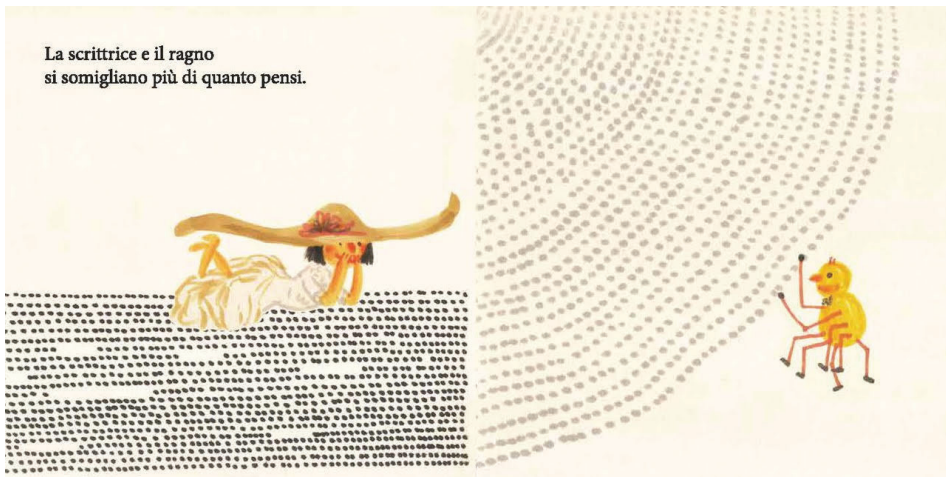


Figure 1. Ballista S., Carrer C., 2017, *Una stanza tutta per me*, Cagliari: Settenove

The writer-spider relation reaches an end in the final picture, in which the two characters sit down with a child at the same table to eat together. The child possibly symbolizes the implied young reader (fig. 2).

Thereby, children are involved in the narration that provides them a role-model; writers-to-be can experience what a writer is and what independence in writing means. The picturebook ends with two plain pages where readers are invited to draw their own room.

In this way, the picturebook enlightens Woolf's thought mentioned in the introduction, as it addresses the theme of the food in the writer's development. The final feast, enjoyed with the spider and the reader, could be considered the downside of the concept of "a room of one's own". Therefore, we could say that independence is nothing if your work is not recognized by society – namely the dinner in which you take part with other people – but also that no female artistic production can be recognized without independence – symbolically, but also concretely, the room of one's own.



Figure 2. Ballista S., Carrer C., 2017, *Una stanza tutta per me*, Cagliari: Settenove

Hence, there are two opposite aspects in female artistic development, independence and social recognition, which have to be balanced. The embodiment framework, using interdisciplinary approaches, stresses the existence of a link between food and the social context where it is eaten. Drawing attention to the difference between individuality and community, Falk (1994) draws a distinction between an “open” body and a “closed” body. The “open” body is typical of “premodern” societies, in which the ritual of eating is considered a shared practice for the whole community. In this perspective, food in its social dimension contributes to make the individuality disappear into the community’s feast; at the same time, the shared meal gives the individual his or her own place in the world. The “closed” body instead, is typical of modern western societies that establish boundaries between the outside world and individual’s intimate self-expression; in this context, “the role of the meal as a collective community-constituting ritual has been marginalized” (Falk 1994: 25). The modern body is also “civilized” because, in its individuality, it is “tightly contained, consciously managed, subject to continual self-surveillance as well as surveillance on the part of others” (Lupton 1996: 22).

Ballista and Carrer’s picturebook tries to reconnect the individual, and more specifically a woman, through the collective dimension, using two metaphorical pictures: the spider that stands for unique and individual work, and the feast that means sharing and taking part in something bigger than oneself. Significantly, in this work the female artist is no longer a young writer in apprenticeship and at the end of her journey she is represented as having accomplished a balance between independence and social recognition.

Concluding remarks

In this paper, I focused on the relationship between food and artistic and gender equality throughout the key opposition feast-or-famine. The analysis has shown how food impacts young writers' coming-of-age stories in the interplay with adulthood and, as for Virginia Woolf, it has presented one example of accomplishment.

Most of the young heroines grow with a lack of food which is portrayed in the philosophical ideas in Louisa May Alcott's story, religious containment in Emily Dickinson's experience of the puritan boarding school, and as the family condition Katinka experiences due to the death of her mother. The condition of deprivation means that the educational background does not provide a sustenance and recognition for their artistic striving; at the same time, the struggle the girls go through is the creative engine that moves their writing. Therefore, the three mentioned characters deal with the famine metaphor in different ways but reach similar conclusions: May bravely chooses her own truth regarding life, even if it means conflict with her beloved and valued father, although this does not cost her the acceptance of her family. Emily on the contrary, fails to be appreciated for her extraordinary and divergent individuality, even though she is strong enough not to give up writing. Then, Katinka finally understands how the loss of her mother, along with the lack of food, is something which she can consider precious for her artistic growth. In the end, May, Emily, and Katinka find their way to pursue writing as the very essence of their being, despite the obstacles they face. Food, even when it is lacking, is an essential material aspect of life. The three characters have to face the deprivation there are suffering, placing it at the center of their artistic growth. In this way, the lack of food itself becomes the subject of their writing efforts.

This inevitable striving for writing is also shared by Mina, who on the other hand, grows up in a fulfilling environment in which she has everything she needs to develop her creativity and unicuity. The joyful meals she has in the novel follow her development, representing the attempt to bring her exceptionality and need for human connection together.

In connection to the latter, in *Künstellromans* (Trites 1997: 69) the relationship with the community cannot be separated from one's self-affirmation as a writer. This concept is also summarized by *Una stanza tutta per me* [A room all of my own] where the artistic fulfilment reached by the grown-up writer coincides with a feast, enjoyed by Virginia and others.

All the five characters experience writing as something which is closely linked to one of the most concrete aspects of life, because food is a primary literary subject. Their minds and bodies are not in opposition, but work together to form literary works.

It is, in any case, challenging to answer Woolf's question directly, because girls are not always completely fulfilled, as they often have to deal with their hunger.

Nevertheless, from this lack of nourishment, they can find the spark of their talent. As seen in the five analyzed works, the feast-and-famine binarism can be considered a literary subject addressed by the writers-to-be: accordingly, food feeds the poetic eye even when there is none.

In conclusion, food in coming-of-age stories with girl writers as protagonists can be tackled in contrasting ways and seen as a bridge between the writer and the world, also shedding lights on what educational background means and provides young female artists, namely sustainment or containment.

Literature

Primary sources

- Almond D., 2012, *My name is Mina*, New York: Yearling.
 Ballista S., Carrer C., 2017, *Una stanza tutta per me*, Cagli: Settenove.
 Bonfiglioli B., 2017, *In attesa di un sole. L'amore immaginato di Emily Dickinson*, Milano: Mondadori.
 Fitzhugh L., 1964, *Harriet the spy*, New York: Harper & Row.
 Huizing H., 2018, *Come ho scritto un libro per caso*, Roma: La nuova frontiera junior.
 Masini B., 2019, *Storia di May Piccola Donna*, Milano: Mondadori.

Secondary Sources

- Carrington B., Harding J. (eds), 2014, *Feast or Famine? Food and Children's Literature*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
 Christensen S., Harde R., 2017, "Little cooks": Food and the Disciplined Body in Nineteenth-Century Stories for Girls [in:] R. Harde, L. Kokkola (eds), *The Embodied Child: Readings in Children's Literature and Culture*, New York: Routledge.
 Daniel C., 2006, *Voracious Children: Who Eats Whom in Children's Literature*, New York: Routledge.
 DeVault M.L., 1991, *Feeding the Family: The Social Organization of Caring as Gendered Work*, Chicago: University of Chicago Press.
 Diekman A.B., Murnen S.K., 2004, Learning to Be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature, *Sex Roles*, 50.
 Falk P., 1994, *The Consuming Body*, London: Sage Publications.
 Fraser M., Greco M. (eds), 2004, *The Body: A Reader*, New York: Routledge.
 Fraustino L.R., 2009, The Apple of Her Eye: The Mothering Ideology Fed by Best-selling Trade Picture Books [in:] K.K. Keeling, S.T. Pollard (eds), *Critical Approaches to Food in Children's Literature*, New York: Routledge.
 Glenn E.N., Chang G., Forcey L.R. (eds), 1994, *Mothering: Ideology, Experience, and Agency*, New York: Routledge.
 Grosz E., 1994, *Volatile bodies: Toward a Corporeal Feminism*, Bloomington: Indiana University Press.

- Hager K., 2011, Body [in:] P. Nel, L. Paul (eds), *Keywords for Children's Literature*, New York: New York University Press.
- Harde R., Kokkola L. (eds), 2017, *The Embodied Child: Readings in Children's Literature and Culture*, New York: Routledge.
- Huf L., 1983, *A Portrait of the Artist as a Young Woman: The Writer as Heroine in American Literature*, New York: Ungar.
- Hunt P. (ed.), 1999, *Understanding The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, New York: Routledge.
- Keeling K.K., Pollard S.T. (eds), 2009, *Critical Approaches to Food in Children's Literature*, New York: Routledge.
- Kokkola L., 2017, The Embodied Child. An Introduction [in:] R. Harde, L. Kokkola (eds) *The Embodied Child: Readings in Children's Literature and Culture*, New York: Routledge.
- Lupton D., 1996, *Food, the Body and the Self*, London: Sage Publications.
- Molson F., 1977, Portrait of the Young Writer in Children's Fiction, *The Lion and the Unicorn*, 1(2).
- Morris R.A., 2001, The Secret Development of a Girl Writer: Louise Fitzhugh's "Harriet the Spy" [in:] A.E. Gavin, C. Routledge (eds), *Mystery in Children's Literature*, London: Palgrave Macmillan.
- Muzzarelli M.G., Re L., 2005, *Il cibo e le donne nella cultura e nella storia: prospettive interdisciplinari*, Bologna: CLUEB.
- Nikolajeva M., 2016, Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body, *International Research in Children's Literature*, 9(2).
- Nodelman P., 2008, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Paul L., 1989, The Feminist Writer as Heroine in *Harriet the Spy*, *The Lion and the Unicorn*, 13.
- Probyn E., 2000, *Carnal appetites. FoodSexIdentities*, London: Routledge.
- Tandoi E., 2014, Unruly Girls and Unruly Language: Typography and Play in David Almond's *My name is Mina*, *Journal of Children's Literature Research*, 37.
- Thurer S.L., 1994, *The Myths of Motherhood: How Culture Reinvents the Good Mother*, New York: Penguin.
- Trites R.S., 1997, *Waking Sleeping Beauty: Feminist Voices in Children's Novels*, Iowa City: University of Iowa Press.
- Turner B., 1984, *The Body and Society: Explorations in Social Theory*, New York: Basil Blackwell.
- Woolf V., 2020, *A Room of One's Own*, London: Renard Press Limited.

Summary

Virginia Woolf in *A Room of One's Own* builds a strong connection between food and the material conditions of women writers. From this point of view, food can be considered a metaphor for the achievement of both artistic and gender equality. Hence, my paper aims to outline the relevance of this under-investigated topic in children's literature, focusing on feminist *Künstellromans*, namely stories about a female artist's journey to maturity. Drawing from Nodelman, I investigate two opposite narrative situations: famine and feast. In the first one, the lack of food represents the struggle in the artistic development, often caused by a hostile educational environment, while, in the second, nourishment can be interpreted as fruitful sustainment for the body and soul. My hypothesis seeks to underline how food

and girls' development as women and artist intertwines, figuring out a possible answer to Woolf's question.

Keywords

children's literature, gender equality, artistic development, *Künstellroman*, food, feast-and-famine binarism

Magdalena Kaliszewska-Henczel

ORCID: 0000-0003-1308-8235

Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.07>

Spotkanie baśni i obrazu jako projektowanie kompetencji kulturowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Wyzwanie umiejętnego poruszania się w świecie symbolicznego chaosu, szybkości i wielości interpretacji rzeczywistości wydaje się nieustannie aktualne w odniesieniu do osób współtworzących rzeczywistość edukacyjną – obecnych i przyszłych nauczycieli. Mnogość znaków i komunikatów, kierowanych za pośrednictwem różnorodnych środków przekazu (nie tylko w stronę dorosłych, ale z równą mocą w stronę dzieci), z jednej strony powoduje napięcie i chęć interpretacji, z drugiej – poddanie się anomii, by uniknąć trudu i dyskomfortu uzasadniania własnego procesu zrozumienia. Bezwiedne podążenie za komunikatem najpopularniejszym, najbardziej jaskrawym, najnowszym wydaje się częstokroć rozwiązaniem bardziej optymalnym, gdy odbiorcy brakuje „oręża” do wejścia w dialog z otaczającym światem oraz z sobą samym. Odgrodzenie szkoły od zjawisk społeczno-kulturowych, połąci świata niewprzęgniętego jeszcze (lub przeciwnie – zawłaszczanego i oznakowanego trwałymi interpretacjami, które nawet poddane w wątpliwość ulegają ciągłemu replikowaniu za pośrednictwem ogromnej rzeszy „rzeczników stagnacji”) do programów edukacyjnych powoduje, że szkoła „przestaje wykazywać wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcać swoje działania w odpowiedzi na te zmiany” (Wiśniewska-Kin 2013: 322). Szkoła zaś o tyle jest i będzie potrzebna, o ile pomoże człowiekowi „w odczytywaniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy czy zaburzeń osobowościowych” (Śliwerski 2016: 321).

Obcowanie z tekstami kultury, na czele z dziełami literackimi, może stwarzać okazję do poszukiwania owego sensu. Preferowany w polskiej szkole kontakt uczniów klas I–III z literaturą nie sprzyja jednak wychodzeniu poza strefę biernego odbioru. Zazwyczaj bowiem sprowadza się on do zwykłej pogadanki na temat treści utworu (Dobrowolska 2016: 179). Tak ograniczone podejście „nie tylko narzuca schematy dystrybucji komunikatów, utrwała komunikację jednokierunkową i uproszczoną, ale sprzyja bardzo powierzchownemu i niestymulującemu myślenia modelowi wiedzy szkolnej” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 116). Zwykła pogadanka o lekturze (obecna również silnie w świadomości kandydatów na nauczycieli) nie stwarza warunków ani do namysłu nad czytany tekst, ani (tym bardziej) nad samym sobą czy problemami społeczno-kulturowymi. Nie jest ona tylko „niegroźnym” elementem kultury szkolnego pozor. Niesie bowiem ze sobą realne zagrożenia, które punktują autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej*: utratę szansy na intelektualne współdziałanie, wewnętrzny przymus spełniania cudzych oczekiwań kosztem rezygnacji z własnego zdania i zaburzenia emocjonalne (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 104–105). Dominująca rola pogadanki stanowi egzemplifikację wciąż aktualnego problemu szkoły, którym jest marginalizacja twórczego myślenia i działań inicjujących żywy ruch umysłowy (Szczepska-Pustkowska 2013: 77). Co więcej – wzmacnia w uczestnikach procesu kształcenia przekonanie, że praca z tekstami kultury nie wymaga poznawczego wysiłku.

Istnieją w literaturze przedmiotu propozycje pracy z tekstami aktywizujące uczniów: w zakresie prozy to na przykład kształtująca wrażliwość estetyczną koncepcja osvajania ze sztuką słowa Wiesławy Żuchowskiej (1992) czy metoda dialogowa Danuty Świerczyńskiej-Jelonek i Grażyny Walczewskiej-Klimczak (2015) – obie mające teoretyczne podstawy w dokonaniach Lwa Wygotskiego i Jerome’a Brunera. Nie są jednak powszechnie stosowane przez praktyków wczesnej edukacji. Bywa, że nauczyciele sięgają po sposoby działania nawiązujące do hermeneutyki uwzględniającej Gadamerowskie zasady interpretacji (Dobrowolska 2016) czy analizy utworów za pomocą znaków ikonicznych i dramy (Szymik 2010, 2017). Świadomy wybór strategii pracy z tekstem jest pierwszym krokiem do ciągłego namysłu nad własnym działaniem. Nawet nauczyciele widzący potrzebę proponowania uczniom zadań o charakterze interpretacyjnym mogą mieć problem ze wspieraniem dzieci w trakcie tego procesu. Niemożność rozwijania i pogłębiania wypowiedzi, które powstają w ramach zajęć szkolnych, wynikać może z zaniedbań w obszarze zgłębiania znaczeń (zob. Klus-Stańska 2002: 330–331).

We wczesnej edukacji polonistycznej jednak brakuje zazwyczaj inicjatyw, które stawiałyby przed dziećmi wyzwania intelektualne. Już sama nauka czytania, mogąca stanowić fundament projektowania kulturowej kompetencji, staje przed wyzwaniem głębokiej zmiany, gdyż „edukacja polonistyczna najmłodszych dzieci nie służy rozwijaniu ani kompetencji językowych, ani tym bardziej komunikacyjnych, a z całą pewnością nie czyni dzieci świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka” (Wiśniewska-Kin 2020: 101). Zaznaczyć należy, że stan ten jest zdeterminowany

wieloma barierami zewnętrznymi, związanymi z obecnym kształtem systemu edukacji. Wiele z nich trudno przewyciężyć nauczycielom ze względów formalnych. Inne jednak mogłyby zostać choć w jakimś stopniu zniwelowane przez respektowanie zasad: interakcji, eksternalizacji znaczeń, twórczej pytajności, narracyjności, „poszukiwania śladu”, praktykowania poznawczego i „skrzynki z narzędziami” (zakładającej, że kultura i jej wytwory nie są celami samymi w sobie, a traktować je trzeba raczej jako narzędzia służące myśleniu i działaniu) (Męczkowska-Christiansen 2015: 27–30). To nauczyciele „projektują i determinują charakter kolejnych spotkań [z literaturą – M.K.H.], już pozaszkolnych (lub ich brak)” (Janus-Sitarz 2018: 4). W ramach kształcenia nauczycieli ważne wydaje się zatem proponowanie działań umożliwiających studentom pedagogiki, którzy niebawem staną przed koniecznością samodzielnego projektowania sytuacji lekturowych, poszerzanie własnych kompetencji kulturowych.

Za zasadne można uznać więc dążenie do stworzenia przestrzeni dialogu¹. Ona bowiem – jako przestrzeń wymiany interpretacji, negocjowania znaczeń, w której jest miejsce także na to, co określa „rytm życia większości młodych ludzi, [który] wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, «momenty», małe «zatrzymania»” (Melosik 2015: 34–35) – może ostatecznie przemienić się w „pole dla autokreacji” (Dudzikowa 1994: 143–145). Z tego powodu zdecydowałam się na rozpoznanie studenckich strategii czytania baśni w relacji z obrazem. Odkrywanie zależności między różnymi tekstami kultury, tworzącymi tkaną coraz gęściej „baśniową sieć”, otwiera pole do rozważań na gruncie pedagogiki (także w praktyce – jako potencjalna przestrzeń projektowanych przez nauczycieli działań w zakresie edukacji polonistycznej).

Baśń jako punkt wyjścia do konstruowania kompetencji kulturowej

Teksty baśniowe – mimo nastawania nowych mód, zmian politycznych, przechodzenia przez granice obyczajowych konwencji, reform edukacji i coraz rozleglejszych oddziaływań popkulturowych – trwają, wykazując się ogromną żywotnością i popularnością. Ze względu na zainteresowanie tym gatunkiem przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych oraz orientacji badawczych, w tym strukturalizmu (Propp 1928), krytycznego podejścia społeczno-kulturowego (Zipes 2012) i psychoanalitycznego (Freud, Oppenheim 1958; Bettelheim 1976), trudno o jego jednoznaczną definicję. Można jednak przyjąć, że zarówno utwory wywodzące się z przekazów oralnych (baśnie ludowe), jak i te stworzone w ramach kultury pisanej jako autorskie pomysły twórców (baśnie literackie), choć różnią się używanym językiem, miejscem akcji, schematycznością (bądź oryginalnością) jej przebiegu, stopniem skomplikowania charakteru postaci i typem zakończenia

¹ Choć jego obecność w edukacji jest również naznaczona „grzechami systemu” (zob. Klus-Stańska 2005).

opowieści, mają również wiele cech wspólnych. Stefan Neuhaus wymienia wśród nich: 1) konieczność wykonania przez bohatera zadania, rozwiązanie przez niego problemu; 2) występowanie rekwizytów o charakterze magicznym – na przykład różdżek, mioteł; 3) symboliczne znaczenie liczb i elementów natury; 4) mówiące zwierzęta, animistyczna wizja świata; 5) związek z mitem i transcendencją; 6) negocjacje symboliczne i radzenie sobie z codziennymi problemami (Neuhaus 2017: 12). Wielość kulturowych tekstów baśniowych, mających wspólne elementy, kieruje uwagę w stronę ich symbolicznych transformacji. Baśnie, jak zaznacza Francisco Vaz da Silva, przedstawiają ontologiczne przemiany za pomocą wspólnych metafor, którymi można posługiwać się na wiele sposobów. Każdy twórca utworu inaczej przekształca konkretną metaforę ludową, aby przystosować ją do swoich projektów literackich. Dzięki tym symbolicznym transformacjom baśnie ewoluują (Vaz da Silva 2019: 6).

Podjęmowanie z przyszlými nauczycielami rozważań nad dwoma wyróżnionymi wyżej rodzajami baśni wydaje się uzasadnione nie tylko dlatego, że w polskich materiałach edukacyjnych dla klas I–III utwory między innymi Hansa Christiana Andersena są bardzo istotnym elementem oraz że baśnie wywodzące się z tradycji ustnej są częstym komponentem szkolnych spektakli czy zajęć bibliotecznych. Wielość wersji tej samej opowieści i wędrujących między tekstami motywów ujawnia się również, coraz śmiej, w kulturze audiowizualnej. Kandydaci na nauczycieli już w swoim dzieciństwie byli odbiorcami filmów Disneya, dzisiejsi uczniowie doświadczają o wiele silniejszego oddziaływania elementów baśniowego świata pojawiającego się w niezliczonej liczbie książek (w których teksty pojawiają się w zmienionych formach), filmach, spektaklach teatralnych, a także jako motywy przewodnie imprez dla dzieci, zabawki, gry, elementy wystroju przestrzeni przedszkola/klasy szkolnej.

Baśń jako literacki obraz człowieka i jego sytuacji egzystencjalnej we Wszechświecie (Baran 2006: 6) jawi się jako fundament, na którym można budować kolejne piętra kulturowej kompetencji. Skoro zaś sprawia, że stajemy się wytwórcami transformacji (Bacchilega 2013: 11), analiza opowieści otwiera przed dziećmi i dorosłymi możliwość czerpania z własnych doświadczeń i kroczenia dzięki nim ku emancypacyjnej zmianie. Z edukacyjnego punktu widzenia istotne wydaje się, że historie pozbawione zbędnych szczegółów, „miniaturowe modele”, jak nazywa baśnie Claude Levi-Strauss, ofiarowują czytelnikowi surowe, pierwotne niepokoje i pragnienia (Tatar 2019: 24), które właśnie dzięki owej „oszczędności” niosą w sobie potencjał interpretacyjny. Dają bowiem odbiorcy możliwość uruchomienia namysłu nie tylko nad czytany tekst, ale także nad światem społecznym i nad samym sobą. Aby jednak do niego dotrzeć, trzeba uchylić zasłonę repertuaru działań: od skostniałych i infantylnych do seksistowskich (Cackowska 2014: 303–305). Takie aktywności zaś, w postaci ćwiczeń i zabaw, „przypisuje” baśniom zinstytucjonalizowana edukacja.

Dojrzewanie do czytania

Celem badań uczyniłam refleksję nad procesem nadawania znaczeń tekstom kultury przez dorosłych użytkowników języka. Próba jego rekonstrukcji ma charakter subiektywny, jest jednym z możliwych sposobów postrzegania towarzyszących mu możliwości i ograniczeń. Wieloaspektowość przedmiotu badań – procesu nadawania znaczeń tekstowi literackiemu i obrazowi przez przyszłych nauczycieli – wymaga uważnego przyjrzenia się: 1) społecznym rolom nauczycieli, uczniów i studentów; 2) mocno ugruntowanemu statusowi tekstów baśniowych w tradycyjnej edukacji polonistycznej.

Uznanie interpretacji za podstawowy warunek każdej egzystencji, elementarny budulec tożsamości – indywidualnej, zbiorowej, kulturowej (Tomaszewska 2019: 57) – skłania do namysłu nad praktykami interpretacyjnymi osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela, a więc tych, które w niedalekiej przyszłości będą tworzyć przestrzenie interpretacyjne dla swoich uczniów. Interpretacje wiążą się nie tylko z aktualnymi kompetencjami czytających teksty kultury studentów. Kierują również w stronę uprzednich szkolnych doświadczeń oraz ewentualnych dróg, jakimi mogą podążać w przyszłej praktyce zawodowej ich autorzy.

Poznać opisywane zdarzenia edukacyjne „takimi, jakie są, a nie stwierdzić, czy zgadzają się z naszymi o nich mniemaniem” wymaga uczestnictwa w nich i ich obserwacji „w naturalnym środowisku, stanowiącym zarazem ich kontekst” (Bauman 2001: 278). Zmienny i dynamiczny charakter procesu kształcenia oraz dróg interpretacyjnych formułowanych przez studentów wymagał zastosowania podejścia jakościowego. Pozwala ono na autentyczne i kompleksowe ujęcie perspektyw osób zaangażowanych w szkolne czy też – w przypadku niniejszych badań – uniwersyteckie „dzianie się” (Sadoń-Osowiecka 2009: 118) poprzez odtworzenie subiektywnej struktury znaczeń (Krüger 2005: 159).

Uczestnicząc w warsztatach „Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji”, realizowanych w ramach projektu „Modelowe kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej” na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, sytuowałam się w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2007). Fundamentem mojej refleksji nad studenckim procesem nadawania znaczeń były ćwiczenia zaproponowane przez reżysera Konrada Dworakowskiego, aktywizujące studentów poprzez zderzenie ich z surrealistycznymi instalacjami JeeYoung Lee (<http://opiomgallery.com/fr/artistes/oeuvres/17/jeeyoung-lee>).

Chcąc poszerzyć osobistą perspektywę poznawczą oraz udoskonalić własną praktykę, wykorzystywałam je podczas zajęć z projektowania w edukacji polonistycznej. W marcu 2021 roku zrealizowałam cztery 90-minutowe spotkania dla sześćdziesięciu studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Odbywały się one w trzech grupach (każda z nich liczyła po dwadzieścia osób). Grupa I uczestniczyła w dwóch warsztatach: w czasie pierwszego spotkania poszukiwano powiązań

między dowolnie wybraną instalacją Lee oraz dowolnie wybraną baśnią. Drugi warsztat (który realizowała również grupa II i III) był poświęcony refleksji nad tekstem Andersena oraz pracą *The Little Match Girl* artystki. Zajęcia realizowaliśmy za pośrednictwem platformy MS Teams. Przeformułowaniu (w porównaniu do uczestnictwa w warsztatach prowadzonych przez Konrada Dworakowskiego) uległa moja rola jako badacza, a narastający komponent refleksji-w-działaniu i nad-działaniem zbliżył mnie do perspektywy badawczej *action research* (Schön 1983).

Kategorię spotkania obrazu i tekstu wiążę od strony teoretycznej z alfabetyzacją wizualną (*visual literacy*), która umożliwia rozwijanie zdolności interpretowania kodów wizualnych (Dylak 2012), oraz z założeniem, że „czytanie” obrazu, „bycie” z nim odsyła do szerszego obszaru rozumienia i interpretacji, odbywa się bowiem w kontekście społecznym (Bal 2012). Obraz traktuję jako „rozzusznik wyobraźni” – mogący „wszystkim poruszyć, otworzyć nowe horyzonty rozumienia rzeczywistości” (Wiśniewska-Kin 2020: 106). „Myśli i obrazy zapisane w różnych językach sztuki wzajemnie się oświetlają, wspomagają proces interpretowania dzieła sztuki i literatury” (Pilch 2018: 113). Przyjmuję, że „fotografia, mogąca odtwarzać realność, posiada również zdolność do jej kwestionowania poprzez uchylanie przypisanej jej dosłowności. Może zatem pełnić funkcję symboliczną, co poszerza repertuar konstruowania znaczeń” (Hopfinger 2016: 16–17). Powyższe ustalenia pozwoliły mi stworzyć sytuacje zadaniowe, w których studenci interpretowali baśń w korelacji z wybranym obrazem. Podstawą do formułowania interpretacji były instalacje JeeYoung Lee. Wraz z gromadzeniem doświadczeń i zapoznawaniem się z wypowiedziami uczestników spotkań wyłoniły się następujące problemy badawcze:

- jakie strategie interpretacyjne ujawniają się w wypowiedziach studentów w sytuacji zadaniowej (czytanie tekstu baśniowego w korelacji z wybranym obrazem)?
- którym elementom wizualizacji studenci nadają znaczenia?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, odwołałam się do kategorii taśmy transmisyjnej (Czerepaniak-Walczak 2011; Jaskulska 2014) związanej z behawiorystycznym pojmowaniem edukacji, postrzeganiem szkoły jako fabryki (nudy), gry pozorów, miejsca, w którym strach przed zawstydzeniem/karą może skutkować postawą wycofania, a strategią przetrwania stanie się unikanie sytuacji ewentualnego niepowodzenia. Na taśmie transmisyjnej bowiem najbezpieczniej (w obliczu nauczycielskiej dyrektywności) jest być biernym nonkonformistą. „Zejście” z owej taśmy niesie ze sobą również konsekwencje, które dostrzec można w studenckich strategiach partycypowania w procesie czytania.

Studenckie czytanie baśni – co pokazały badania

Z taśmy transmisyjnej

Głęboko zakorzenione przywiązanie do edukacji o konotacjach behawiorystycznych ujawniło się u uczestników już na poziomie wejścia w sytuację zadaniową. Otwarcie przestrzeni dialogu wypowiedziami typu „nie wiem, czy dobrze mi się wydaje...”, „czy o to chodziło...” (w toku rozważań pojawiały się kolejne sformułowania: „może to, co powiem, nie do końca jest dobrze...”, „nie wiem, czy dobrze myślę...”), a także ogólna trudność w jego podejmowaniu, każą zastanowić się nad 1) postrzeganiem przez studentów procesu wspólnego nadawania znaczeń; 2) ich umiejętnością rozumienia tekstu kultury i biegłością językową umożliwiającą przekazanie własnych myśli oraz zdolnością rozumienia przekazów formułowanych przez innych uczestników (a także powiązaną z nią kompetencją odnajdywania podobieństw i różnic między poszczególnymi odczytaniem); 3) relacjami panującymi między uczestnikami sytuacji edukacyjnej.

Powodu niepodejmowania prób nadawania znaczeń i podjęcia dialogu z tekstem oraz innymi uczestnikami procesu upatrywać można w uprzednio doświadczanych praktykach lekturowych. Wątpliwości uczestników procesu dotyczące podejmowania rozmowy wokół tekstów (ujawniające się w pytaniu „Co ma na celu to ćwiczenie”) każą zastanowić się nad konsekwencjami postrzegania baśni (w pewien sposób naturalnie przypisanej odbiorcy dziecięcemu) jako punktu wyjścia do sformułowania pytań o występujące w niej postaci, ich dobre lub złe postępowanie, kolejność zdarzeń, nastrój. Rutynizacja traktowania tekstu baśniowego przywoływana przez studentów („Jak przerabialiśmy w szkole *Dziewczynkę z zapalkami*, chyba pisaliśmy plan wydarzeń, można byłoby też zastanowić się, jak pomóc dziewczynce”, „Dzieci wykazały się ogromną znajomością baśni, opowiadały i przypasowywały poszczególne elementy historii do tytułu baśni”, „Czytaliśmy baśń i mieliśmy zilustrować najważniejsze wydarzenie, które zapadło nam w pamięć”, „Rozmawialiśmy o baśni, jakich miała bohaterów, co się wydarzyło”), być może atrakcyjna ze względu na jej powierzchowność (z uwagi na którą trudno o potencjalną sytuację „niezgody”), wydaje się kusząca, zwłaszcza z powodu szerokiej dostępności materiałów dla nauczycieli (w których objawia się także zdeformowane podejście do integracji treści kształcenia [zob. Pakiet 69, klasa III 2015]).

W wypowiedziach studentów ujawniają się także dwa bieguny traktowania procesu czytania. W ramach jednego inicjator procesu czytania ostatecznie wyjawia „co jest czym” w tekście lub na obrazie. W drugim przypadku chodzi o poddawanie w wątpliwość procesu negocjowania znaczeń wyłaniających się z elementów dzieł kultury („każde dziecko może powiedzieć, co chce, nie musi umieć tego uzasadnić”). Traktuję ten biegun jako studencki sprzeciw umieszczania procesu czytania na pasie transmisyjnym, trudno jednak dopatrywać się w nim alternatywy sprzyjającej kształtowaniu kompetencji kulturowych.

Zapewnienie o zniesieniu asymetrii uprawnień w procesie czytania wydaje się niewystarczające – otwartość pola dyskusji z jednej strony bowiem sprzyja nadawaniu znaczeń, z drugiej zaś spotyka się z podejrzliwością tych uczestników (jeżeli zakładają, że zajęcia zostaną sfinalizowane podaniem **prawidłowej** interpretacji), którzy w zajęciach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela upatrują gotowego „przepisu” na lekcje.

Parametr aksjologiczny i poszukiwanie symboli

Odwołując się do przywołanego uprzednio potencjału fotografii w zakresie konstruowania znaczeń, przytoczę przebieg procesu wspólnego czytania dwóch wzajemnie „oświetlających się” tekstów kultury: *Dziewczynki z zapalkami* Andersena i instalacji JeeYoung Lee o tym samym tytule. Studenci formułowali pytania na podstawie ilustracji oraz podejmowali próby negocjacji znaczeń poszczególnych jej elementów, jednocześnie nie tracąc z pola widzenia tekstu literackiego.

Pierwsze pytanie studentów dotyczyło tego, gdzie znajduje się dziewczynka. Początkowa odpowiedź „w niebie” – uzasadniona obecnością otaczającego błękitu i chmur – została poddana w wątpliwość („niebo to pełne szczęście, na obrazie widzę smutek – dziewczynka siedzi sama, nie z babcią, którą kochała”, „w niebie nie może być samotności”), która uruchomiła „gradację” owej przestrzeni oraz ujawnienie schematu parametru aksjologicznego góra–dół (Krzyszowski 1994: 43–44). Pojawiło się zatem „niżej” położone miejsce „zaświatów”, „przedśionka nieba”, które trzeba opuścić, by być szczęśliwym. W końcu studenci zaproponowali spojrzenie na przestrzeń jako ulicę, na której znajdowała się bohaterka, a kojący błękit i chmury uznali za metaforę bezpieczeństwa i ciepła, za którymi tęskniła. Nie przykrywały one jednak w całości realnej rzeczywistości: zniszczonych drzwi i zapalek („żadne złudzenie nie jest w stanie zmienić naprawdę tego, co widzimy”). Czas, w którym „dzieje się” obraz, wiązano z wcześniejszymi ustaleniami – była to zatem długotrwała sytuacja bycia na ulicy lub moment po śmierci.

Po próbie wynegocjowania miejsca i czasu, która nie przyniosła jednoznacznej odpowiedzi, studenci przeszli do nadawania znaczeń poszczególnym elementom obrazu oraz konstruowania wokół nich pytań. Pierwsze pytanie, świadczące o próbie nadania znaczenia pozadosłownego – „Zastanawiam się, **czym są drzwi**” – zostało „przykryte” uznaniem, że są one tylko drzwiami – prowadzić mogą (w zależności od wcześniejszych dróg interpretacyjnych) do świata ziemskiego lub niebiańskiego. Studenci zastanawiali się również, czy dziewczynka je widzi – zwrócili uwagę, że jest skierowana do nich tyłem. W ten sposób negocjacje ujawniły odniesienie do kolejnego schematu parametru aksjologicznego przód–tył (Krzyszowski 1994: 44–45): „jeśli to drzwi do prawdziwego nieba, to nie, bo by przez nie przeszła”, „jeśli to drzwi do rzeczywistości – tak, ale nie chce do niej wracać”. Interpretacja przejścia do nieba spotkała się z wątpliwością: „ale czy drzwi do prawdziwego nieba byłyby takie brzydkie?”. Brzydkie, odrapane, zniszczone – zauważenie tych

cech było impulsem do sformułowania propozycji, że drzwi nie tyle są przejściem do świata, co ten świat oznaczają („Może to jest po prostu symbol tego złego, zepsutego świata, tych nieczułych ludzi”). Ta uwaga spowodowała dalsze eksplorowanie wyglądu przedmiotu: „no właśnie, bo zasadniczo chyba nie da się przez nie przejść, one są chyba oparte o ścianę, nie mają klamki”. „Może to oznacza, że była w sytuacji bez wyjścia”. Chcąc poszerzyć pole interpretacyjne, zapytałam studentów, czy ma dla nich jakieś znaczenie, że drzwi umieszczono po lewej stronie obrazu, dziewczynkę zaś – po prawej. „Może bardziej to, że ona siedzi do nich tyłem, chociaż lewa może kojarzyć się źle – a takie było okrutne miasto”. Miasto i jego mieszkańcy zostali określani jako odarci z uczuć. Odniesienia do orientacji prawa-lewa (Krzeszowski 1994: 45–46) ujawniły próbę negocjacji znaczenia – wynikające z niezgody na to, że to, co „lewe”, jest złe: „Przecież dzieci piszą często lewą ręką, po lewej stronie mamy serce, a to dobro”. „Jeżeli po lewej mamy serce, dziewczynka miała w sercu babcię – a może to ona jest za nimi” (ponowne skojarzenie z ewentualnym przejściem przez drzwi).

Kolejnym analizowanym przedmiotem były zapalki. Dla studentów był to główny element, który sprawił, że instalacja skojarzyła im się z baśnią Andersena. Na początku więc zapalki były dla interpretujących tylko przedmiotem sprzedawanym przez dziecko. Dokładne przyjrzenie się im spowodowało, że studenci zaczęli zastanawiać się nad sytuacją dziewczynki z obrazu i tekstu. „Zapałek jest dużo, są rozsypane, co chwila je zapalała, ale na niewiele się to zdało. Są w rozsypce – jak dziewczynka”. Studenci stwierdzili, że obraz „nie miałby takiego efektu, gdyby pudełko było zamknięte, a zapalki były w środku”. Wyłonił się zatem parametr część-całość (Krzeszowski 1994: 33–34). Dostrzeżenie kolejnej cechy – wielkości – wzbudziło skojarzenia związane z ważnością, siłą, władzą, ale też przytłoczeniem. W tym miejscu analizy pojawiła się postać ojca – „Zapalki są ogromne, dla ojca były ważniejsze niż własne dziecko i ono też to czuje”. „Może, w takim razie, dlatego do nich też siedzi tyłem, ma już tego po prostu dość”. Propozycja „widzenia” zapalek jako nienaturalnie dużych wywołało kontrpropozycję: „Może to nie zapalki są duże, to ona jest taka małutka, żeby pokazać, że nikt jej nie zauważał”. Takie widzenie dziewczynki wywołało skojarzenia z małością, kruchością, byciem niewidzialnym dla świata.

Zapytałam studentów, czy zdjęcie mogłoby być czarno-białe. Na monochromatyczność obrazu zgodzili się osoby, według których nadałoby mu to „żałobny” charakter – wymowa baśni przecież jest trudna, pojawia się w niej śmierć dziecka, „a nie ma nic gorszego”. Na tym etapie ujawniło się jednak skojarzenie kolorystyczne – „dziewczynka ma czarne włosy i czerwone ubranie i sama wygląda jak zapalka”. Zaproponowano odczytanie wspólnych cech: małości, delikatności (łatwo ją złamać – dziewczynka w dodatku siedzi pochylona – „jak złamana”). Przypomniano, że w baśni włosy dziecka były złote. Uznano jednak, że nawet gdyby włosy dziewczynek różniły się pod względem barwy, może nie mieć to znaczenia, gdyż Andersenowska bohaterka również jawi się jako symboliczna zapalka. Zaproponowano także inne spojrzenie, w którym uznano, że czerń na obrazie można wytłumaczyć okopceniem

od ognia lub ogólnym zabrudzeniem, a postać na ilustracji – przed momentem uchwycenia jej na obrazie – być może faktycznie była jasnowłosa.

Sposób odczytywania poszczególnych elementów obrazu wpływało na postrzeganie kolejnych, a także na interpretację samego tekstu literackiego, oraz budowało obszar nowych wątpliwości dotyczących statusu człowieczeństwa, duchowości, przemijania i problemów współczesnego świata. „Zniszczone drzwi – zamię cierpienia – zostaną już z nią na zawsze. Nawet gdy będzie już w lepszym miejscu, gdzie nie grozi jej niebezpieczeństwo. One są częścią niej samej” – jak nasze cierpienia tworzą nas. U Andersena śmierć była ratunkiem. Dla współczesnych „dziewczynek z zapalkami” – być może tych, które doświadczają różnego rodzaju patologii i przemocy – ratunkiem może okazać się przeniesienie do bezpiecznego miejsca dzięki pomocy drugiego człowieka. Wiara w to, że społeczeństwo (w przeciwieństwie do tego totalnie skażonego anomią, które wykreował autor baśni) – jest gotowe ów ratunek zapewnić – nie kreśli jednak pełnego happy endu. Cierpienie bowiem już się wydarzyło, jest w sercu i pamięci tego, kto go doświadczył. „Może już nie jest takie ważne, może przykrył je kurz, może już nie rozdrapujemy ran, ale blizny zostają”. Studenci zastanawiali się, co powoduje cierpienie, przytłacza, a także co może powodować podobne uczucia, czyli co mogłoby znaleźć się na obrazie, gdyby pojawiła się na nim postać współczesnej dziewczynki z zapalkami.

Konkluzje

Wypowiedzi formułowane przez kandydatów na nauczycieli pokazują, że studenci znajdują się w sytuacji wewnętrznego rozdarcia. Interpretacje tekstów kultury, a także namysł nad ich edukacyjnym potencjałem, są wypadkową: 1) wzorców uformowanych za pośrednictwem doświadczanej uprzednio tradycyjnej edukacji oraz 2) uczestnictwa w sytuacji mającej pobudzić proces nadawania znaczeń.

Powodem milczenia niektórych uczestników może być wieloletnie doświadczanie edukacji, w której brakuje autentycznego zaangażowania w proces czytania, gdyż „uczeń nie zadaje tekstowi pytań, lecz zastanawia się nad udzielaniem odpowiedzi. Jeśli nie zrobi tego dość szybko, wyręczy go nauczyciel. Trudno też samodzielnie zadać pytania tekstowi, skoro nie padły z ust nauczyciela, z podręcznika, nie zostały zawarte w zadaniu maturalnym” (Koziołek 2017: 121). Propozycja czytania tekstu w nawiązaniu do obrazu stwarza jednak możliwość powołania pewnej wspólnoty interpretacyjnej (Fish 1980), inicjuje nie tylko proces nadawania znaczeń, ale też stawiania pytań oraz symboliczne negocjacje.

W studenckich odczytaniach elementy obrazu – ich cechy (wielkość, kolor), funkcjonalność, ułożenie względem siebie – okazały się wieloznaczne, a nadawanie im sensu było renegocjowane wskutek zwrócenia uwagi na kolejne komponenty. Strategia analizowania elementów tekstów (literackiego i wizualnego) przenikała się ze strategią przywoływania szerszych kontekstów (krążących np. wokół osobistych

doświadczeń, refleksji na temat ludzkiej duchowości, kondycji moralnej świata i człowieka, relacji między człowiekiem a światem). Wyłaniające się schematy parametru aksjologicznego (Krzeszowski 1994) pojawiały się w odniesieniu do przestrzeni (realnej lub wyobrażonej), bohaterki i sprawców zubożenia świata. Wspierane przez nadawanie znaczeń warstwie kolorystycznej umożliwiały nie tylko ich symultaniczną interpretację w odniesieniu do dwóch tekstów kultury, ale otwierały pole do stawiania pytań o sens życia. Figury długiego trwania (a za takie uznał Bruner m.in. baśnie, mity, metafory i symbole) dostarczają zatem narzędzi do konstruowania tożsamości. Aktywny udział w ich odbiorze oraz tworzeniu komunikatów symbolicznych stwarza możliwość budowania siebie jako człowieka w świetle wartości humanistycznych. Partycypowanie w sytuacji przedstawionego w niniejszym tekście spotkania może stanowić fundament dla budowania kompetencji związanych z: 1) aktywnym odbiorem dziedzictwa kulturowego (którego baśnie są nieodłączną częścią, promieniującą na wiele elementów świata społeczno-kulturowego); 2) poszukiwaniem rezerwuaru problemów, które tekst otwiera przed odbiorcą w trakcie czytania.

Pojawia się jednak zasadnicze pytanie: jaką kulturę szkoły będą chcieli tworzyć przyszli nauczyciele? Kulturę zmiany i uprawomocnienia głosów wszystkich uczestników procesu edukacyjnego? Kulturę, która będzie wymagać namysłu, skupienia i wysiłku? Czy kulturę pozorów, łatwości sięgania po publikacje o charakterze „kopiuj-wklej”, w której oczekiwane osiągnięcia ucznia w ramach edukacji polonistycznej brzmią:

Uczeń: **bawi się** [podważam zasadność użycia takiego sformułowania podczas pracy nad tekstem poruszającym problem cierpienia i śmierci – M.K.H] w skojarzenia, opowiada baśń według planu, układa pytania do planu, redaguje inne zakończenie baśni, bierze udział w zabawie inscenizowanej według innego zakończenia baśni, określa rolę czasownika w zdaniu, poprawnie zapisuje przeczenie nie z czasownikami i przymiotnikami, poprawnie zapisuje wyrazy z rz po spółgłoskach t, w, p (Pakiet 69, klasa III).

Literatura

- Andrukowicz W., 2005, *Zasada epistemicznej nieoznaczoności w uczeniu się* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie. Praca zbiorowa*, red. T. Bauman, Kraków-Gdańsk: Impuls-Uniwersytet Gdański.
- Angrosino M., 2007, *Doing Ethnographic and Observational Research*, London: SAGE.
- Bacchilega C., 2013, *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*, Detroit: Wayne State University Press.
- Bal M., 2012, *Czytanie sztuki?*, tłum. M. Maryl, „Teksty Drugie” nr 1–2.
- Baran Z., 2006, *Idee-mity-symbolo w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Bauman T., 2001, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych* [w:] T. Pilch, T. Bauman, A. Radzko, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Bettelheim B., 1976, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London: Thames and Hudson.
- Bruner J., 2010, *Kultura edukacji*. tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas.
- Cackowska M., 2014, *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytanie o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków: Impuls.
- Czerepaniak-Walczak M., 2011, *Edukacja wczesnoszkolna. Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna*, „Refleksje” nr 6.
- Dobrowolska D., 2016, *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Podręcznik dla studentów i początkujących nauczycieli*, Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., 1994, *Kompetencje autokreacyjne* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, M. Kotusiewicz, Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dylak S., 2012, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka* [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. S. Dylak, M. Skrzydlewski, Poznań–Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Fish S., 1980, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freud Z., Oppenheim D.E., 1958, *Dreams in Folklore*, New York: International Universities Press.
- Hopfinger M., 2016, *Między sztuką a codziennością. Literackość bez fikcji?* [w:] *Między sztuką a codziennością – w stronę nowej syntezy*, red. M. Hopfinger, Z. Ziątek, T. Żukowski, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Janus-Sitarz A., 2018, *Uważność i żarliwość lektury a duch nowej humanistyki*, „Polonistyka. Innowacje” nr 7.
- Jaskulska S., 2014, *Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego*, „Parezja” nr 2.
- Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., 2005, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie. Praca zbiorowa*, red. T. Bauman, Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2014, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krüger H., 2005, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Szobryn, oprac. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzyszowski T., 1994, *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobrażeń*, „Etnolingwistyka” nr 6.
- Melosik Z., 2015, *Kultura popularna, pedagogika i młodzież* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Łódź: theQ studio.

- Męczkowska-Christiansen A., 2015, *Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)*, „Problemy Wczesnej Edukacji” t. 28, nr 1.
- Neuhaus S., 2017, *Märchen*, Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen.
- Pakiet 69, klasa III, 2015, *Tak niewiele trzeba... zmieniamy los dziewczynki z zapałkami*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/18529> [dostęp: 12.07.2021].
- Pilch A., 2018, *O literaturze, sztuce i dydaktyce. Dialogi dawne i nowe*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Propp W., 1928, *Morfologia skazki*, Leningrad: Academia.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Kraków: Impuls.
- Schön D., 1983, *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- Szczepska-Pustkowska M., 2013, *Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisa Malaguzzi*, „Problemy Wczesnej Edukacji” t. 1, nr 9.
- Szymik E., 2010, *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków: Impuls.
- Szymik E., 2017, *Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” vol. 5.
- Śliwerski B., 2016, Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G., 2015, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Tatar M., 2019, *What Is a Fairy Tale?* [w:] *Teaching Fairy Tales*, ed. N.L. Canepa, Detroit: Wayne State University Press.
- Tomaszewska G.B., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Vaz da Silva F., 2019, *Bridge Essay: Fairy-Tale Transformations* [w:] *A Companion to World Literature*, ed. K. Seigneurie, New York: Wiley.
- Wiśniewska-Kin M., 2013, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin M., 2020, *Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki*, „Forum Oświatowe” t. 32, nr 1.
- Zipes J., 2012, *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton New Jersey; Woodstock, Oxfordshire: Princeton University Press.
- Żuchowska W., 1992, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa: WSiP.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad procesem nabywania kompetencji kulturowej przez dorosłych użytkowników języka. Uczestnictwo w owym procesie pozwoliło na poznanie studenckich strategii czytania baśni w relacji z obrazem – „rozrusznikiem wyobraźni”. Rozważania oparte na obserwacji uczestniczącej i badaniu w działaniu – sytuują w paradygmacie jakościowym. Interpretacje tekstów kultury formułowane przez kandydatów na nauczycieli są „wypadkową”: 1) wzorców uformowanych za pośrednictwem doświadczanej uprzednio tradycyjnej edukacji oraz 2) uczestnictwa w sytuacji edukacyjnej pobudzającej proces nadawania znaczeń.

Słowa kluczowe

recepja baśni przez studentów, strategie wykorzystania baśni w edukacji wczesnoszkolnej, kandydaci na nauczycieli

Summary

The aim of this article is to analyse the process of developing cultural competence by adult language users. Participation in this process allowed me to explore students' strategies of reading fairy tales in relation to the image – “the stimulator of imagination”. Based on participant observation and action research, I situated my research in the qualitative paradigm. The interpretations of cultural texts formulated by teacher candidates are the results of: 1) patterns formed through previously experienced traditional education and 2) participation in an educational situation that stimulates the process of meaning-making.

Keywords

students' reception of fairy tales, strategies for using fairy tales in early childhood education, teacher candidates

Martyna Pilas

ORCID: 0000-0003-0401-2677

Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.08>

Tripartite school conflicts and non-consensual democracy. An attempt of autoethnographic analysis

About autoethnography

Qualitative research, granting the researcher a personal right to engage in the research process, create the perfect conditions to come into being, to discover, and to change. One of the areas where it can reveal is the researcher's development understood as discovering a new quality through self-understanding and self-retelling (Denzin, Lincoln 2005; Ciechowska, Szymańska 2017).

Autoethnography (AE) as “a specific type of activity on the border of science and art, science and therapy, science and the social philosophy of dialogue”¹ (Kafar 2010: 335) gives the opportunity to collect interesting research material by analyzing oneself and other social actors. It allows to study phenomena that are difficult to access by other qualitative and quantitative methods. Good autoethnography reveals hidden dimensions of social life, making it possible to understand the intricate mechanisms that govern the world of organizations (Zawadzki 2015).

The development of AE in the social sciences over the past four decades has brought a wide variety of approaches and applications and its growing popularity can be seen in social science magazines and books, including methodological manuals (Hayano 1979; Van Maanen 1988; Denzin 1989, 1997, 2018; Ellis 2004, 2009; Ellis, Bochner 2000; Reed-Danahay 1997; Holman Jones 2005; Doloriert, Sambrook 2009, 2011; Sambrook, Hermann 2018; Anderson 2014; Chang 2008; Maréchal 2010; Richardson 2000, 2007; Sparkes 2000). The process can be also noticeable and recognizable among Polish researchers (Kafar 2010; Kacperczyk 2014a, 2014b;

¹ Translated by Pilas.

Bielecka-Prus 2012, 2014; Kamińska 2014; Kępa 2012, 2014; Polczyk 2012; Jakubowska 2017; Zawadzki 2015; Ciechowska, Szymańska 2017; Pilas 2020a, 2020b).

Research practices that fall under the term “autoethnography” are hardly a uniform method. There are three levels of autoethnography used: 1) data production, the technique of receiving information; 2) solving research problems, the method or research strategy; 3) the epistemological level, the new paradigm of social research (Ciechowska, Szymańska 2017; Kacperczyk 2014a).

Autoethnography as one of the research methods strongly refers to the perspective of a participant in social life. This is due to the subject of interest of these sciences – related to the phenomena of human consciousness. The method can be divided into two types: emotional and analytical.

Carolyn Ellis proposes introspection and narrative inquiry as methods based on interpretative materials created by the researcher himself and by others extremely useful for understanding the vivid experience of emotions (Ellis 2004).

In autoethnography, unlike in ethnography, the character of the researcher performs a key function. This means that an additional element of the autoethnographic description is a critical look at your own experience and explaining it through references to the cultural context in which the experience occurred.

Autoethnographic inclusion 1

September 20, 2018

Each end of the school year is an obvious moment to summarize my teacher’s professional achievements and failures. When successes inspire me and my sense of fulfillment, prompting a decision to continue, failures cause frustration, which in turn lead to a feeling of powerlessness, resignation or downplaying the problem, or vice versa, looking for solutions and motivation to change. It was no different at the end of last school year. I considered the greatest professional failure to be helpless in the face of increasing aggression and violence against myself and teachers in the behavior of students, on the one hand, resignation and withdrawal from oneself, lack of trust and hope in solving problems on the other. However, the most frustrating for me was the number of conflicts, the failure to resolve, omit or simply unaware of them led to a large number of students changing schools, even for the final year of education (grade 8). Making decisions to transfer a child to another facility for several years

I considered to be my direct or indirect professional failure and finding out its reasons was my main task for each subsequent school year. While searching for a solution and after analyzing my own observations, I came across a theory according to which the main reason for a child’s frustration is their lack of belonging and importance in a given school community, bad communication resulting from the disappearance of such virtues as respect and empathy. Based on the theory of mutual respect and on the assumptions of individual psychology of Austrian psychiatrists, Alfred Adler and Rudolf Dreikurs, the American psychologist Jane Nelsen created a classic educational method, which she called Positive Discipline.

I have been working as a teacher for 10 years now and this theory opened my eyes. I was looking for it in my first 5 years of teaching adults at a non-public school, then when I changed it into a public primary school very close to my house and where I enrolled my daughter. Since then I have had many observations and concerns about school conflicts according to my double role in the school life, a parent and a teacher.

On the other hand, there is a more analytical approach. Leon Anderson pointed out five key features: 1) the researcher belongs to the environment he researches, occupying the position of its complete member; 2) undertakes analytical reflection throughout the entire data collection and development process; 3) reveals his self in the narratives he created, but he does not stop there; 4) also undertakes a dialogue with informers belonging to the studied environment, giving the chance for a narrative to resound other than your own; 5) puts great emphasis on theoretical analysis, which links the researcher's conclusions to a wider field of theoretical solutions in a given problem area, which ultimately allows the incorporation of the research conclusions into the circulation of scientific knowledge (Anderson 2014; Zawadzki 2015). Anderson's theory is related to an analytical autoethnography considered by some to be too far away from autoethnography itself (Denzin 2003).

In my research project I decided to combine those two approaches: emotional in narratives and observation sheet's section – emotions and analytical in creating the conflict criteria and the analysis of school conflict observation sheets.

Mark Neumann sees the main function of autoethnography in the fact that “autoethnographic texts democratize the representative sphere of culture by placing the individual's experience in tension against the dominant expressions of discursive power” (Neumann 1996: 189 – citation after Kacperczyk 2014a: 52).

In this sense, autoethnography becomes a democratic activity that fights to create a space for dialogue and debate that is the leaven of social change and allows voting for those who are marginalized themselves. The most important advantage of autoethnography is its emancipatory and empathetic character, its overarching goal is to create a space for dialogue and debate that initiate and shape social change (Neumann 1996; Holman, Jones 2009; Kacperczyk 2014a; Zawadzki 2015).

One of now gaining popularity versions of autoethnography is the one conducted by organization researchers (OAE). Autoethnography allows for in-depth insight into the context of the studied organization and understanding the activities of other people involved in organizational processes. The subject of research are often organizational pathologies such as mobbing, exploitation or sexual violence in the workplace (Zawadzki 2015; Doloriert, Sambrook 2009, 2011; Sambrook, Hermann 2018).

Autoethnography as a research practice is now often used by researchers in the field of sociology of sport and the sociology of the body (embodiment). According to Jacquelyn Allen-Collinson, who writes about the “auto-ethnographic turn” (see also Kafar 2010), which is visible in the area of physical activity and sport. Researchers use autoethnography to recreate the process of recovering from an injury, struggling with pain, the practice of controlling the sports body, as well as other everyday experiences related to sport (Jakubowska 2017; Allen-Collinson, Hockey 2001; Allen-Collinson 2011).

The orientation on the positive meaning of disagreement

The school in my article is perceived as a place of conflict which is an unobvious expression of democratic dissent and a difficult way of achieving commonality, which is a condition of democracy. The conflict is an indispensable social element and the basis of relations of subjective character (Rancière 1999; Coser 2009).

Lewis A. Coser expressed a belief in the functionality of the conflict, which if not too intense and rapidly increases the adaptability of a society. When real and constructive, it leads to strengthening of the system, if destructive – to its weakening and even destruction. Currently, the issue of conflict culture is widely discussed in Poland in the field of economics and sociology of organizations.

Pierre Bourdieu exposed the symbolism and arbitrariness as a tool of dominion and socialization aimed at preserving and reproducing culture. Bourdieu also clarified the concept of habitus, which by definition are imposed initially by the house and, for example, by the school, and can compete with each other (Bourdieu, Passeron 1990). On this basis, I have found conflict to be an indispensable element of school life and the educational process. John Dewey, in turn, inseparably linked school with democracy. He considered the school space as an example of a small society in which a student acquires civic competence. The basic socio-pedagogical assumption on which I based my research is also the need for dialogue in the relationships of all actors of school life. Maria Mendel, states that “commonality is an expression of the manifestation of dialogue, which is a key form of democratic existence” (Mendel 2017: 285) The building of the space of the “common peace” occurs in the process of conflict and dialogue demanding equality in treatment. We cannot think about dialogue when the basic principles of democracy, namely equality, justice, dignity and freedom are not respected.

The principles of equality between adults and adolescents have been presented by Mendel. She wrote: “The adults and adolescents are equal in terms of autonomy, each of them retains their rights and obligations – different for the adult, different for the child; they are equal in terms of their cooperation – they jointly define and accept its purpose, course and results” (Mendel 2000).

This cooperation the author calls the Partnership that is a relationship in which entities self-realize in cooperation, treating their own rights and the fact of cooperation as a value (Mendel 2000).

Autoethnographic inclusion 2

September 28, 2018

Every year we organize the European Day of Foreign Languages. Each class prepares costumes, food and posters related to the selected country. During the presentation, when the students line up at their tables in the hall, there is always a lot of noise, it is cramped and intense.

This year, I coordinated this event myself, because my friend Maria fell ill. For the presentation of the nationalities, I decided that only class representatives of 3 people and those who changed clothes or prepared the dish will perform. This was also the case in class 4a where my daughter is. The event was a success.

The next day, just by 8 am, when I entered the school, I was accosted by Wojtek's² father from grade 4a. He was very nervous. His eyes glowed with anger. I asked him outside the school where he said:

– My son was very badly and unfairly treated yesterday. Why didn't you let him do the country presentation? After all, he made pancakes. He never again wants to participate in any ceremony, if he is treated like that, when some children in grade 4a are favored

It stunned me. I completely didn't know anything about Wojtek making pancakes. I announced this to the outraged man. I apologized. I remembered that Magda, the class teacher of 4a, was not there yesterday. Perhaps that is why in all the confusion I did not notice that Wojtek was also involved in the preparation will take.

I felt terrible attacked and shocked. On the one hand, I felt stupid and sorry that Wojtek was treated badly and, as the main organizer of the competition and mother of Wojtek's class friend, I felt responsible for the failure. On the other hand, I felt hurt because I tried very hard and didn't receive any support in organizing the ceremony. As a teacher and a parent I felt discouraged.

The importance of the student's point of view from paidocentric perspective

Progressive Education is more than a century old but it is still a revolution: breaking with the authoritarianism of the teacher, freeing the education process from the dogmas of the adult world, allowing the formation of uncontaminated social relations and conflict resolution skills for the benefit of the environment and oneself (Śliwerski 2007).

A game of who has power, and since adults have power in this case, children have no chance of changing these rights or learning about them. How to teach children about their rights (established or postulated) so that they do not release degenerate distrust and resentment towards adults? How not to strengthen the natural tendency of young people to undermine the authority of adults? The emancipation of children is, in fact, the basic condition for the emancipation of parents. Both sides need each other as trustworthy partners.

Autoethnographic inclusion 3

March 21, 2019

One of the 5th grade students, Michał did not want to listen to the spring celebration prepared by the younger children. He was complaining, interrupting, acting impolitely. He said: "I don't care about the school rules". I asked him to come with me and talk. His attitude intrigued me.

² All students and teachers' names in autoethnographical inclusions are changed.

We sat down on the chairs in a smaller room, and I said that his behavior was arrogant. I asked why he was acting this way. The student was very irritated, he replied reproachfully and reluctantly without meeting my eyes:

– All you teachers are the same! You don't listen to us, you just shout!

I asked:

– Now I am talking to you. I'm not shouting. Am I the same as all teachers?

– No. You are fine – answered Michał.

– Then why do you think all teachers are bad?

– Because the lady from PE treats us like that. We have nothing to say. We must always comply. No discussion. I don't want to go to that school – answered Peter.

– I understand. If I were you, I wouldn't want to go to school either. I am not surprised that you are nervous, after all, this is your school, and you have the right to express your opinion about it.

– But my parents don't think so. They say to keep quiet, or the teachers will be causing me and my sister problems.

– That does not sound appealing. Nevertheless, I am very happy with your bravery and wisdom. But disrupting the school celebration is not the best way to express your opinion about the mistreatment of students by some teachers.

– It just seems to come from helplessness – he answered.

– How else could you point out to unfair treatment? Think about a solution.

– Maybe I could talk to other students, and then to the class teacher. We can write a letter to the principal.

– Good start. Let's go back to the celebration.

Our conversation lasted 10 minutes. We returned to the sports hall where the spring celebration was ending. Michał quietly sat down next to his friends. It felt like his attitude had changed.

The basis of my approach consistent with the assumptions of non-consensual democracy is such a goal of resolving the conflict situation so each party turns out to be a winner not only from a moral or educational point of view, but also in the field of personal feelings, beliefs and a sense of integrity.

Leszek Koczanowicz called the manner of social arrangement and dialogue, which he is capable of but does not have to lead to an agreement, or consensus, a non-consensual democracy. It is a policy of dialogue in social action. The political scientist, basing on the literary concept of Mikhail Bakhtin's polyphony, refers to social polyphony, repeats that dialogue is subjective. The word is always an externalized, specific author. Koczanowicz states: Thus, dialogue relations are always subjective and as such transfer to the sphere of dialogue all the tension that may arise between various entities. Therefore, dialogue does not have to, and generally does not lead to consensus, it must lead, if undertaken, to better understanding (Koczanowicz 2015).

Autoethnographic inclusion 4

January 23, 2019

The bell rang for the lesson. I left the staff room and headed towards the library, where Grade 8, loud as usual, was waiting for me. The headmistress was following me. I pushed to open the door when something suddenly flew towards me. I almost got hit in the face. It was a large paper tube

for artwork. I was shocked and scared. The students started laughing, which upset me very much. The headmistress walked in behind me and after finding out who had thrown the item and that it was just a form of fun that got out of hand, she left the library. I, on the other hand, could not cool down. I got into a riot with some of the students, especially with the most outspoken student, Kasia. I never got along very well with Grade 8. I found most of the students to be arrogant and spoiled kids. But this time the scoop has changed. I was expecting words of apology. Emilia and Krzys, the boy from whose hands the tube flew towards me, joined the argument about this attack on me. The level of nervousness was so high that I was unable to teach. After a while, the class 8 teacher, Karolina, entered the room. She listened to our quarrel for a while, then, at my request, she joined the conversation, which she tried to soften. Finally, the lesson was over, but not my hurt and nervousness. I decided to add negative comments to e-register and call Kasia and Krzys's parents to school. The next morning at 7.30 a meeting with the parents took place. I presented calmly what happened in yesterday's English lesson. I told the event from my own point of view. Then I asked to present the incident from the parents' point of view, what they heard from their children. Kasia's dad stepped in right away. He said that the children were treated unfairly by me and that it was all my fault. I felt like someone slapped me in the face. The other parents joined this position, attacking me and my point of view. They said that I was not attacked by the students and that I had no right to claim an apology. Our nervous conversation was interrupted by the bell for the lesson, and the meeting moved to the office of the pedagogue who joined the conversation. Her presence and sense of humor softened the atmosphere a bit. Nevertheless, I still felt terrible. The culminating moment came when Kasia's father said that I was a teacher and that I should know better than him how to raise his daughter, it is the teachers' fault that his daughter is unbearable (he said "All you teachers are the same!"). After these words, I burst into tears. I was ashamed of it, but I couldn't control myself. I felt helpless and guilty and hurt. Despite the unfavorable atmosphere, the parents agreed to talk to their children again, and I decided to soften the form of negative comment in the e-register. The next day the 8th grade students apologized to me for their behavior.

The analysis of observation sheets

Based on the observation of the effectiveness of the above tools in the spirit of the interpretative paradigm and in line with critical pedagogy, I conducted a case study of a school conflict. I used ethnographic and autoethnographic instruments to study the nature and specificity of the case due to my deep involvement in the studied environment. I kept conflict observation sheets, a researcher's journal and analyzed the documentation. For the purposes of this text, I have decided to discuss four cases of conflict situations in which I was a party as a conflicted person in the period from September 2018 to March 2019.

When preparing the observation sheet, I selected the appropriate criteria. I adapted and expanded the proposed elements: 1) duration; 2) stages; 3) source; 4) dynamics; 5) form of disclosure; 6) post-conflict situations and effects; 7) accompanying emotions (Olubiński 2015; Wajszczyk 2015).

All the analyzed school conflicts (disagreements) are presented in the autoethnographic inclusions as follows: conflict no. 1 – inclusion 2, conflict no. 2 and 3 – inclusion 4, conflict 4 – inclusion 3.

Disagreement no. 1 took place between me and a parent, no. 2 my and group of parents (school pedagogue – mediator), no. 3 me as a teacher and group of students (class teacher as a mediator) and no. 4 me and a pupil. In each case, I tried to identify the conflict's source. I determined the reasons for the disagreements in order: 1) uneven distribution of privileges, positions, a sense of unfair treatment of students by the teacher; 2) different views on values considered important, generalization in the perception of the teacher's reaction and role; 3) contradiction of individual assessments and opinions and views on values considered important (e.g. safety and respect), competition for power between students and teacher; 4) uneven distribution of privileges and positions, confrontation of individual grades and opinions, communication difficulties (Wajszczyk 2015). As you can see in most cases it was difficult to identify one specific source. Each conflict situation was a complex, often long-developing phenomenon that increased until the climax, which was usually a confrontation. In terms of form, the analyzed conflicts can be summarized as follows: no. 1: attack, violent quarrel between the parent and teacher regarding unfair but unconscious treatment of the student by the teacher, no. 2: stormy discussion between the teacher and the group of parents, accusing the teacher of improper performance of his pedagogical and educational duties and abuse of the students, no. 3: verbal scuffles between teacher and students, boycott of lessons by students, an attempt to bring accountability to students whose fun has become out of control, no. 4: student's withdrawal from social relations, boycott in complying with school rules, persuading the student to discuss and reveal the problem. The conflicts were characterized by different dynamics, levels of intensity and violence, but usually they revealed by sudden confrontations (case no. 1, 2 and 4), then they took the form of an attempt to calm the situation, clarify the matter, express understanding of the problem and draw conclusions (no. 1, 3, 4). During the discussion the emotions appeared: screaming, arguing, crying, also on the adult side. The conflicts were accompanied by the following feelings: surprise, anger, disbelief, shame, misunderstanding, disrespect, confusion, embarrassment, harm, sadness, powerlessness. In the case of conflicts in which a mediator was actively and impartially involved, we can speak of lower violence and emotional level (no. 2 and 3). However, neither the violence of the conflicts nor the emotions they evoked had an impact on the most important common feature I observed: they gave me the opportunity to express the opinions. Although sometimes the points of view were completely contradictory, e.g., in case no. 3, the appropriate resolution of the conflict resulted in their occurrence and reverberation. Hiding or disregarding would not have a similar effect.

Conclusions

In this autoethnographic study I tried to prove that school conflicts should not frighten or be avoided when they arise. One might object that this way of understanding methods of dealing with conflicts that do not lead to a specific solution and agreement is pointless and ineffective. In this sense, the phrase “conflict resolution” can lose power in favor of managing or playing it out. However, it is precisely giving each participant of a conflict situation the right to speak, the possibility of explaining themselves, showing mutual understanding and the possibility of jointly agreeing on solutions that are the most effective. The basis of my approach in line with the assumptions of non-consensual democracy is the goal of playing out a conflict situation in such a way that each side wins, not only from a moral or educational point of view, but also in terms of personal feelings, beliefs and a sense of integrity. The second objection I may encounter is perhaps an overly idealistic and trusting approach to interpersonal relations. How can we eliminate fraud, deception, and self-interest? I believe that only honesty and abandonment of fear-based relationships can make lying and abuse unprofitable, will not lead to the satisfaction of the most important social needs, which include a sense of importance and belonging, and fair and equal treatment. The last counter-argument I will probably come across, especially among practitioners, is the belief that giving up the superior-subordinate teacher-student relationship will negatively affect the former, lose respect and authority, and lose control. On the contrary, the teacher will demonstrate the most professional side when he uses his competences not in imposing his own beliefs and disciplining, but in the ability to see the advantages in a thoughtful and creative approach to conflict.

All 4 conflicts were strongly influenced by students and parents' needs. Conflicts no. 2 and 4 were greatly rooted in the lack of trust in adults in parents and the teachers. I had a strong impression that all 4 conflicts were the effects of many previous unfair or unexplained situations. The parents in conflict no. 2 said accusingly: “All you teachers are the same!”. The students in fourth case argued: “You teachers don't listen to us, you just shout!”.

School conflict could be resolved more effectively if we include the subjectivity and even the authority of students as the third party in the process of democratic dialogue. Conducting the research I wanted to prove that teacher can gain a specific competence of resolving conflicts listening to students and parents as well as to him/herself in autoethnographic manner. This is certainly not the easiest task, it requires more effort and time, but from the non-consensual democracy point of view, it is the most legitimate solution. This approach is a vision of a “decent, sufficiently perfect society, democracy that must come” (Włodarczyk 2017: 29) in a school environment that seeks to maintain a democratic character.

Literature

- Allen-Collinson J., 2011, Feminist phenomenology and the woman in the running body, *Sport, Ethics & Philosophy*, 5(3).
- Allen-Collinson J., Hockey J., 2001, Runners' Tales: Autoethnography, injury and narrative, *Auto/Biography*, 9.
- Anderson L., 2014, Autoetnografia analityczna, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3).
- Bielecka-Prus J., 2012, Normana K. Denzina projekt etnografii interpretacyjnej [in:] A. Szafranski (red.), *Geertz. Dziedzictwo-interpretacje-dylematy*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bielecka-Prus J., 2014, Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3).
- Bochner A.P., Ellis C.S., 2006, Communication as autoethnography [in:] G.J. Shepherd, J.S. John, T. Striphas (eds), *Communication as...: Perspectives on theory*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1990, *Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chang H., 2008, *Autoethnography as method*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Ciechowska M., Szymańska M., 2017, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. 1, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Coser L.A., 2009, *Funkcje konfliktu społecznego*, tłum. S. Burdziej, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Denzin N.K., 1989, *Interpretive Biography*, London: Sage.
- Denzin N.K., 1997, *Interpretative Ethnography*, London: Sage.
- Denzin N., 2000, Aesthetics and Qualitative inquiry, *Qualitative Inquiry*, 6(2).
- Denzin N.K., 2018, *Performance Autoethnography Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, London: Routledge.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., 2005, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doloriert C., Sambrook S., 2009, Ethical confessions of the "I" of autoethnography: The student's dilemma, *Qualitative Research in Organizations and Management*, 4(1).
- Doloriert C., Sambrook S., 2011, Accommodating an autoethnographic PhD: The tale of the thesis, the viva voce and the traditional Business School, *Journal of Contemporary Ethnography*, 40(5).
- Ellis, C., 2004, *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Ellis C., 2009, Autoethnography as method (review), *Biography*, 32(2).
- Ellis C., Bochner A., 2000, Autoethnography, Personal Narrative, and Reflexivity: Researcher as Subject [in:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hayano D., 1979, Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects, *Human Organization*, 38(1).
- Holman Jones S., 2005, Autoethnography: Making the personal political [in:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Jakubowska H., 2017, Intymistyczny charakter autoetnografii na przykładzie badań sportowych doświadczeń, *Autobiografia. Literatura. Kultura. Media*, 2.
- Kacperczyk A., 2014a, Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?: o metodologicznym statusie autoetnografii, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3).
- Kacperczyk A., 2014b, Od redaktora: Autoetnografia – w stronę humanizacji nauki, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3).
- Kafar M., 2010, O przełomie autoetnograficznym w humanistyce. W stronę nowego paradygmatu [in:] B. Płonka-Syroka, M. Skrzypek (red.), *Doświadczenie choroby w perspektywie badań interdyscyplinarnych*, Wrocław: Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich.
- Kamińska M., 2014, Autoetnografia jako technika badań etnograficznych w Internecie, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3).
- Kępa E., 2012, Autoetnografia – metoda dla odważnych? [w:] K. Citko, M. Morozewicz (red.), *Autobiografizm w kulturze współczesnej*, Białystok: Trans Humana.
- Kępa E., 2014, Autoetnografia nie wzięła się znikąd – rozważania o ciągłości i zmianie, *Pareza*, 1.
- Koczanowicz L., 2015, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, tłum. K. Liszka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mendel M., 2000, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel M., 2017, *Pedagogika miejsca wspólnego: miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Maréchal G., 2010, Autoethnography [in:] A.J. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (eds), *Encyclopedia of case study research*, vol. 2, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Neumann M., 1996, Collecting Ourselves at the End of the Century [in:] C. Ellis, A.P. Bochner, (eds), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek, CA: Alta-Mira Press.
- Olubiński A., 2015, Konflikt jako sytuacja wychowawcza [in:] D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, Warszawa: Difin.
- Pilas M., 2020a, Wyobrażenie szkoły w sytuacji konfliktu jako przestrzeni demokratycznej wspólności. Perspektywa demokracji niekonsensualnej [in:] R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. 4: *Dysonanse, kontrasty i harmonie wyobrażeń świata możliwego*, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pilas M., 2020b, Widmologiczne ujęcie kategorii wstydu a syndrom Dorosłych Dzieci Alkoholików [in:] M. Mendel (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Polczyk P., 2012, Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza, *Forum Oświatowe*, 2(47).
- Rancière J., 1999, *Dis-agreement. Politics and Philosophy*, transl. J. Rose, Minneapolis–London: University of Minnesota Press.
- Reed-Danahay D.E., 1997, Introduction [in:] D. Reed-Danahay (ed.), *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*, Oxford: Berg.
- Richardson L., 2000, Evaluating ethnography, *Qualitative Inquiry*, 6(2).
- Richardson L., 2007, Writing: A method of inquiry [in:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sambrook S., Herrmann A.F., 2018, Organisational autoethnography: possibilities, politics and pitfalls, *Journal of Organizational Ethnography*, 7.

- Sparkes A.C., 2000, Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action, *Sociology of Sport Journal*, 17.
- Śliwerski B., 2007, *Pedagogika dziecka. Studium paidocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbańska S., 2012, Autoetnografia [in:] K.T. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa: Difin.
- Van Maanen J., 1988, *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago: University of Chicago Press.
- Wajszczyk K., 2015, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Włodarczyk R., 2017, Demokracja, utopia, wychowanie [in:] K. Rejman, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. 3: *Nadzieja i rozczarowania wyobrażeniami świata możliwego*, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zawadzki M., 2015, Autoetnografia [in:] M. Kostera (red.), *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, Warszawa: Sedno.

Summary

The article presents an analysis of four school conflicts. I am trying to prove that the teacher-parental conflict is always actively involved with the student, with his paidocentric position in the family, subjectivity and authority as the third party in the process of democratic dialogue. I use the autoethnography method, the most appropriate from my point of view, based on a subjective approach, the analysis of feelings and reactions, self-observation, first-person narrative, analysis of the researcher's notes and own narratives, forcing the full participant in the studied environment (complete member researcher), analytical reflexivity, data transcending. The school in my article is perceived as a place of conflict which is an unobvious expression of democratic dissent and a difficult way of achieving commonality, which is a condition of democracy. The conflict is an indispensable social element and the basis of relations of subjective character, characteristic of democratic forms of social life. Confronting this with knowledge developed around the idea of non-consensual democracy, which is based on discord (dissensus) after the reading. I assume that not only the occurrence of conflicts is a problem, but the lack of orientation on the positive meaning of the situation of disagreement and attitudes related to attaining it and ensuring equality for others in the practice of dialoging participants in school life.

Keywords

conflict, school, subjectivity, non-consensual democracy, autoethnography

Dominik Bień

ORCID: 0000-0001-7033-8216

Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.09>

Agnieszka Bień

ORCID: 0000-0001-5357-628X

Analiza pól problemowych związanych z rolą nauczyciela w wybranych rocznikach „Przeglądu Pedagogicznego”

Wprowadzenie

We współczesnej Polsce prestiż zawodu nauczyciela wydaje się spadać. Pojawiają się również różnego rodzaju trudności wywołane problemami społecznymi, rozwojem technologii informacyjnych czy choćby ostatnio pandemią koronawirusa. Wszystkie te zjawiska prowadzą do ewolucji czy rewolucji (jak w ostatnich miesiącach) w pracy nauczyciela. Ich skutkami są również poczucie zagubienia i trudności zawodowe – niektórzy pedagodzy nie wiedzą, jak i czego powinni uczyć. Dzieje się tak także w związku ze zmieniającymi się wytycznymi prawnymi i narzucaną przez rządzących koniecznością dostosowania efektów nauczania do potrzeb rynku pracy. Wydaje się, że w tym chaosie trudno odnaleźć się przynajmniej części nauczycieli oraz tym, którzy bezpośrednio lub pośrednio stykają się z tematem nauczania i szkoły. Celem artykułu jest sięgnięcie do tradycji polskiej myśli pedagogicznej na podstawie jednego z najważniejszych i najstarszych periodyków pedagogicznych w Polsce – „Przeglądu Pedagogicznego” – i odnalezienie w nim tradycyjnego rozumienia roli nauczyciela. Nie uważamy jednak, że takie ujęcie jest zawsze lepsze od współczesnego, nie szukamy „raju utraconego” w minionych modelach edukacji. Sądzymy natomiast, że stojąc przed wyzwaniem współczesności, nie możemy zapominać o przeszłości jako rezerwarze koncepcji możliwych do wykorzystania dzisiaj.

Tytułowe czasopismo ukazywało się w latach 1882–1939 (aczkolwiek kilka lat przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości zmieniano kilkakrotnie jego nazwę;

do pierwotnej wróciło w 1917 roku [zob. Grabowska 2015: 68–72]). Ostatni numer „Przeglądu Pedagogicznego” ukazał się w 1939 roku. Później periodyk o takim samym tytule ukazywał się w latach 1970–1975 jako czasopismo Instytutu Badań Pedagogicznych (Nukat). Trudno jednak w tym przypadku mówić o ciągłości. W 2007 roku na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy powstał kolejny „Przegląd Pedagogiczny”, którego jednak nie należy traktować jako kontynuacji istniejących wcześniej czasopism. Jego twórcy na stronie internetowej informują, że ich zamiarem nie jest „zawłaszczanie istniejącej tradycji. Pragniemy wydawać nowe pismo o zasięgu ogólnopolskim, które będzie odzwierciedlało stan dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, a także stymulowało nowe kierunki badań, ważne z punktu widzenia praktyki społecznej” (*O Przeglądzie Pedagogicznym*).

W artykule zostanie przedstawione, w jaki sposób używano terminu „nauczyciel” i jak rozumiano rolę tej postaci w trzech rocznikach tytułowego czasopisma: u początków jego funkcjonowania (1887), w końcu lat trzydziestych (1939) i we współczesności (2016). W związku z tym przejrano artykuły, w których po raz pierwszy ujęto określone rozumienie roli i pojęcia nauczyciela w danym roczniku. Pomijano te teksty, które powielają wcześniejsze ujęcia. Chociaż między „Przeglądem Pedagogicznym” z XIX i XX wieku a współczesnym periodykiem nie ma łączności formalnej i organizacyjnej, analiza tego przekroju może przynajmniej częściowo przybliżyć zmiany zachodzące w rozumieniu pojęcia i roli nauczyciela na przestrzeni tych 130 lat.

Dobór roczników był podyktowany chęcią objęcia analizą jak najszerszego zakresu czasowego. Pierwszy dostępny online¹ numer czasopisma pochodził z 1887 roku. Wydawał się odpowiedni dla zarysowania samoświadomości nauczycieli w początkach czasopiśmiennictwa pedagogicznego na terenach Polski. Rocznik z 1939 roku jest z kolei symptomatyczny ze względu na to, że jest ostatnim w II RP i ogniskują się w nim tendencje na pograniczu ideologii i wychowania schyłku dwudziestolecia międzywojennego. Ponadto w zawartych w nim tekstach daje się wyczuć atmosferę zagrożenia wojennego i reakcję na nią środowiska nauczycielskiego. Wybór rocznika 2016 ma na celu domknięcie analizy i doprowadzenie jej do XXI wieku.

Rocznik 1887

Wydaje się, że w 1887 roku rozumienie roli nauczyciela było konstruowane w odniesieniu do kilku podstawowych obszarów: wiedzy i umiejętności, podmiotu kształcącego i kształconego, trudności związanych z pracą w zawodzie oraz relacji z innymi uczestnikami procesu edukacji (uczniów, rodziców, nauczycieli). Poniżej znajduje się skrócona rekonstrukcja każdego z tych obszarów.

¹ Dostęp elektroniczny był istotny ze względu na trudności w dostępie do archiwów i bibliotek związane z pandemią COVID-19.

Nauczyciel w kontekście umiejętności

Uważano, że nauczyciel wykazuje (lub powinien wykazywać) określone umiejętności związane z kształceniem uczniów, a także dysponuje konkretnymi wiadomościami z prowadzonego przedmiotu. Takie rozumienie pojawia się w artykule *O rozpowszechnianiu znajomości literatury*, gdzie pożądane cechy dydaktyka określa się w kontekście umiejętności przekazywania wiedzy: „dobry nauczyciel zatrzymuje uwagę uczniów po przeczytaniu utworu nad jego cechami charakterystycznymi” (Łagowski 1887: 1). Nauczyciel wskazywany jest również jako ten, który ze względu na rozeznanie w danej dziedzinie potrafi doradzić uczniom, na co mają zwracać uwagę podczas lektury: „młodzież studyjująca pod okiem nauczyciela znajdzie uzupełnienie wiadomości przez wykład lub inne środki, które wskaże nauczyciel, podczas gdy szersza publiczność i młodzież nie słuchająca wykładów, potrzebuje nie tylko ułatwień, ale i zachęty, podniety” (Łagowski 1887: 2).

Do umiejętności przekazywania wiedzy (tym razem z zakresu geografii) odnosi się również autor artykułu *Odczytywanie map przy nauce geografii*. Dodatkowo jednak zwraca on uwagę na pomaganie oraz „ustawiczne sprawdzanie” (*Odczytywanie...* 1987: 4–5), co oznacza, że nauczyciel powinien mieć poczucie służby rozumianej jako niesienie pomocy oraz systematyczność w sprawdzaniu wiedzy ucznia. Poza umiejętnościami podejmowany jest również temat pomocy technicznych (w przedmiotach tego wymagających). Ich dostępność i umiejętność ich wykorzystywania powinna mieć wpływ na sposób prowadzenia lekcji (*Odczytywanie map przy nauce geografii, ciąg dalszy* 1887: 3–4).

Karol Rawer podejmuje zagadnienie nauczycielskich umiejętności w kontekście wyższych wartości („miłość” i „interes najwyższy”). Opisuje on dwie formy nauczania. Pierwsza to heurystyczna, „którą zwą także sokratyczną, dyjalogiczną, lub wreszcie katechetyczną” – polega „na obopólnej wymianie myśli między nauczycielem a uczniem”. Rolą nauczyciela w tej formie jest kontrolowanie przyswojonego materiału oraz przychodzenie „z pomocą samodzielnemu rozwojowi ich myśli” (Rawer 1887: 2–3). W drugiej, akromatycznej (wykładającej), „nauczyciel sam opowiada o czymś w ciągłym wykładzie, pozostawiając zrozumienie tego, co mówi, pojętności i dobrej woli uczniów” (Rawer 1887: 2–3). Według autora prostszą formą nauczania jest wykładowa, ale i w jej wypadku należy mieć określone przymioty. Rawer radzi, powołując się na słowa Trentowskiego:

Wlej najwyższy interes w każdy przedmiot nauczania twego [...]. Celu tego dopniesz bez trudności, skoro sam wszelką naukę cenisz wysoko i potrafisz przedstawić ją z duchem. Nim udasz się na lekcję, usiłuj natchnąć się przedmiotem! Natchnienie tve obudzi wnet w uczniach podobne natchnienie. Kochaj sam przedmiot, a uczniowie go kochać będą, bo miłość roznieca łatwo miłość, a gdzie miłość tam interes najwyższy – oraz Nagelsbacha – z prawdziwym zajęciem i ciepłem powinien nauczyciel uczyć [...] a ciepło to pokryje niejedyn błąd nauczyciela, wynikający z braku doświadczenia; żaden zasób wiadomości nie zastąpi tego ciepła (Rawer 1887: 2–3).

Ostatecznie według autora istotne wydają się dwie cechy: zainteresowanie naukowym przedmiotem oraz zapal do nauczania jako procesu przekazywania wiedzy.

Rawer oprócz tego przekazuje nauczycielom wskazówki szczegółowe. Są to między innymi: dostosowanie sposobu przekazywania wiedzy i jej poziomu do wieku i umiejętności ucznia (za Trentowskim wskazuje wręcz: „zapomnij w czasie lekcji twej jaźni [...] a przeistocz się w jaźń uczniów” [Rawer 1887: 2–3]); sumienne przygotowanie do prowadzonych zajęć; utrzymanie wysokiego poziomu językowego wykładu („Myśl musi jasno odbić się w umyśle ucznia” [Rawer 1887: 2–3]) i jednocześnie unikanie stylu zbyt „kwiecistego i retorycznego” (Rawer 1887: 2–3).

Kształcenie nauczycieli

Istotnym tematem poruszonym w poszczególnych artykułach jest kształcenie czy samokształcenie nauczycieli. W tekście *Walny zjazd nauczycieli i przyjaciół szkolnictwa w Pradze Czeskiej* autor podkreśla, że w przygotowaniu do zawodu nauczyciela trzeba, by

poświęcano więcej starania pedagogice w ogóle i dydaktyce; aby kandydaci do stanu nauczycielskiego nabywali większej znajomości praktycznej metod nauczania w pomnożonych klasach szkół wzorowych; aby przy egzaminach nauczycieli na umiejętność stosowania teorii w praktyce baczniejszą zwracano uwagę; i aby w tym celu na nauczycieli w seminariach brano doświadczonych b. kierowników szkół niższych (Król 1887a 6).

Do ustawicznego kształcenia zachęca też w odpowiedziach dla czytelników redakcja, odpisując pytającej: „nauczyciel dbać winien nie tylko o fachowe wykształcenie, ale ciągle i wszechstronnie ma się kształcić, to jednak przede wszystkim obowiązkiem jest jego poznać to, co go najbliższej dotyczy, to jest pedagogiją w najobszerniejszym znaczeniu tego słowa” (*Odpowiedzi...* 1887: 8). Redaktor przytacza całą listę książek, które mają dopomóc w doksztalceniu się i poznaniu pedagogiki.

Warunki pracy nauczyciela

Odrębne zagadnienia szeroko poruszane w „Przeglądzie” są związane z trudnościami finansowymi i warunkami pracy. Do pierwszej strony zawodu nauczyciela odnosi się Teodor Tomasz Jeż w artykule *Edukacja kobiet w Szwajcarii*, w którym opisuje próbę podwyższenia pensji szwajcarskim nauczycielom. W odczuciu społecznym podwyższenie poziomu materialnego nie jest potrzebne, by dydaktycy „obowiązki swe pełnili należycie” (Jeż 1887a: 3) – wystarczy kontrola ze strony władz i administracji. Mimo że poruszany przez Jeża problem dotyczy państwa odległego geograficznie i kulturowo od Polski, wydaje się, że ze względu na prezentację ich polskiemu czytelnikowi stanowi on wyznacznik dla możliwych rozwiązań w rodzimym systemie edukacji.

W czasopiśmie pojawia się również problem przeciążenia pracą. W sprawozdaniu ze zjazdu czeskich nauczycieli przytoczono postulat, „aby liczbę uczniów w klasie

ograniczono przynajmniej do 60 i o ile można mniej obarczano nauczycieli zajęciami kancelaryjnymi” (Król 1887b: 6) – wydawało się to równie istotnym rozszczeniem dla przynajmniej części polskich dydaktyków.

Autor tekstu *Poszanowanie wieku dziecinnego* podejmuje kwestie problemów jednostkowych przymiotów poszczególnych nauczycieli. Zauważa, że nawet dydaktycy, którzy są „dobrymi, pracowitymi ludźmi” (B.M. 1887: 1), nie zawsze utrzymują wysoki poziom swojej pracy. Podczas spotkań z uczniami często zapominają, że mają „przed sobą dziecko, delikatną roślinę, której każdy niezdrowy podmuch zaszkodzić może, istotę, której niewinność domaga się poszanowania” (B.M. 1887: 1). Część z nich, nawet jeśli pamięta „o tem przy wejściu do szkoły”, nie „zdoła utrzymać się w takim stanie ducha przez cały ciąg swego w niej zajęcia” (B.M. 1887: 1). Dochodzi wówczas do sytuacji, w których używają „wyrzów obelżywych” albo kierują się niecierpliwością i niedelikatnością, „które w dzieciach budzą złość, niechęć do nauki” (B.M. 1887: 1). Podobnie dzieje się, gdy pracę w szkole podejmuje nauczyciel łatwo zniechęcający się do uczniów „odznaczających się wadami” (B.M. 1887: 1). Nie zadaje on sobie wówczas trudu „zbadania przyczyn złego, próbowania sposobów wywabienia tych plam charakteru, ale potępia chore na duszy dziecko” i okazuje „mu pogardę; tym sposobem pogłębiając jeszcze to złe, pozwalając tym plamom do gruntu duszy przesiąknąć” (B.M. 1887: 1).

Powyższe trudności często usprawiedliwia się tym, że „zawód nauczycielski jest tak ciężki, iż niepodobna wymagać ciągłej pogody umysłu od pedagoga” (B.M. 1887: 1). Autor jednak je odrzuca, wskazując, „że są nauczyciele, którzy mimo ciężkiej pracy wyznają, że gdy wchodzi do klasy, pozostawiają u jej progu wszelkie troski, czują się jakby w świątyni, dziecinnie twarzyczki wywierają na nich wpływ kojący bóle: tacy wytworzyć zdołają tę atmosferę duchową, o którą nam chodzi” (B.M. 1887: 1).

Praktykę działania pedagogów z idealnym wzorcem zestawia Wincenty Dawid (ojciec Jana Władysława Dawida):

Piękne to, idealne przymioty nauczyciela ta ojcowska wyrozumiałość, pełne pedagogicznej miłości zachęcanie dzieci słowami otuchy, ale niezupełnie praktyczne w szkołach publicznych, gdzie wyjątkowo chyba przychodzą stosownie przygotowani umysłowo, iż mogą się nie opóźniać w postępach i z sercem tyle uszlachetnionem, że tej rozsądnej i ojcowskiej dobroci nauczycieli nie wezmą za słabość charakteru (Dawid 1887: 2).

Ostatecznie jego zdanie o nauczycielach jako o grupie nie jest pozytywne. Uważa, że uczniowie powinni wychodzić z lekcji z tak dużym zasobem wiedzy,

aby korepetytorowi nie pozostawało nic więcej, jak przekonać się, czy uczeń zrozumiał przedmiot, i powtórzeniem ugruntować go w jego pamięci. Ale najczęściej jest to tylko pobożne życzenie, którego spełnienie w większej części zależy od nauczyciela, od jego doświadczenia, taktu i biegłości w wykładzie, od przymiotów bardzo rzadko, jak obecnie spotykanych” (Dawid 1887: 2).

Trudno powiedzieć, na ile ocena Dawida pokrywała się z rzeczywistością. Sprawdzenie tego wymagałoby szerokich badań historycznych na temat nauczycieli na ziemiach polskich pod koniec XIX wieku.

Nauczyciel jako uczestnik relacji

W „Przeglądzie Pedagogicznym” nauczyciel jest opisywany również jako uczestnik różnych relacji. Jedną z podstawowych wydaje się ta między nim a uczniem. W zależności od autora jest ona traktowana albo w sposób czysto praktyczny lub utylitarny (jej głównym celem jest transmisja wiedzy i umiejętności) albo w sposób pogłębiony (jako wypełnienie misji, realizacja wyższych wartości itp.). Nauczyciel pozostaje także w relacjach z innymi aktorami życia szkolnego – innymi pedagogami oraz rodzicami.

Relację nauczyciela z rodzicem opisuje Henryk Wernic w artykule *Baczność na wychowanie domowe*. Uzupełnia w ten sposób relację nauczyciel–uczeń pojawiającą się we wcześniejszych artykułach o postać rodzica. Wysiłki stworzonego w ten sposób trójkąta, którego wierzchołki są ściśle od siebie zależne, są nakierowane na dobro i rozwój dziecka. Wernic wskazuje na trudności z utrzymaniem dyscypliny wśród uczniów: „Dawniej pod groźbą kary cielesnej, łatwiejsze było utrzymanie subordynacji w szkole, niż dzisiaj, kiedy prądy czasu, regulamina szkolne i większa znajomość psychologii nie pozwala ich używać” (Wernic 1887a: 1). Dlatego, zdaniem Wernica, szkoła ma większe prawo wymagać od rodziców odpowiedniego wychowania dzieci, „iżby takich wychowawców dostarczali szkole, którzy nie sprawią jej zbytecznego kłopotu i przykrości, a dobrem słowem w zupełności kierować się dadzą” (Wernic 1887a: 1). Niestety często „rodzice zbytecznie przez palce patrzą na pewne wady, jak: lenistwo, brak wytrwałości, lekkomyślność, nieschludność, niegrzeczność, niezgodność itd., z którymi nauczyciele długą i częstokroć bezowocną staczać muszą walkę” (Wernic 1887a: 1). Autor wskazuje, że aby lepiej kontrolować wpływ wywierany na ucznia zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, ci pierwsi powinni „przynajmniej raz lub dwa razy w miesiącu zapytywać władzy szkolnej lub odnośnych nauczycieli o postęp i sprawowanie swych dzieci. Wychowawcy wiedząc, że żadne przekroczenie szkolne nie ujdzie wiadomości ich rodziców, powstrzymać się będą w swej niesforności” (Wernic 1887a: 1).

Relacja nie pozostaje bez wpływu na nauczyciela, ponieważ „takie jednoznaczne działanie domu ze szkołą jeszcze z drugiej strony pociąga za sobą bardzo błogie następstwa, bo dodaje bodźca nauczycielom do usilniejszej pracy na swem stanowisku; każdemu bowiem miło jest spostrzedz, że umiemy ocenić jego działalność” (Wernic 1887a: 1). Jednocześnie relację między nauczycielem a uczniem odróżnia autor od ojcowskiej, a porównuje do braterskiej: „Niechaj nauczyciel postępuje z uczniami, jak starszy ich brat. Braterskie postępowanie wyraźniej charakteryzuje stosunek, jaki powinien zachodzić pomiędzy nauczycielem i uczniem niż pseudo-ojcowskie” (Wernic 1887a: 2).

Wernic podkreśla również konieczność współpracy między samymi nauczycielami i stosowania takich samych norm wobec uczniów, podając jako przykład sytuację, w której

jeden nauczyciel małym przewinieniom, pochodzącym z tak zwyczajnej lekkomyślności w młodym wieku, nadawać będzie wielkie znaczenie, a drugi i na większe bocznie przez palce patrzeć będzie; jeśli z uczniem znajdującym się już na drodze poprawy postępować będzie tak, jak postępował wówczas, kiedy wszelkie przedstawienia żadnego na nim nie wywierają wrażenia, to wpływ umoralniająco szkoły będzie bardzo niewielki (Wernic 1887a: 2).

W kolejnym artykule ten sam autor dzieli nauczycieli pod kątem stosowanych przez nich kar, wiążąc ten temat ze światopoglądem wychowawców:

Zaiste, karność bywa bardzo rozmaita. Jedni nauczyciele, a ci niestety znajdują się u nas w większości, nie umieją jej utrzymać bez całego zasobu środków przymusowych; drudzy, a tych jest bardzo niewielu, używają tylko najłżejszych kar i to bardzo rzadko, a są i tacy, którzy nigdy się do nich odwoływać nie potrzebują. Pierwsi są konserwatystami w pedagogice i chcą tak postępować, jak z nimi za ich młodości postępowano; drudzy odwołują się do dobrych elementów istniejących w duszy każdego wychowanka (Wernic 1887b: 1).

Autor zdecydowanie staje po stronie nauczycieli postępowych. Uważa, że „karność” można utrzymać wśród uczniów, nie sięgając do szerokiego zasobu kar (za przykład podaje szkołę francuską). Karność szkolną przeciwstawia wojskowej, wskazując, że ta druga „dąży do przytłumienia w żołnierzu stojącym w szeregu wszelkiej indywidualności, władzy myślenia a nawet woli”, tymczasem w „szkole [...] idzie o najswobodniejszy rozwój wychowanka” (Wernic 1887b: 1). Nauczyciel ma być w tym procesie „akuszerem ułatwiającym rodzenie się przymiotów, zalet i cnót wychowanka, ale nie jest ich ojcem ani twórcą” (Wernic 1887b: 2). Podsumowując, autor stwierdza, że „chcąc skutecznie kierować młodzieżą, trzeba przede wszystkim czynić to z największym spokojem umysłu: z jednej strony więc nie przewidywać z góry nieprzyjemności, jakie nas w szkole spotkać mogą, z drugiej dobrze wiedzieć, co w danym razie uczynić należy” (Wernic 1887b: 2). Dodatkowo niezbędne jest „zjednanie sobie serc wychowanców, to jest działanie na ich uczucia” (Wernic 1887c: 2).

Kolejnym wątkiem poruszonym przez Wernica jest powinność sprawiedliwego traktowania ucznia oraz zachowanie ostrożności w relacjach z nim. Warto przytoczyć tutaj szerszą wskazówkę praktyczną, jaką autor daje nauczycielom:

Nieraz się zdarza, że uczeń uprzedza się do nauczyciela, nie lubi go, stawia mu opozycję, chociaż dla innych zupełnie jest uległy. Uprzedzenia tego mogą być najrozmaitsze przyczyny: niesłuszne podejrzenie rzucone na niego przez nauczyciela, pomimowolna obelga lub coś podobnego. Uczeń widocznie czyni wszystko, aby dokuczyć nauczycielowi: nie uważa na lekcji, płaota psoty i figle, a nawet dopuszcza do niesubordynacji. Podobne zdarzenie wymaga nadzwyczajnej ostrożności i przezorności, bo łatwo uprzedzenie ucznia udzielić się może większej gromadce jego kolegów, a wówczas nauczyciel nie będzie mógł sobie dać rady ze zbuntowaną przeciwko sobie gromadką. Uchronimy się od tego działając wprost na uprzedzonego młodzieńca. Przywołajmy go po lekcji do osobnego pokoju i tam, we cztery oczy, przedstawmy niesłuszność jego postępowania. Zapytajmy jaką ma do nas urażę i do czego dąży swoją niesfornością? Powiedzmy mu, że tak postępując, nie tylko sobie samemu czyni krzywdę, ale daje zły przykład całej klasie, na co w żaden sposób pozwolić nie możemy. Przypomnijmy, że według obowiązujących szkolnych przepisów, moglibyśmy go skazać na tę lub inną karę, ale nie czynimy tego, bo sądzimy, że słowa nasze go

opamiętają i przekonają, że jesteśmy jego prawdziwym przyjacielem, a nie wrogiem, że więc i on nie powinien po nieprzyjacielsku z nami postępować. Zażądajmy wreszcie, żeby nam podał rękę i dał słowo, że zmieni swe postępowanie (Wernic 1887b: 2).

Wydaje się, że takie wskazówki praktyczne (zarówno w kwestiach metodycznych, jak i nauczania określonych przedmiotów) były dla ogółu nauczycieli bardzo cenne ze względu na brak dostępu do innych form dokształcania. W powyższym cytacie zwraca również uwagę koncyliacyjne, a wręcz partnerskie podejście, które według Wernica powinno cechować nauczyciela. Ostatecznie jednak bezdyskusyjne pozostaje, że to dydaktyk ma rację i że to jego argumenty mają zostać przyjęte.

Antoni Rink w artykule *Dr Karol Volkmar Stoy* rysuje relacje nauczyciela i uczniów (również między sobą) w odniesieniu do założeń herbartyzmu. Autor, omawiając funkcjonowanie „zakładów Stoya”, stwierdzał, że rolą dydaktyka jest „wychowanka [...] doprowadzić w jak najkrótszym czasie do samodzielności w kierunku intelektualnym i moralnym przez stopniowe rozwijanie w [...] myśleniu i czynach” (Rink 1887: 6). Uszczegółowieniem tak przyjętej roli było zminimalizowanie w określonym zakresie bezpośredniego wpływu pedagoga:

uczniowie sami mogli wyprowadzić, wywnioskować, tego nauczyciel nie mówił. Wynik i materiały naukowe musieli samodzielnie wygłaszać, a nauczyciele z psychologicznych względów jak najmniej mogli im pomagać w produkcjach i reprodukcjach wykładów szkolnych. Uczniowie musieli sobie nawzajem przeglądać ćwiczenia i błędy oznaczać, poczem każdy był zmuszony własnoręcznie je poprawić (Rink 1887: 6).

Według kolejnego autora, Stanisława Berżańskiego, główną pożądaną cechą nauczyciela jest cierpliwość: „rozważając sumiennie działanie moje wychowawcze, przekonałem się, że największe błędy pedagogiczne, jakich się dopuściłem, pochodziły z braku cierpliwości, chociaż powszechnie twierdzono, iż byłem bardzo cierpliwy” (Berżański 1887: 1). Wskazuje on, że „cierpliwość jest nie tylko puklerzem, od którego odbijają się wszelkie przykrości, nieodłączne od powołania nauczycielskiego, ale jednym z głównych warunków powodzenia w tym zawodzie” (Berżański 1887: 1). Dodaje także, że cecha ta przydaje się w szczególności, nauczycielom ludowym, których „wysokiem zadaniem jest kształcić i wychowywać nieokrzesane a częstokroć i nieschludne biedne dziatki naszego ludu” (Berżański 1887: 1).

Źródłem niecierpliwości Berżański upatruje na przykład w słabym zdrowiu, rozdrażnieniu nerwowym, a także w podejściu naturalistycznym – wiary w to, że „sztuka wychowawcza najbardziej jest podobna do sztuki ogrodniczej. Ponieważ zaś ogrodnik pielęgnuje, podlewa rośliny, a nieraz je gwałtownie nagina, obcina nożem lub wrywa, przeto nauczyciele cholerycznego temperamentu biorą stąd pochop do używania gwałtowniejszych środków, uważając je za jedyne skutecznie” (Berżański 1887: 1). Dzisiaj tego typu poglądy mogą wydawać się niepoważne, ale w XIX wieku organicystyczne analogie wydawały się uzasadnione wśród przedstawicieli nauk społecznych (najjaskrawszym przykładem tego są rozważania Herberta Spencera).

Rocznik 1939

Od 1919 roku „Przegląd Pedagogiczny” wydawało Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSSiW) jako jedno z czasopism organizacji (drugim było „Muzeum”). Periodyk w tym okresie „informował o sprawach organizacyjno-związkowych i zajmował się problematyką szkół średnich, na jego łamach przedstawiano sposoby nauczania w innych krajach, omawiano nowe metody, starano się znaleźć sposób na polepszenie pozycji zawodowej nauczyciela w Polsce”, a „Muzeum” „zajmowało się problematyką naukowo-pedagogiczną, szczególnie dydaktyką w szkołach średnich” (Durka 2014: 47).

Na styku nauczania z polityką i ideologią

Charakter ideologiczny czasopisma (szczególnie pod koniec lat trzydziestych XX wieku) można określić jako silnie prawicowy. W artykule *T.N.S.W a O.Z.N* czytamy, że organizacja wydająca „Przegląd Pedagogiczny” jest apolityczna, ale „deklaracja p. pułkownika Koca, stanowiąca podstawy Obozu Zjednoczenia Narodowego, zawiera te same zasady wychowania narodowego i religijnego, o które organizacja nasza [...] walczyła z górą pół wieku” (*T.N.S.W a O.Z.N* 1939: 1). Dla członków TNSSiW szczególnie istotne są: zbieżność interesów narodu i państwa, „ściśły związek Narodu naszego z Kościołem katolickim”, odrzucenie komunizmu i walki klas, armia jako czynnik, „dookoła którego w każdym niebezpieczeństwie Naród zjednoczyć się potrafi”, cel nauki rozumiany jako „dostarczanie dla Narodu i Państwa nowych elementów bogactwa i siły” (*T.N.S.W a O.Z.N* 1939: 1). O prawicowym charakterze organizacji świadczy również zakaz przyjmowania do niej nauczycieli żydowskich (*Sprawy ideowo-programowe* 1939: 9). Na tych przykładach widać, jaką drogę przebył „Przegląd Pedagogiczny” od czasów, kiedy redaktorem naczelnym był Jan Władysław Dawid, a pismo miało charakter bardziej liberalny czy lewicowy.

Do analizy kontekstu politycznego posłuży rocznik czasopisma z 1939 roku. Jeden z jego pierwszych artykułów jest poświęcony Romanowi Dmowskiemu. Autorzy określają polityka mianem „nauczyciela młodego pokolenia” (*Roman Dmowski [1864–1939]* 1939: 3), wskazując wpływ, jaki wywarł na młodzież poprzez *Mysli nowoczesnego Polaka* i *Przewrót*. Zawód nauczyciela porzucił, aby przed I wojną światową stać się mężem stanu. Ostatecznie jednak jego rola pedagoga nie została zapomniana, o czym świadczą „tłumy młodzieży z różnych ugrupowań politycznych, które szły za trumną tego bojownika o sprawę narodową”, które „wiodła moc idei, sięgających ponad stronnictwa i orientacje, moc wdzięczności dla nauczyciela i wychowawcy” (*Roman Dmowski [1864–1939]* 1939: 3). W takim ujęciu zadaniem nauczyciela jest nie tylko oddziaływanie na ucznia w kontekście szkolnym, ale również w sensie symbolicznym na całą (lub część) polskiej młodzieży.

Henryk Galle (1939: 1–5) odwołuje się do wychowania patriotycznego, analizując przemówienia Wojciecha Świątosławskiego. Patriotyzm rozumie jednak

przede wszystkim jako pracę „konstruktywną i twórczą, wynikającą bezpośrednio z głęboko przemyślanej polskiej racji stanu” (Galle 1939: 3). W pracy tej istotną rolę ma nauczyciel jako wychowawca, a także dom i rodzina, ostatecznie zaś cały naród. Autor zatem przedstawia dydaktykę jako część większej całości stanowiącej wartość samą w sobie – narodu, na którego rzecz należy rozwijać oświatę i kulturę. W ujęciu Gallego jednak, mimo że nauczyciel jest podporządkowany wartościom narodowym, zachowuje w dużym stopniu swoją autonomię.

O preferowanych horyzontach myślowych nauczyciela pisze Marian Piątkiewicz. Uznaje on, że poza skupieniem na własnym przedmiocie pedagog nie powinien tracić „sprzed oczu celów nadrzędnych, do których zmierza cała szkoła, żeby zawsze w swojej specjalnej pracy pamiętał o tych podstawach ideowych, na których się szkoła opiera” (Piątkiewicz 1939: 3). Do wspomnianych podstaw zalicza – poza wychowaniem obywatelskim i państwowym – również wychowanie religijne. Ograniczenie działalności nauczyciela tylko i wyłącznie do osiągnięcia celów państwowo-obywatelski „zamyka życie człowieka tylko granicami ziemskimi do doczesności, nie otwiera perspektyw szerszych, dalszych, nie mówi o człowieku jako o istocie nieśmiertelnej, która ma przed sobą cele ponadziemskie, wieczne” (Piątkiewicz 1939: 4). Co więcej, odnosząc się do celów religijnych, jednoznacznie opartych na katolicyzmie, autor wskazuje, „by wśród wszystkich nauczycieli mogła zapanować jednomyślność poglądów na tę sprawę. Ta jednomyślność i jednogodność w tej jak zresztą w innych sprawach świetnie podtrzymuje autorytet szkoły, a przecież całe dzieło wychowania, a więc istotny cel szkoły, jest nie do pomyślenia bez utrzymania autorytetu” (Piątkiewicz 1939: 4). Piątkiewicz prezentuje wizję nauczyciela całkowicie zamkniętego na odmienność światopoglądową i etyczną, wiernego wyłącznie religii katolickiej.

Wychowanie z ideologią i polityką wiąże autor artykułu *Nauczycielstwo obok armii*. Tytułowe zestawienie wynika z narastającego poczucia zagrożenia wojną z III Rzeszą. Autor uważa, że nauczyciele są nie mniej ważni w przygotowaniu narodu do zbliżającego się konfliktu niż armia. Rola pedagogów powinna polegać na ideowym „przygotowaniu młodzieży do obrony kraju, ku wyrobieniu i zahartowaniu w niej woli wielkości i zwycięstwa”, a także na gotowości „nauczycielstwa zrzeszonego w naszej organizacji do poświęcenia wszystkiego czego odeń w razie potrzeby wymagać Ojczyzna i honor Narodu” (*Nauczycielstwo obok armii* 1939: 1). Poczucie zagrożenia, a także wezwanie do mobilizacji przebijające przez tekst artykułu wskazują na faktyczne włączenie się nauczycieli w przygotowania do nadchodzącego konfliktu.

W kolejnych numerach czasopisma problem przygotowania do zbliżającego się konfliktu zbrojnego tylko się nasila. W tekście *W obliczu zjazdu* (1939: 3–5) poruszony jest problem samoorganizacji nauczycieli w kierunku wychowania militarnego przed ewentualnym jego umożliwieniem przez przepisy prawa. Takie wychowanie, według autora, będzie sprawiało duże trudności związane dodatkowo

z koniecznością utrzymania dotychczasowego poziomu kształcenia. Trudność pogłębia wielokrotnie poruszany dotychczas problem – niedostateczne wynagrodzenie, a przez to niski poziom życia, zwłaszcza młodych nauczycieli.

Postulaty zawodowe

Istotne miejsce w omawianym roczniku zajmują artykuły poruszające tematy typowo materialne i postulaty o charakterze zawodowym. Wydaje się to świadczyć o tym, że mimo silnego powiązania z patriotyzmem i religią linia czasopisma była przynajmniej w pewnym stopniu krytyczna wobec ówczesnych władz. Taki charakter ma *Memoriał Zarządu Głównego TNSW do Pana Wicepremiera, Ministra Skarbu*. Jego sygnatariusze wskazują, że nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących są znacznie gorzej wynagradzani od pozostałych dydaktyków: „nawet nauczyciel szkoły powszechnej, mający wyższe studia, jest zobowiązany wprawdzie do większej liczby godzin tygodniowo, ale finansowo jest właściwie lepiej sytuowany, mianowicie bierze to samo uposażenie, co nauczyciel szkoły średniej, a nadto otrzymuje dodatek mieszkaniowy” (*Memoriał Zarządu Głównego TNSW... 1939: 4*). Niskie pensje powodują „brak kandydatów do zawodu nauczycielskiego, dający się obecnie odczuwać we wszystkich działach szkolnictwa i grożący poważnym obniżeniem jakości szkół w Polsce” (*Memoriał Zarządu Głównego TNSW... 1939: 4–5*). Niedostatek, który dotyka nauczyciela, jest tu wyraźnie zarysowany. Jego sytuacja staje się przedmiotem programu zmian, do których należą: wprowadzenie stypendiów dla studiujących nauczycieli, zwiększenie uposażenia młodego dydaktyka co najmniej do poziomu podporucznika w Wojsku Polskim, zwrot za kształcenie dzieci nauczycieli, brak możliwości awansu dla doświadczonych nauczycieli, wsparcie nauczycieli w szkołach prywatnych (*Memoriał Zarządu Głównego TNSW... 1939: 5–6*). Program zmian przewija się wielokrotnie przez numery czasopisma jako stawiany podczas wszelkiego rodzaju narad, posiedzeń i spotkań z władzami. W wielu numerach jest to temat dominujący i sytuuje organizację jako związek zawodowy, a czasopismo jako jego organ. W tym kontekście wielokrotnie pojawiają się artykułacje problemów również nauczycieli szkół prywatnych, wyraźnie oddzielanych od tych pracujących w państwowych placówkach, a których sytuacja materialna jest znacznie gorsza.

Do trudności praktycznych w zawodzie nauczyciela odnosi się Zofia Alchimowicz, według której „mamy dotychczas tak słabo rozwiniętą sieć szkolnictwa powszechnego, że w szkołach wyżej zorganizowanych w ośrodkach miejskich klasy są przepełnione nadmiernie, a nauczycielstwo przeciążone pracą” (Alchimowicz 1939: 11), co odbija się na wynikach egzaminów do szkół średnich.

O realnym położeniu nauczyciela w społeczeństwie informuje autor artykułu *Groźna przyszłość*. Wymagałoby szerszych badań stwierdzenie, na ile prezentowany opis oddawał stan faktyczny, a na ile jest to publicystyczna hiperbola. W każdym razie jego treść przedstawia nauczycielską codzienność w czarnych barwach:

wśród obecnie czynnych nauczycieli rodzi się depresja, zamiast zapału, zgorzknienie – zamiast entuzjazmu życia; [...] wśród młodego pokolenia nauczycielstwa szkół średnich niewiele spotykamy jednostek dzielnych, zapalonych do pracy, rozmiłowanych w zawodzie – [...] naprawdę groźnym jest to, że zawód nauczycielski stracił wszelką atrakcyjność, że stanowisko nauczyciela upadło w hierarchii społecznej do poziomu lekceważonego i zaledwie tolerowanego pariasa, że obecna młodzież akademicka „karierę nauczycielską” uważa za zwichnięcie kariery w ogóle, za katastrofę życiową, za nieszczęście! (*Groźna przyszłość* 1939: 9).

Autor bije na alarm, uznając, że bez poprawy sytuacji materialnej nie ma szansy na budowanie kadr nauczycielskich na wartościowych jednostkach.

Podsumowując, w omawianym roczniku nacisk został przeniesiony z relacji nauczyciela z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami na relację z szeroko pojmowaną władzą państwową, która jest adresatem kolejnych postulatów i propozycji zmian. To państwo i jego przedstawiciele stają się kluczowymi aktorami w kreowaniu rzeczywistości szkolnej. Wybrzmiewa to w artykule *Po pierwszym roku pracy liceum humanistycznego* (Szwemin 1939: 6–9). Jego autor uznaje, że rola nauczyciela sprowadza się w dużym stopniu do stosowania nowych programów kształcenia, które musiał przyswoić w szybkim tempie (ze względu na ich późne rozpowszechnienie przez ministerstwo). Trudność sprawiało również niedostosowanie kształcenia nauczycieli na uniwersytetach do nowego programu, co powodowało konieczność przekazywania skryptów z nowymi zagadnieniami. W tym przypadku pedagog nie rysuje się jako podmiot nauczający na podstawie własnych umiejętności, wiedzy, doświadczeń, ale jako przedmiot wpisany w określoną strukturę, do której zmian musi się każdorazowo dostosowywać. Wolność wydaje się całkowicie zastąpiona posłuszeństwem wobec władz i tworzonych przez nie programów.

Rocznik 2016

„Przegląd Pedagogiczny” wydawany przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego różni się od swoich poprzedników. W przeciwieństwie do periodyku ukazującego się przed 1939 rokiem ma on charakter nie informacyjny i metodyczny, ale naukowy. Związana jest z tym często szersza i bardziej rozbudowana narracja w odróżnieniu od często skrótowych opisów w poprzednich rocznikach.

Analizie poddano dwa numery z 2016 roku. Wybór wskazanego rocznika wiąże się z tym, że był to ostatni rok przed szerszymi zapowiedziami wprowadzenia reformy szkolnictwa, a także przed rewolucją w punktacji czasopism, która doprowadziła do przetasowania na w listach periodyków. Stąd wydaje się, że w 2016 roku motywem do publikacji w określonych tytułach (w tym w „Przeglądzie”) mogło być kierowanie się jego znaczeniem w środowisku, nie zaś punktacją, która nie zawsze odpowiada temu znaczeniu.

W roczniku powracają tematy z lat poprzednich, ich oblicze i natężenie jednak są odmienne. Brakuje właściwie odezw do władz, charakterystycznych dla rocznika

1939, co ma związek ze zmianą charakteru czasopisma. Podobnych postulatów należałoby aktualnie szukać w czasopismach i biuletynach prowadzonych przez związki zawodowe. Nadal pojawiają się artykuły krytyczne wobec rozwiązań systemowych w obszarze edukacji, ale ich ostrze jest skierowane przeciwko neoliberalnej formie kapitalizmu. Wyraźnie zarysowane są również tematy relacji nauczyciela z uczniami i rodzicami, a także nauczyciela wobec wartości.

Wartości w pracy nauczyciela

Karina Stępkowska w swoim artykule odnosi się do wartości, jaką jest sprawiedliwość. Autorka wskazuje, że „zadaniem [...] nauczycieli jest przygotowanie dzieci do życia w świecie za pośrednictwem sprawiedliwych wyborów” (Stępkowska 2016: 17). Oznacza to, że dydaktyk powinien nie tylko potrafić edukować dzieci w zakresie aksjologii, ale także samemu mieć poczucie sprawiedliwości, które może przekazać uczniom. Kształcenie w tym zakresie bez osobistego systemu wartości oraz wiedzy związanej z tym tematem wydaje się technicznie możliwe (przy użyciu np. pomocy technicznych), ale trudne do realizacji i etycznie wątpliwe.

Autorka wskazuje również na inne cechy, które powinien posiadać sprawiedliwy nauczyciel – „musi być dobrym obserwatorem i potrafić odnaleźć w grupie tych samotnych, nieśmiałych czy odrzuconych z różnych powodów przez rówieśników i zaoferować im pomoc” (Stępkowska 2016: 23). Poza tym

każde działanie pedagoga powinno być dokładnie przemyślane, a [jego] oddziaływanie na tyle skuteczne, by dziecko czuło, że jest wyjątkowe i zawsze może liczyć na jego wsparcie. Nauczyciel i uczeń powinni być „zawodnikami grającymi w jednej drużynie”, dla których wynik jest jednakowo ważny. Narzędziem w ręku nauczyciela nie może być jedynie krytyka, groźba i kontrola ucznia (Stępkowska 2016: 23).

Dodatkowo sprawiedliwego nauczyciela musi charakteryzować „wrozumiałość, życzliwość, umiejętność okazywania szacunku, bezinteresowność, konsekwencja” (Stępkowska 2016: 23). Zarysowany portret przypomina Weberowski typ idealny. W rzeczywistości jednak prawdopodobnie niewielu nauczycieli mogłoby sprostać powyższym wymaganiom.

W artykule dodatkowo zawarto przykłady niesprawiedliwego zachowania nauczycieli, a także wskazówki mające na celu zminimalizowanie takiego postępowania. Mają one formę praktycznych wskazówek i uszczegółowienia wcześniej sformułowanych cech o wysokim stopniu abstrakcji. Formę wskazówek mają również scenariusze lekcji przeznaczonych do realizacji.

W podsumowaniu autorka zauważa, że chociaż stawiane przez nią zadanie jest trudne do realizacji, to „gdy nauczyciel znajdzie własną do ucznia drogę” (Stępkowska 2016: 28), osiągnięcie celu stanie się możliwe. Uważa również, „że warto wychowywać dzieci w duchu sprawiedliwości i ku sprawiedliwości, by ją odczuwały i do niej indywidualnie w przyszłości zmierzały. Od tego zależą postępy demokracji

i rozwój humanizmu” (Stępkowska 2016: 28). Nauczyciel w koncepcji autorki jest więc wpisany całkowicie w świat wartości, ale również w politykę, z którą powinien być związany poprzez popieranie demokratycznego systemu sprawowania władzy.

Podporządkowanie się nauczyciela wyższym celom postuluje także Maria Deptuła w opracowanym przez siebie raporcie. Przedstawia w nim (jako jeden z wątków) sygnalizowane przez uczniów problemy dotyczące postaw nauczycieli. Były to między innymi brak wsparcia ze strony dydaktyków w przypadku trudnych warunków pracy na lekcji (hałas, zdenerwowanie, zmęczenie) oraz brak zapewnienia ochrony przed uczniami z zaburzeniami zachowania. Jako potencjalne sposoby przeciwdziałania tym problemom autorka wskazuje konieczność działań systemowych, między innymi planowanie pracy z klasą, współpraca między nauczycielami i stosowanie programów profilaktycznych (Deptuła 2016: 127–149).

Autorka w podsumowaniu uznaje, że „dopóki nauczyciele będą określali swoją rolę w szkole jako «przerabianie programu», znaczna część uczniów nie będzie miała w niej warunków niezbędnych do rozwoju psychospołecznego” (Deptuła 2016: 148). Takie wytyczne wyraźnie wskazują, że w pracy nauczyciela niezbędne są: poczucie misji, przekraczanie podstawowych obowiązków i działanie mające na względzie nie realizację wytycznych, a dobro dziecka. Taka wizja wydaje się słuszna, ale może nie wytrzymać konfrontacji z materialną stroną zawodu nauczyciela i koniecznością pracy w trudnych warunkach, dużych klasach czy na kilku etatach.

Nauczanie w systemie neoliberalnym

Andrzej Olubiński, sytując swoje rozważania na pograniczu polityki i pedagogiki, rozważa zagadnienie ludzkiej aktywności w systemie neoliberalnym oraz „pozornej demokracji”, w których „człowiek staje się istotą powierzchownie aktywną, przygotowaną głównie do biernej konsumpcji, «taśmowej» produkcji oraz reagującą na zewnętrzne bodźce” (Olubiński 2016: 33). Taki system wydaje się „kształtować osobowości autorytarne, bierne, nietwórcze: a w istocie wręcz psychofizycznie chore, bo niemające szans na pełną samorealizację oraz samourzeczywistnienie” (Olubiński 2016: 33).

Rola nauczyciela w tak zarysowanym systemie jest również powierzchowna – może on uczyć pewnych technicznych umiejętności czy określonego rodzaju wiedzy, ale nie może być wychowawcą. Zamiast wychowawcy to

korporacyjny rynek oraz kontrolowane przez organa władzy określone obszary życia społecznego, powinny kształtować: indywidualnego oraz agresywnego egoistę, człowieka sukcesu, ale również człowieka uległego, służalczego, dyspozycyjnego, niesamodzielnego, nieautonomicznego, demagoga, ślepo wykonującego polecenia władzy, zdolnego do przyjęcia dowolnych zasad oraz wartości etycznych (Olubiński 2016: 38).

W takim systemie relacja mistrz–uczeń zostaje zdominowana lub zniesiona przez nastawienie (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) na „odniesienie sukcesu za wszelką

cenę [...] poprzez np. rozwijanie instrumentalnego rozumu, korzyści własnych czy «interesu narodu», bez zbędnych sentymentów oraz skrupułów (np. także poprzez postawy nieuczciwości, oszustwa, agresji lub zastraszania)” (Olubiński 2016: 38).

Nauczyciel w neoliberalnym kapitalizmie powinien również stosować się do określonych prawideł w kwestii egzekwowania swoich decyzji, to znaczy powinien być „autokratyczny w stosunku do uczniów oraz posłuszny i adaptacyjny w stosunku do poleceń władzy (politycznej oraz korporacji)” (Olubiński 2016: 39). Powinien być również wzorem „poprawnej politycznie aktywności konsumpcyjno-społecznej” poświęcającym swój czas na zadania biurokratyczne. Ostatecznie powinien być „wypalony oraz zagubiony i bezradny w rozwiązywaniu spraw wychowawczych” (Olubiński 2016: 39). Nauczyciel akademicki z kolei „powinien być aktywny w walce o pieniądze” (Olubiński 2016: 39) i popierać polityków.

Autor wskazuje opierający się na teorii krytycznej program zmian w szkole i roli nauczyciela, który ma przeciwdziałać rozwojowi systemu opartego na zasadach neoliberalnych. Olubiński stwierdza, że „pedagogowie krytyczni nie mają nic do stracenia: muszą demaskować ukryte cele edukacyjne służące reprodukowaniu wartości oraz przywilejów elit, produkujące bezrefleksyjne ludzkie przedmioty. Muszą poświęcić się na rzecz emancypacyjnych imperatywów uppełnomocnienia i zmiany społecznej” (Olubiński 2016: 44). Nauczyciel w tym systemie wydaje się bardzo silnie wpisany w projekt polityczny. Właściwie polityka jest podstawą jego działalności pedagogicznej. Zerwano tutaj z pozytywistyczną neutralnością nauczania, z założenia oderwanego od polityki i ideologii. Wychowawca powinien zgodnie z projektami wywodzącymi się z myśli lewicowej sytuować się po stronie upośledzonych i poszkodowanych.

Do podobnych wniosków dochodzi Piotr Łaszczycza, który w swoich rozważaniach wychodzi od projektu neurodydaktyki. Zwraca uwagę, że cieszy się on wśród nauczycieli dużym zainteresowaniem, które jest „wynikiem oczekiwania, że rezultaty tych badań umożliwią rozwiązanie problemów, z którymi boryka się współczesna szkoła” (Łaszczycza 2016: 119). Autor szeroko rozwija temat biologicznych podstaw formowania umysłu człowieka, wiążąc następujący w tym kierunku rozwój badań w naukach społecznych z kapitalizmem jako systemem ekonomicznym oraz przemianami szkolnictwa w Polsce i na świecie. Prowadzone przez niego rozważania nie mają jednak związku z tematem naszego artykułu do momentu, w którym autor podejmuje temat kształtowania postaw uczniów z pokolenia Z, które to kształtowanie ma się stać również udziałem nauczycieli. Autor ostatecznie dochodzi do wniosku, że

w kontekście kształtowania postaw niepokoi [...] tendencja do unifikacji i formalizacji sposobów pracy nauczycieli oraz zacierania różnic ich osobowości. Służą temu standardowe narzędzia dydaktyczne wraz z lawinowo rosnącą sprawozdawczością i pseudoplanowaniem. Po części może to wynikać z obniżania się poziomu merytorycznego dydaktyków. Pracę podejmują bowiem wychowankowie silnie demotywowującego systemu (Łaszczycza 2016: 116).

Takie ukształtowanie sposobów pracy nauczycieli może mieć negatywny wpływ na uczniów, ponieważ „barwność charakterów i odmienność poszczególnych wychowawców składa się na różnorodność wewnętrzną szkoły i pozwala na indywidualne wybory wzorców przez ucznia” (Łaszczycza 2016: 136).

Według autora kryzys ten należy również powiązać z dyskusją nad relacją mistrz–uczeń i koniecznością przeciwdziałania temu, aby miejsca mistrza nie zajęli „patologiczni, przypadkowi przywódcy” (Łaszczycza 2016: 136). Autor przeciwstawia sobie również dwie wizje: nieznajdującą pokrycia w rzeczywistości, wręcz bajkową „nauczyciela wyposażonego w gabinet do pracy i pracownię, gotowego na eksperymenty, mającego czas na myślenie, dokształcanie i korektę pracy prezentując czasami filmy o szkole (np. «Stowarzyszenie umarłych poetów» z 1989 r. w reżyserii Petera Weira)” (Łaszczycza 2016: 136) oraz taką, w której ponadprzeciętnie rozwinięte uniwersytety rywalizują ze szkołami, tworząc na przykład uniwersytety dziecięce („deklaratywnie chwalebny cel ukrywa w gruncie rzeczy nędzę wynikającą z malejącego naboru studentów i gargantuicznego przerostu systemu szkolnictwa wyższego” [Łaszczycza 2016: 136]), zamiast kształcić nauczycieli. Do źródeł problemów dydaktyków autor zalicza dodatkowo kolejne reformy systemu edukacji, które pogłębiają niepewność wychowawców, a oprócz tego są każdorazowo źle skonstruowane.

Podsumowanie artykułu dotyczące sytuacji nauczycieli w szerszym kontekście systemowym jest zdecydowanie pesymistyczne: „W istniejącym obecnie w Polsce systemie oświaty mamy do czynienia z bezbronną szkołą, samotnym nauczycielem i roszczeniowym społeczeństwem. Nikt w tej sytuacji nie odpowiada za wychowanie młodzieży” (Łaszczycza 2016: 141).

Do problemów wynikających z szeroko rozumianej polityki i kształtowania ustroju szkoły odnosi się Barbara Adamczyk w recenzji książki *Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku. Specyfika relacji dziecko–dorosły*. Do tytułowej relacji autorka zalicza relację uczeń–nauczyciel jako jedną z kilku istotnych w pedagogice. Mankamentem książki jest jej zdaniem brak propozycji „wykorzystania pedagogiki J. Korczaka w relacjach uczeń–nauczyciel na terenie szkoły” (Adamczyk 2016: 176). Miałoby ono polegać na wprowadzeniu demokracji i dialogu między dzieckiem a nauczycielami:

Wspomniana demokracja w szkole polegałaby m.in. na właściwym sposobie rozwiązywania problemów, dialogu i wzajemnym poznawaniu się członków społeczności szkolnej, właściwym partnerstwie wszystkich członków społeczności szkolnej, w tym także uczniów, współpracy społeczności szkolnej w działaniach dla poprawy swojego samopoczucia i warunków nauki i pracy, autentycznym udziale we współdecydowaniu o własnych sprawach przez samoorganizację i współzrządzenie, poważnym traktowaniu dzieci, ich aktywizacji, rozwijaniu samorządności polegającej na współzrządzeniu i współgospodarzeniu (Adamczyk 2016: 176).

W tej koncepcji, jak się wydaje, rola nauczyciela zostałaby w dużej mierze uszczuplona w ten sposób, że część istotnych decyzji podejmowali by sami uczniowie.

Zdecydowanie polityczny wydzźwięk ma tekst Bogusława Śliwerskiego, który przytacza zapisy *Listu Otwartego do Nauczycieli i Wychowawców* Towarzystwa Kursów Naukowych. Zgodnie z listem nauczyciele tworzący swój samorząd są jedną z istotnych grup (obok Rady Oświatowej, samorządów terytorialnych, rodzicielskich i uczniowskich), które stanowią o praktyce działania szkoły, i powinni być traktowani przez państwo jako realni partnerzy. W rzeczywistości tak nie jest. Wszystkie te grupy, łącznie z nauczycielami, funkcjonują jako upośledzony element w relacji z politykami. Jak wskazuje Śliwerski,

w ciągu minionego ćwierćwiecza niemalże każda rządząca partia polityczna potwierdziła swój wizerunek jako władzy odwracającej się od obywateli, antysolidarnościowej, tolerującej patologię we własnych strukturach i generującej ją w życiu publicznym, bezkrytycznej wobec własnych błędów i wypaczeń, nasilającej brutalizację kampanii wyborczych i niespełniającej składane społeczeństwu obietnice (Śliwerski 2016: 314).

Taki sposób sprawowania władzy przekłada się wprost na relacje szkolne. Powoduje to, że „żyjemy w nieustannej wojnie polsko-polskiej: MEN-sko-nauczycielskiej, kuratoryjno-samorządowej, samorządowo-kuratoryjno-dyrektorskiej, nauczycielsko-uczniewsko-rodzicielskiej itp.” (Śliwerski 2016: 314). Śliwerski rysuje obraz nauczycieli jako podmiotu politycznego, dążącego do samoorganizacji oraz wpływu na rzeczywistość edukacyjną, wikłając się w ten sposób w konflikty z innymi podmiotami (na czele z zawodowymi politykami). Politycy z kolei zmieniają reguły awansu i funkcjonowania szkoły co prowadzi do antagonizmów nauczycieli między sobą oraz z innymi interesariuszami w systemie szkolnym.

Nauczyciel w relacjach – nowe wątki, stare problemy

Kilku autorów podejmuje tematykę relacji nauczyciela z uczniami i rodzicami. Motyw trudności współpracy tych trzech stron, znany już z poprzednich roczników, przybiera nową formę.

W tekście *Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna* Magdalena Kolber analizuje związek między medialnym wizerunkiem człowieka sukcesu („młodym, atrakcyjnym, spełnionym osobiście i zawodowo” [Kolber 2016: 78]) a jego jakością życia. W ostatniej części artykułu autorka pisze o roli szkoły w przygotowaniu uczniów do rzeczywistości. Według Kolber współczesna szkoła nie uczy akceptacji niepowodzeń. Właściwie nie rozmawia się tam o tym, co nieudane. Dotyczy to także nauczycieli, którzy powinni według niej (oraz cytowanego przez nią Bogusława Śliwerskiego) spotykać się i rozmawiać na temat porażek własnych oraz innych osób. Autorka uznaje, że

źródłem niektórych problemów szkolnych, takich jak wypalenie, bezsilność, bezradność, depresja, jest nieumiejętność zaakceptowania porażki oraz przeżywanie jej w samotności. Omówienie ich z innymi osobami pozwala spojrzeć na porażkę z dystansu i skonfrontować własną opinię ze zdaniem osób trzecich, niezaangażowanych we własne trudności (Kolber 2016: 83).

Najlepszym wyjściem według autorki jest zachowanie równowagi w kształceniu uczniów i rozwiązywaniu problemów nauczycieli na podstawie odnoszonych sukcesów i ponoszonych porażek.

W artykule *(Nie)Zaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w homeschoolingu* (Mazurek 2016: 88–102) zawarty jest temat przededefiniowania roli rodziców, a przez to również dzieci i nauczycieli, za sprawą nauczania domowego. Dydaktycy tracą w nim swoją dominującą pozycję, a przejmują ją rodzice, którzy w tradycyjnych formach byli tylko elementem wspierającym w procesie kształcenia. Nauczyciel pozostaje tylko i wyłącznie egzaminatorem albo konsultantem w edukacji dzieci, a rodzic staje się nauczycielem. W jakimś sensie prowadzi to do przełomu, ponieważ żeby nauczać, nie trzeba mieć przygotowania pedagogicznego czy nawet ukończonych studiów. Należy jednak pamiętać, że jest to zmiana na niewielką skalę i dotyczy głównie relacji rodzic–dziecko, a nie całej rzeczywistości szkolnej.

Joanna Nowak, w omówieniu badań dotyczących wizji pracy nauczyciela w przyszłości, w których wzięli udział studenci wczesnej edukacji, za podstawowe zadanie dydaktyka uznaje „wspieranie rozwoju dzieci, łączenie wszystkich obszarów i tworzenie holistycznej perspektywy rozwojowej”, co rozumie jako „niesienie pomocy dziecku w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, doświadczenia, umiejętności, które przyczynią się do zmiany rozwojowej na każdym etapie rozwoju” (Nowak 2016: 118). Opierając się na koncepcjach pedagogiki humanistycznej, autorka wskazuje też na konkretne sposoby wsparcia dziecka i zadania w nich nauczyciela (laudacyjno-motywacyjne, sterujące, semisterujące, sterująco-oferujące, oferujące). Wspólne w wymienionych sposobach wsparcia jest wymaganie od nauczyciela „postawy podmiotowego, empatycznego traktowania dziecka, uwzględnienia jego potrzeb i poszanowania godności” (Nowak 2016: 120). Według niej wypowiedzi badanych „wydają się mieć niewiele wspólnego z przyjętym rozumieniem wsparcia, partnerstwa. W wyobrażeniach tych dominuje obraz wszechwładnej roli nauczyciela–wychowawcy, a nie wyobrażenie o procesie obustronnych, poprawnych relacji” (Nowak 2016: 122).

Badając relacje między nauczycielem a rodzicami, autorka zauważa, że ankietowani pozostawiają na jej boku podstawowy podmiot, którym jest uczeń, koncentrując się natomiast na indywidualnej odpowiedzialności nauczyciela za współpracę z rodzicami. Jednocześnie „w wyobrażeniach [...] studentów nauczyciel–wychowawca ma władzę, wymaga zarówno od dzieci, jak i rodziców, dyscypliny, posłuszeństwa, działania zgodnego z określonymi wskazówkami” (Nowak 2016: 124). Sposoby pracy nauczyciela mają, w zależności od respondenta, charakter zarówno odtwórczy, jak i twórczy. W pierwszym przypadku dotyczą realizacji podstawy programowej. W drugim „przyszły wychowawca ma świadomość poszukiwania sposobów pracy z dziećmi, wsparcia ich ze strony rodziców. Sytuacje edukacyjne łączy z obszarami rozwojowymi dziecka i pragmatyką działań” (Nowak 2016: 124).

Wnioski płynące z artykułu nie są optymistyczne. Wydaje się, że przyszli nauczyciele mają trudności z otwartym, humanistycznym podejściem do uczniów i rodziców. Relacje z nimi w większym stopniu opierają się na nakazach i realizowaniu wymogów zawartych w regulaminach, wytycznych czy różnego rodzaju aktach prawnych niż na kreatywnym kształtowaniu „osobistych, interpretatywnych i komunikacyjnych kompetencji” (Nowak 2016: 125).

Wnioski

Podczas analizy kategoryzacji roli przypisywanej nauczycielowi w poszczególnych rocznikach „Przeglądu Pedagogicznego” można odnaleźć zbieżności, pojawiające się mimo ponad 100 i 80 lat odległości czasowej. Wyraźnie rysują się również różnice. Należy także wskazać na to, że właściwie w każdym z roczników nauczyciele występują w dwóch postaciach – tzn. realnie istniejących pedagogów ze swoimi problemami oraz przywarami i zaletami, a także pedagogów idealnych, czyli takich, jakimi powinni się stać według autorów artykułów. Podobnie wygląda kwestia sytuacji materialnej – rzeczywistość zestawia się z programami zmian.

- Do podobieństw między poszczególnymi rocznikami czasopism zaliczyć można:
- ujmowanie nauczyciela w relacji z rodzicami i uczniem. Jednakże siła relacji pomiędzy poszczególnymi podmiotami jest różnie zarysowana – od marginalizowania rodziców aż po prawie całkowite odsunięcie na bok nauczyciela w nauczaniu domowym;
 - zaznaczenie trudnej sytuacji materialnej i zawodowej nauczyciela (niewielkie wynagrodzenia, duże klasy, brak możliwości awansu itp.) przy jednoczesnym zarysowaniu programów zmian (wydaje się, że najbardziej precyzyjne postulaty występują w roczniku 1939);
 - spoglądanie na nauczyciela w kontekście jego umiejętności nauczania oraz wiedzy z zakresu dziedziny, którą się zajmuje;
 - powiązanie z działalnością nauczyciela różnego rodzaju pomocy szkolnych, począwszy od podręczników w pierwszych rocznikach aż po narzędzia e-learningowe w ostatnich;
 - sytuowanie nauczyciela w kontekście pełnionej przez siebie misji; ujmowany jest na przykład jako starszy brat czy osoba o koniecznym nastawieniu etycznym;
 - traktowanie nauczyciela jako podmiotu wąsko rozumianych działań politycznych – jako tych, którzy formułują postulaty do władz różnych szczebli o poprawę swojego bytu, ale też jako część większych tworów politycznych: organizacji zawodowych, samorządu, narodu.

Przy każdym z roczników można wskazać również różnice w rysowaniu roli nauczyciela. Przykładowo pierwsze roczniki „Przeglądu Pedagogicznego” osadzone są bardziej w nurcie postępowym i w większym stopniu kładą nacisk na autonomię nauczyciela oraz nowoczesne metody nauczania (relacjonując np. sposoby uczenia

w Szwajcarii, Francji czy Czechach). W 1939 roku silnie wybrzmiewają tendencje nacjonalistyczne i konieczność powiązania nauczania z wiarą chrześcijańską. Pojawiają się również próby powiązania działalności nauczyciela z wychowaniem patriotycznym i militarnym. W najnowszych numerach czasopisma ponownie silna wydaje się tendencja polityczna, ale bardziej o zabarwieniu lewicowym. Przejawem takiego osadzenia nauczyciela są odwołania do teorii krytycznej, przeciwstawienie tendencjom neoliberalnym oraz sprzeciw wobec działań władz po 1989 roku.

Literatura

Literatura podmiotu

- Adamczyk B., 2016, *Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku. Specyfika relacji dziecko dorosły*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Alchimowicz Z., 1939, *Rola społeczna prywatnej szkoły powszechnej*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- B.M., 1887, *Poszanowanie wieku dzieciennego*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 10.
- Berżański S., 1887, *Cierpliwości*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 14.
- Dawid W., 1887, *Z życia szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 4.
- Galle H., 1939, *O lepsze jutro (Cele i środki pracy oświatowej w świetle przemówień P. Ministra W.R. i O.P. prof. dr Wojciecha Świątosławskiego)*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 4.
- Groźna przyszłość*, 1939, „Przegląd Pedagogiczny” nr 4.
- Jeż T.T., 1887a, *Edukacja kobiet w Szwajcarii*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Jeż T.T., 1887b, *Edukacja kobiet w Szwajcarii, ciąg dalszy*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Kolber M., 2016, *Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Król K., 1887a, *Walny zjazd nauczycieli i przyjaciół szkolnictwa w Pradze Czeskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Król K., 1887b, *Walny zjazd nauczycieli i przyjaciół szkolnictwa w Pradze Czeskiej, ciąg dalszy*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 3.
- Łagowski F., 1886, *O rozpowszechnianiu znajomości literatury*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Łaszczycza P., 2016, *Kuna w kurniku i biologia nauczania, czyli o tym jak neurodydaktyka włącza się do sporu o szkołę*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Mazurek E., 2016, *(Nie)Zaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w homeschoolingu*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Memoriał Zarządu Głównego TNSW do Pana Wicepremiera, Ministra Skarbu*, 1939, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Nauczycielstwo obok armii*, 1939, „Przegląd Pedagogiczny” nr 6.
- Nowak J., 2016, *„Zanim rozpocznie się szkoła...” – wyobrażenia studentów wczesnej edukacji o pracy nauczyciela – wychowawcy uczniów pierwszej klasy*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Odczytywanie map przy nauce geografii*, 1887, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Odczytywanie map przy nauce geografii, ciąg dalszy*, 1887, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Olubiński A., 2016, *Podmiotowa aktywność własna jako szansa samorealizacji i rozwoju (w świetle założeń edukacji humanistycznej i krytycznej)*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Piątkiewicz M., 1939, *Podstawy ideowe naszej szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 11.

- Rawer K., 1887, *O formach nauczania*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 5.
- Rink A., 1887, *Dr Karol Volkmar Stoy*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 13.
- Roman Dmowski (1864–1939), 1939, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Sprawy ideowo-programowe*, 1939, „Przegląd Pedagogiczny” nr 7–8.
- Stępkowska K., 2016, *Znaczenie kategorii sprawiedliwości w procesie wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.
- Szwemin J., 1939, *Po pierwszym roku pracy liceum humanistycznego*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 3.
- Śliwerski B., 2016, *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- T.N.S.W a O.Z.N., 1987, „Przegląd Pedagogiczny” nr 5.
- W obliczu zjazdu*, 1939, „Przegląd Pedagogiczny” nr 9–10.
- Wernic H., 1887a, *Baczność na wychowanie domowe*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 6.
- Wernic H., 1887b, *Kilka słów o karności w wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 7.
- Wernic H., 1887c, *Kilka słów o karności w wychowaniu, dokończenie*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 8.

Literatura przedmiotu

- Durka J., 2014, *Wybrane problemy z działalności wydawniczej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w dwudziestoleciu międzywojennym* [w:] *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XX i pierwszych latach XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grabowska D., 2015, „Przegląd Pedagogiczny” okresu II Rzeczypospolitej wobec projektów reform kształcenia nauczycieli, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXXI” z. 426.
- O Przeglądzie Pedagogicznym*, b.d., Przegląd Pedagogiczny, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/cms/o-czasopismie/> [dostęp: 12.07.2021].

Streszczenie

W artykule dokonano analizy pól problemowych związanych z rolą nauczyciela w trzech rocznikach „Przeglądu Pedagogicznego” – z lat 1887, 1939, 2016. Wskazano, jak autorzy poszczególnych artykułów rozumieli tytułowe pojęcie i z czym wiązali rolę nauczyciela. W podsumowaniu wskazano na podobieństwa i różnice pojawiające się na przestrzeni lat w analizowanym obszarze. Podjęto również temat zmian charakteru samego czasopisma od metodycznego, poprzez zawodowe aż po naukowe.

Słowa kluczowe

nauczyciel, „Przegląd Pedagogiczny”, historia wychowania, czasopismo

Summary

Analysis of problem fields related to the role of the teacher in selected years of the „Pedagogical Review”

The article analyzes the related to the concept of a role of a teacher in three years of “Pedagogical Review” in 1887, 1939, and 2016. It shows how the authors of individual articles understood the title concept and what they associated the role of a teacher with. The summary shows the similarities and differences that have appeared over the years in the analyzed area. The subject of changing the nature of the journal itself, from methodical, through professional, to scientific, was also discussed.

Keywords

teacher, „Pedagogical Review”, history of education, journal

Recenzje i sprawozdania

Michalina Ignaciuk
ORCID: 0000-0003-4952-1125
Uniwersytet Gdański

Recenzja monografii *Przecież jesteście! Homofobiczna
przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*
Marzanny Pogorzelskiej i Pawła Rudnickiego

Książka została poświęcona szczególnemu rodzajowi wspomnień tych osób, które „przecież są” w rzeczywistości szkolnej. Na potrzeby publikacji zostały przeprowadzone wywiady z uczniami i uczennicami o homoseksualnej orientacji seksualnej. Już we wstępie autorzy zaznaczają, że książka ma charakter interwencyjny i powstała jako odpowiedź na braki w programie edukacji seksualnej w szkole oraz niedostatek rzetelnych i merytorycznych informacji w debatach na temat seksualności. Celem publikacji jest pokazanie form przemocy oraz strategii oporu, które są realizowane przez uczniów jako sposoby przetrwania w szkole i szerzej – społeczeństwie i kulturze. Monografia składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy dotyczy opisu podstawowych terminów (mając na uwadze takie pojęcia jak homofobia, heteroseksizm czy heteronormatywność) oraz ukazania funkcjonowania homoseksualnej młodzieży w szkolnych, społecznych i kulturowych uwarunkowaniach. W rozdziale drugim, metodologicznym, autorzy odnoszą się do wybranych strategii interpretacyjnych – krytycznej analizy dyskursu, brikolażu oraz kwestii związanych z samym przebiegiem badania. Badania osadzone są w tradycji pedagogik krytycznej i emancypacyjnej, a samo działanie pedagogiczne rozumiane jest jako wspieranie uciskanych, Innych. W kolejnych trzech rozdziałach czytelnik może zapoznać się z zebranym materiałem badawczym oraz ich interpretacją. Na tym etapie publikacji są poruszane wydarzenia związane z osobami LGBT, procesem coming outu oraz reakcji środowiska szkolnego. Rozdział ten kończy refleksja na temat przyczyn zła w szkole oraz wskazuje możliwe drogi obejścia go. W zakończeniu wstępu autorzy zaznaczają, że chcieliby, aby ta publikacja trafiła do nauczycieli, gdyż w praktyce tylko oni mogą zmienić rzeczywistość szkolną.

Rozdział pierwszy *Spoleczne i kulturowe punkty odniesienia dla badań własnych* na początku charakteryzuje kilka podstawowych pojęć lub zjawisk, które są niezbędne do rzetelnego opisu doświadczeń szkolnych homoseksualnych uczniów. Warto przytoczyć dwa z nich, które są współzależne i zrozumienie ich jest ważne z perspektywy dalszej lektury:

- termin „homofobia” jest rozumiany „jako irracjonalny lęk odczuwany w stosunku do osób homoseksualnych”. Autorzy zaznaczają jednocześnie, że współcześnie homofobia dotyczy także „negatywnych odczuć, stereotypów i uprzedzeń dotyczących osób nieheteroseksualnych, jak i dyskryminującego zachowania, łącznie z przemocą wobec nich”;
- termin „heteroseksizm” natomiast „opiera się na przekonaniu o nadrzędności heteroseksualności, co skutkuje specyficznym traktowaniem innych orientacji – od narzucania ich niewidzialności po represjonowanie, przybierające formę homofobicznej przemocy”.

W dalszej części tego rozdziału autorzy pokazują, jak w Polsce wyglądają sprawy związane z seksualnością. Zaznaczają, że ulegają one tabuizacji, są postrzegane jako kontrowersyjne i wstydlive. Dociekając przyczyn zastanej sytuacji, odnoszą się do konserwatywnego Kościoła katolickiego, którego wizją zdrowej normalnej rodziny jest związek heteroseksualny. Zostały przywołane także wydarzenia, które działały na rzecz mniejszości seksualnych, na przykład kampania billboardowa „Niech nas zobaczą” z 2003 roku, która prezentowała pary homoseksualne. Autorzy odnoszą się także do sytuacji politycznej w kraju, opisując założenia Prawa i Sprawiedliwości oraz Ligi Polskich Rodzin jako kryzysu demokracji – pogardy dla praw człowieka. Warto w tym kontekście przytoczyć wymowne słowa biskupa kieleckiego Kazimierza Ryczana wypowiedziane w Święto Niepodległości w 2013 roku: „Ten totalitaryzm zabija miłość ojczyzny. Panie i panowie parlamentarzyści! Ratujcie polską rodzinę przed totalitaryzmem genderyzmu, póki jest czas”.

Wyniki badań CBOS pokazały, że dla 99% osób rodzina to małżeństwo z dziećmi, co daje niskie wyniki akceptacji osób LGBT. W polskiej Konstytucji istnieje co prawda zabezpieczenie przed dyskryminacją ze względu na orientację seksualną, ale praktyka pokazuje, że odnosi się ona jedynie do obszaru zatrudnienia. W tym miejscu autorzy odnoszą się do wyników badań Marty Abramowicz (z 2017 roku), które pokazują, że ponad połowa badanych doznała przemocy psychicznej ze względu na orientację seksualną.

Następnie autorzy przenoszą nas do budynków szkolnych. Pokazują duże upolitycznienie, nieprzygotowanie nauczycieli – brak wiedzy na temat dyskryminacji, lekceważenie wagi tematu czy nieudzielanie wsparcia osobom doświadczającym przemocy na tle orientacji seksualnej. W dalszej kolejności autorzy rozważają, jak przedstawiony jest homoseksualizm w ukrytym programie szkoły, który jest rozumiany jako „niezamierzone efekty procesu edukacji”. Przykładem mogą być treści przekazane w podstawie programowej, które pokazują stereotypowy obraz cech i ról płciowych oraz rodziny. Okazuje się, że sformułowania językowe

stosowane do opisu nieheteroseksualnej orientacji to na przykład „problem” czy „zaburzenie tożsamości”. Autorzy słusznie zauważają, że w Polsce nie ma obecnie badań na temat homofobii na terenie szkół przeprowadzonych przez centralne lub regionalne instytucje, które są odpowiedzialne za ich funkcjonowanie. Natomiast wyniki dostępnych analiz pokazują, że szkoła/uczelnia jest określana jako jedno z głównych miejsc, gdzie dochodzi do przemocy fizycznej.

W rozdziale drugim zatytułowanym *Metodologia badań własnych* autorzy wskazują, że inspirowali się między innymi nurtami pedagogik krytycznych, emancypacyjnych czy demaskującego wymiaru praktyk władzy/wiedzy. Autorzy stosują podejście interpretacyjne zwane krytyczną analizą dyskursu (KAD) jako formę „krytycznych badań społecznych” – odkrywając wpływy ideologii, analizując organizację sfery publicznej i praktykę dominacji i podporządkowania. Pojawiają się także koncepcje Ervina Goffmana na temat instytucji totalnej, Pierre’a Bourdieu o reprodukcji kulturowej i przemocy symbolicznej czy Michela Foucaulta o systemach opartych na władzy i poddaństwie. Autorzy zastosowali jakościową metodologię badań, a w jej obrębie metodę brikolażu, która umożliwiła łączenie różnych podejść teoretycznych oraz kodowanie i interpretację materiału także poza wątkami wyłącznie biograficznymi. Wybrana metoda rozumiana jest także jako szansa na poznanie wielu wątków funkcjonowania homoseksualnej młodzieży w szkołach, mając na uwadze różne konteksty. Autorzy książki wskazują dwa główne cele:

- 1) Ukazanie związku między negatywnymi doświadczeniami badanych osób a ideologicznymi i partyjnymi doktrynami władz państwowych oraz ich oddziaływaniem na edukację.
- 2) Ukazanie indywidualnych i społecznych skutków dyskryminowania ze względu na orientację seksualną oraz prowokowania do przemocowego „rozwiązywania” sporów o różnorodność.

W dalszej części rozdziału autorzy wskazują na poszczególne etapy procesu badawczego w nurcie krytycznej analizy dyskursu. Badacze przeprowadzili wywiady z 22 osobami deklarującymi się jako geje lub lesbijki z różnych regionów Polski i różnych typów szkół; średnia wieku respondentów wynosiła 23 lata. Wywiady miały charakter retrospektywny i choć odnosiły się do wydarzeń z przeszłości, to ze względu na duży ładunek emocjonalny opisywane wspomnienia były spójne i bogate w szczegóły.

Rozdział trzeci noszący tytuł *Dyskurs dotyczący homoseksualności, czyli jak szkoła wytwarza heteronormę* autorzy rozpoczynają od wyjaśnienia, że termin „dyskurs” jest pojęciem bardzo pojemnym, jednak ze względu na podejście badawcze KAD definiują go jako „sposób nadawania znaczenia danemu obszarowi życia społecznego poprzez język”. To język bowiem oraz działania pozajęzykowe kreują rzeczywistość i nadają jej znaczenie. Autorzy odnoszą się do dyskursu edukacyjnego, nawiązując do Foucaulta, i skupiają się na kategorii „urządzenia seksualności”, gdzie to postać nauczyciela określa granice działania. W dalszej części rozdziału autorzy interpretują zebrane materiały badawcze, wyodrębniając powtarzające się treści, wzory i schematy radzenia sobie z byciem nieheteroseksualnym uczniem

szkoły. Na początku czytamy o kulturze ciszy oraz treningu milczenia, który jest formą dominacji stosowaną przez nauczycieli i rówieśników. Autorzy przytaczają jedną z wypowiedzi badanych osób w tym kontekście: „Cisza pozwalała oddalić tematy **trudne i kontrowersyjne**, aby skupić się na materialnym wymiarze życia lub edukacyjnym sukcesie szkoły”.

Inni respondenci wskazywali także na brak świadomości kadry pedagogicznej oraz strach i brak empatii, które w konsekwencji nie zachęcały do otwartej rozmowy. W dalszej części wyników badań pojawia się także dyskurs patologizacji homoseksualności, która przedstawiana jest jako nienormalna – zboczenie, choroba, a nawet zaburzenie psychiczne. Treści o takim charakterze pojawiły się także w podręcznikach szkolnych. Najczęściej temat ten był poruszany na lekcjach religii (mówiła o tym aż połowa badanych osób). Pojawiające się wypowiedzi opisywały te doświadczenia zwłaszcza jako negatywne – powodem było przedstawianie homoseksualności w kategorii grzechu. Autorzy słusznie zaznaczają, że jako osoby wychowane w konserwatywnym społeczeństwie przyzwyczailiśmy się do stereotypów i uproszczeń. Pojawia się także dyskurs terapeutyczny, który zakłada, że homoseksualność ma podłoże chorobowe i należy leczyć osoby nieheteroseksualne. Odbiorcy tego typu komunikatów są stygmatyzowani i ranieni, co nie powinno się wydarzać w miejscu, jakim jest szkoła.

W rozdziale czwartym zatytułowanym *Praktyki przemocy i prześladowania* autorzy skupiają się na opisanu uwikłania tego zjawiska w system agresji – zarówno autoagresji, jak i przemocy psychicznej, fizycznej i seksualnej wobec prześladowanych. Analizując zebrane dane, można stwierdzić, że szkoła nie chroni uczniów przed aktami przemocowymi. Niezwykle niepokojące jest to, że w wypowiedziach badanych w rolę oprawcy wcielali się także nauczyciele – mający przeświadczenie o swojej bezkarności: „Rzadziej obrażali mnie uczniowie niż nauczyciele. I właśnie to mnie tak bardzo bolało, i to z tego powodu mi było przykro, że właśnie nauczyciele, dorosłe osoby, które powinny mi w jakimś sensie pomóc, odnaleźć się w tej nowej szkole”.

Autorzy podkreślają, że skutki przemocy bywają tragiczne – mogą doprowadzać do lęków społecznych, depresji, a nawet samobójstwa. „Aby doświadczyć prześladowania, nie trzeba wiele – w zasadzie wystarczy być sobą” – piszą. Dodają, że opisywana sytuacja ciągłego zagrożenia przemocą potwierdza Goffmanowską totalność instytucji, jaką jest szkoła.

W przedostatnim rozdziale autorzy opisują strategie przetrwania homoseksualnych uczniów, rozumiane jako świadome sposoby reagowania na doświadczenie przemocy. Wyróżnione zostały trzy główne strategie: 1) unikowe, które polegają na ukrywaniu swojej orientacji; 2) aktywnego oporu wyrażające się w demonstracyjnej widoczności; 3) pośrednie, ujawniające się w takich zachowaniach jak korzystanie z grup wsparcia. W dalszej części monografii możemy przeczytać liczne wypowiedzi badanych, którzy odnoszą się do własnych doświadczeń z lat szkolnych. Warto wymienić także oddzielną strategię, jaką jest coming out, czyli „ujawnienie

nieheteronormatywnej orientacji przed innymi osobami, jak i przed samą/samym sobą, obejmuje więc cały proces nabywania świadomości bycia gejem czy lesbijką”. Jest to bardzo ważne wydarzenie biograficzne w życiu młodego człowieka, często naznaczone silnymi emocjami, bowiem reakcje najbliższych stanowią istotną informację dla nadawcy komunikatu. „I właśnie powiedziałam, dosłownie używając słowa «lesbijka», które ledwo mi przeszło przez gardło z emocji, byłam też wtedy ze zdenerwowania wzruszona, taka poruszona” – mówi jedna z respondentek.

W podsumowaniu tego rozdziału autorzy raz jeszcze zaznaczyli, że przyjmowane strategie badanych należy traktować indywidualnie, bowiem na terenie szkoły nie istniały i nie istnieją jak dotychczas standardy pracy z osobami na przykład homoseksualnymi. Zróżnicowane doświadczenia badanych pokazują, że celem tych działań, czyli przyjmowanych strategii, było uzyskanie poczucia bezpieczeństwa i uniknięcie ewentualnej przemocy – zarówno „znikanie”, „nadwidoczność” czy fałszywa prezencja pozwalały na osiągnięcie tego celu. Wszystkie te działania wpisują się w teorię Goffmana mistyfikacji i gry. Owa mistyfikacja to komponent bycia-w-szkole homoseksualnych uczniów. Jak dodaje Joanna Rutkowiak (2010), radzenie sobie (poprzez opór czy odpór) nigdy nie jest ostatecznym działaniem, generuje nowe problemy i konteksty.

Ostatni rozdział publikacji, czyli *Dyskusja*, to próba podsumowania zebranego materiału empirycznego poprzez odniesienie się do dwóch kwestii: odpowiedzi na pytanie, „czy szkoła potrzebuje zła (i dlaczego tak)?”, oraz tego, jakie są sposoby na ominięcie „szkolnego zła”, mając na uwadze przede wszystkim rolę nauczycieli. Autorzy monografii zaznaczają na wstępie, że to etap analiz narracji badanych homoseksualnych uczniów sprawił, że w interpretacji pojawiła się kategoria szkolnego zła. W szkole bowiem istnieją jasne kryteria oceniania i klasyfikowania do kategorii dobrego lub złego ucznia. Inaczej ma się sytuacja w przypadku osób nieheteroseksualnych, określanych jako „innych”, w odróżnieniu od „normalnych”. Nawiązując do wcześniej postawionego pytania o sens istnienia zła w szkole, autorzy twierdzą, że tak jak w przypadku gry politycznej, tak samo w szkole istnieje potrzeba otrzymania postaci „wroga”. To, co utrwała dominację „normalistów”, to stosowana wobec homoseksualnej mniejszości przemoc – psychiczna, fizyczna oraz na tle seksualnym. Nawiązując do koncepcji pedagogiki krytycznej czy socjologii edukacji, autorzy podkreślają, że mimo istnienia krytycznej wiedzy na temat edukacji wciąż funkcjonują ukryty program czy relacje władzy i wiedzy, gdzie „obcy” są nieodzowną składową. Podsumowując, autorzy monografii za cel postawili sobie ukazania zła, które bezsprzecznie ma miejsce w szkole, oraz uświadomienie osobom czytającym, że szkolna homofobia nie ma charakteru incydentalnego. Chcąc w zakończeniu odpowiedzieć na pytanie „Jak obejść zło?”, badacze podają trzy możliwe drogi. Pierwsza z nich polega na spotkaniu w swoim życiu szkolnym takich nauczycieli, którzy z życzliwością, szacunkiem i zrozumieniem wesprą ucznia. Drugi sposób dotyczy zmiany na poziomie organizacji szkoły na otwartą dla mniejszości kulturę. Natomiast trzeci obejmuje zmiany w obrębie wiedzy, kompetencji i pracy

pedagogicznej, bowiem to nauczyciele jako osoby bardziej świadome praw uczniów czy praw człowieka mają realny wpływ na sytuację osób nieheteroseksualnych.

W *Zakończeniu* autorzy przewrotnie zaznaczają, że monografia jest podręcznikowym przykładem tego, jak szkoła nie powinna wyglądać. Książka ma na celu przyczynić się do niezwykle ważnej idei, jaką jest przekazanie głosu uciszanym w szkole, oraz poszerzenie wiedzy na temat doświadczeń uczniów homoseksualnych w szkołach w perspektywie badawczej i naukowej.

Literatura

- Pogorzelska M., Rudnicki P., 2020, *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*, Kraków: Impuls.
- Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Piotr Krzywdziński
ORCID: 0000-0002-5547-1294
Fundacja Inicjatywa Nox

Odmienność, awangarda i gry wideo: recenzja książek
Video Games Have Always Been Queer
oraz *The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game
Makers Are Reimagining the Medium of Video Games*
autorstwa Bonnie Ruberg

Video Games Have Always Been Queer oraz *The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game Makers Are Reimagining the Medium of Video Games* to pozycje autorstwa Bonnie Ruberg, które wydają się wprost stworzone do tego, by rozpatrywać je jako dwie części jednego wywodu lub toku rozumowania. O ile pierwsza stanowi głównie teoretyczno-krytyczny namysł nad queerowym potencjałem medium, jakim są gry wideo, o tyleż druga jest zbiorem „surowych” danych w postaci wywiadów przeprowadzonych z twórcami gier wideo. Z jednej strony mamy więc samodzielną refleksję o charakterze akademickim, mocno osadzoną teoretycznie, z drugiej zaś głos osób, dla których problematyka relacji gier wideo z szerszym krajobrazem kulturowym jest elementem życia codziennego – w ujęciu praktycznym, zawodowym.

Video Games Have Always Been Queer jako praca naukowa przyjmuje strategię krytycznego namysłu nad grami wideo obserwowanymi przez „queerową soczewkę”. Celem nie jest więc na przykład omówienie obecnych w grach wideo reprezentacji osób nieheteronormatywnych, lecz wskazanie aspektu performatywnego związanego z samym aktem grania. W tym rozumieniu sam akt gry może być queerowy, podobnie jak sposób odczytywania świata przedstawionego czy struktur, wokół których jest on zbudowany. Analiza jest w tym zakresie konsekwentna i do końca wywodu podąża wyznaczonym przez tę ideę szlakiem myślowym.

Sama praca jest podzielona na dwie główne części: *Discovering Queerness in Video Games* oraz *Bringing Queerness to Video Games*, a na każdą z nich składają się rozdziały – odpowiednio cztery i trzy.

Można zaryzykować twierdzenie, że część pierwsza przygotowuje warsztat intelektualny wprowadzający do pogłębionej analizy przedstawionych zagadnień. W czterech pierwszych rozdziałach skupiono się na analizie wybranych gier wideo (i jednej gry towarzyskiej/planszowej), które zostają odczytane przez pryzmat problematyki odmienności. Daje to tym samym podstawę do teoretycznej dyskusji podejmowanej w drugiej części pracy.

Rozdział pierwszy stanowi intrygujące, krytyczne zestawienie jednej z pierwszych w historii gier wideo – *Pong* (1972) z głośną pracą naukową *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire* (Kosofsky Sedgwick 1985). *Pong*, będący rodzajem pionierskiej produkcji, odzwierciedlającej w zarysie grę w tenisa, jest poddany analizie krytycznej, która uwzględnia zarówno strukturę rozgrywki, jak i dynamikę relacji pomiędzy graczami. W monografii przedstawiona jest teza, że elementy te z grubsza odpowiadają naszkicowanym w *Between Men* homoerotycznym relacjom między mężczyznami, które są zapośredniczone w rywalizacji o – instrumentalnie w tym przypadku traktowaną – kobietę, co tworzy swoisty trójkąt oparty na dynamice rywalizacji i pożądania.

W rozdziale tym nie tylko pokazano, że odmiennosc może być obecna także w grach nieposiadających żadnych oczywistych jej reprezentacji (np. właśnie w strukturze samej rozgrywki). Stworzono w nim również niejako fundament dalszej części pracy – poprzez ukazanie sposobu „czytania” gier, który wykracza poza ich ramifikacje fabularne czy estetyczne. *Pong* wydaje się tutaj racjonalnym wyborem, zważywszy tak na jego fundacyjną rolę dla całego medium, jak i fakt, że jest pozbawiony historii, narracji, postaci, dialogów czy innych elementów, które utrudniałyby tę wstępną analizę.

Należy jednak zwrócić uwagę, że przedstawiona teza, choć dobrze uargumentowana, pozostaje problematyczna. Strukturalne podobieństwa same w sobie nie są dowodem na zachodzącą zależność pomiędzy konstrukcją gry a dynamiką relacji społecznych. Sama zaś teza jest trudna do zweryfikowania na poziomie empirycznym i niesie relatywnie mały potencjał eksploracyjny. Rozdział ten wymagałby pogłębienia bądź bardziej zdecydowanej konstatacji, która wskazywałaby, że jest czymś więcej niż tylko rodzajem intelektualnego ćwiczenia.

W rozdziale drugim podjęto krytyczną analizę gry *Portal* (2007), utrzymaną w podobnym duchu jak ta z rozdziału pierwszego. Jednocześnie stwarza okazję do przyjrzenia się bardziej uogólnionym problemom metodologicznym związanych z badaniami gier wideo. W tym kontekście szczególnie interesujące jest spostrzeżenie dotyczące politycznego charakteru interpretacji poszczególnych produkcji. „Bliskie czytanie” gier, jak jest to tu określone (Ruberg 2019: 58), to takie, które wykracza poza proste opisy reprezentacji, fabuły – czy innych na wprost dostępnych elementów świata przedstawionego – coraz częściej staje się przedmiotem sprzeciwu na przykład ze strony społeczności graczy. Nie jest to jednak kwestia czysto estetyczna, ale z natury swojej polityczna, dotycząca właściwego (zdaniem niektórych), prawomocnego odczytywania gier i ich zawartości.

Rozważania zawarte w rozdziale trzecim oscylują wokół gry *Octodad: Dadliest Catch* (2014), która sama w sobie jest uzasadnionym wyborem w przypadku monografii traktującej o problematyce odmienności w grach.

Produkcja, będąca satyrą gatunku symulatorów (a więc gier imitujących rzeczywistość, normalny stan rzeczy), pozwala graczom wcielić się w postać ośmiornicy udającej człowieka i starającej się wieść „normalne” życie społeczne i rodzinne.

Jak czytamy:

[...] Octodad szybko okazuje się być czymś więcej niż niedorzeczną grą o ośmiornicy w garniturze. Odmiennność może być odnaleziona tak w zawartości narracyjnej, jak i sterowaniu. Gracze dosłownie grają w heteronormatywność, starając się w przekonujący sposób odegrać rolę heteroseksualnego, cispłciowego, męskiego ojca (Ruberg 2019: 85)¹.

W tej części analizy położony jest szczególnie silny nacisk na korespondujące elementy narracji (absurdalne z pozoru zadanie, by ukryć swą tożsamość ośmiornicy w ludzkim otoczeniu społecznym) w połączeniu z rozwiązaniami technicznymi – na przykład sterowaniem. Kontrola nad ruchami głównej postaci jest – z założenia – trudna i nieintuicyjna, wymagająca osobnego sterowania mackami, które starają się imitować kończyny ludzkiego ciała. Odmiennność w tym przypadku „może być odnaleziona właśnie w schemacie kontroli, gdzie ruchy normatywnego ludzkiego ciała stają się obce, nieosiągalne i dziwne” (Ruberg 2019: 94).

Rozdział czwarty jest niejako kontynuacją rozważań dotyczących fizyczności i norm z nią związanych. Za przykład służy tu gra *Realistic Kissing Simulator* (2014), określana jako przypadek odmiennego projektowania gier – z jednej strony wykraczającego poza normatywne postrzeganie płci i seksualności, z drugiej zaś strony łamiącego oczekiwania odnośnie samego budowania modelu rozgrywki. Temat rozwinięty jest dalej przez analizę jedynej nie-komputerowej gry omawianej w całej pozycji – *Consentacle*, będącej kooperacyjną grą karcianą portretującą konsensualny stosunek seksualny między człowiekiem a kosmitą.

Obie produkcje służą za przykład tego, jak problematyka związana z odmiennością i normatywnością, a także doświadczaniem naszej własnej fizyczności, może zostać odzwierciedlona w mechanice rozgrywki.

Rozdział piąty otwiera drugą część książki. O ile wcześniej podejmowana problematyka dotyczyła głównie interpretowania treści gier wideo, tak teraz koncentruje się na przekształcaniu ich zawartości poprzez sam akt rozgrywki. Innymi słowy dotyczy tego, w jaki sposób gracz – poprzez swoje decyzje i działania – może wprowadzić odmiennność do gry.

Już na wstępie zostaje podjęta problematyka koncepcji zwycięstwa i przegranej w grach wideo, poprzez przywołanie między innymi wcześniejszych dociekań Jespera Juula (2013). W dalszej części postawiona jest teza, że rozgrywka celowo zmierzająca ku porażce może być odczytywana jako intencjonalny akt buntu przeciwko ustalonej, prostej hierarchii wartości. Jako przykład gry, która akcentuje taki sposób działania,

¹ Wszystkie cytaty zostały przetłumaczone przez autora artykułu.

wskazana jest między innymi produkcja *Burnout Revenge* (2005) – gra wyścigowa, w której jeden z trybów punktuje gracza za możliwie spektakularne i widowiskowe zniszczenie własnego pojazdu, czyniąc z porażki istotny element zabawy.

Rozdział szósty kontynuuje rozważania na temat nienormatywnych strategii grania oraz produkcji, które wykraczają poza przyjęte schematy konstruowania rozgrywki. W tym przypadku analizie poddano samą koncepcję zabawy i przyjemności płynącej z gry. Krytyce poddano tezę – niestety często obecna w dyskusji na temat gier – że kluczowym czynnikiem w ich ocenie powinno być dostarczanie przyjemności odbiorcy. Gry natomiast jako medium artystyczne mogą przekazywać znacznie szersze spektrum treści emocjonalnych.

W siódmym rozdziale zostaje podjęta tematyka czasu i przestrzeni w kontekście nienormatywnych strategii grania. Niejako naprzeciw siebie postawiono dwie różne strategie rozgrywki. Pierwszą jest praktyka tzw. speedrunningu, to jest na wół sportowego przechodzenia gier w możliwie najkrótszym czasie. Z drugiej zaś strony przedstawione są gry wideo określane mianem „symulatorów chodzenia” (ang. *walking simulators*) – pozycji, w których cała mechanika rozgrywki sprowadza się do – zwykle powolnego – przechadzania się po świecie przedstawionym, spokojnej eksploracji i odkrywania elementów fabuły. Obie strategie odrzucają standardowy model rozgrywki oraz zarządzanie w jej ramach czasem i przestrzenią.

Książkę kończy krótkie podsumowanie głównych myśli oraz uwagi dotyczące kształtującego się środowiska niezależnych, awangardowych twórców gier wideo, których produkcje uwzględniają różnorodne, nowatorskie podejścia do tematyki odmienności.

Całej pracy – co zostało zresztą wskazane w podsumowaniu – przyświeca idea swoistej reinterpretacji historii gier wideo. Nowego spojrzenia na prezentowaną w nich zawartość, uwydatnienia zależności, których wcześniej nie dostrzegano lub mniej czy bardziej celowo ignorowano. Interpretacja klasycznych produkcji przez pryzmat analizy krytycznej wydaje się uzasadnione i dobrze zrealizowane.

Zaprezentowana analiza obejmuje całościowy obraz medium – od treści zawartych w fabule, mechanice rozgrywki, aż po aspekt performatywny – uzależniony od sposobu, w jaki sami gracze wchodzą w interakcję z grą.

Pewne zastrzeżenia może budzić między innymi sposób argumentacji. Paradoksalnie, jak na pozycję poruszającą tematykę odmienności i różnorodności, obecne są w niej nie do końca sprawiedliwe uogólnienia, na przykład dotyczące homofobicznego/transfobicznego charakteru społeczności graczy. Przecież i w tę grupę wpisują się różnorodni użytkownicy, w tym reprezentujący mniejszości seksualne, zrzeszający się na portalach społecznościowych (np. reddit/gaymers). W podobnym duchu są twierdzenia mówiące o tym, że mała obecność kobiet w przestrzeni okołogrowych aktywności takich jak speedrunning jest wynikiem negatywnego nastawienia zbiorowości wobec graczy niebędących mężczyznami (Ruberg 2019: 194) – brakuje jednak badań, które by je popierały. Twierdzenia te wymagałyby naukowego uzasadnienia także ze względu na ich tak dokładne skonkretyzowanie.

Jakkolwiek agresja w sieci z pewnością jest współcześnie istotnym problemem, zwłaszcza że ze szczególną siłą dotyka grup marginalizowanych, w tym przypadku wydaje się, że mamy do czynienia z niezbyt sprawiedliwymi uogólnieniami i uproszczeniami bardziej złożonych zjawisk.

W tym miejscu należy wskazać na drugą książkę autorstwa Bonnie Ruberg – *The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game Makers Are Reimagining the Medium of Video Games* – która jawi się jako logiczna kontynuacja omawianej tu pracy lub raczej jej swoiste uzupełnienie. *The Queer Games Avant-Garde* jest bowiem w zdecydowanie mniejszym stopniu wywodem naukowym, a raczej zbiorem wywiadów przeprowadzonych z twórcami gier, uzupełnionych krótkim, analitycznym komentarzem.

Tematyka rozmów jest zróżnicowana – obejmuje zagadnienia związane z reprezentacją mniejszości, portretowania erotyzmu w grach, doświadczenia własnej fizyczności czy szeroko dyskutowanego w środowisku twórców gier zagadnienia empatii. Warto nadmienić, że respondentami są osoby dysponujące znaczącym dorobkiem w zakresie tworzenia niezależnych gier wideo – zaś ich wypowiedzi wskazują na różnorodność przekonań, opinii i postaw w środowisku.

Jedynym widocznym mankamentem pracy wydaje się relatywnie skromny komentarz autorski, który – gdyby tylko był nieco bardziej rozbudowany – mógłby wnieść więcej kontekstu do prezentowanego materiału. Z tego względu uważam, że *The Queer Games Avant-Garde* może być interesującym materiałem dla badaczy zainteresowanych tematyką gier, którzy chcieliby mieć dostęp do gotowego, „surowego” źródła danych.

Mimo pewnych dostrzegalnych mankamentów wskazywałbym na *Video Games Have Always Been Queer* oraz *The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game Makers Are Reimagining the Medium of Video Games* jako na prace istotne dla tych wszystkich badaczy zainteresowanych zarówno zagadnieniem odmienności w kulturze współczesnej, jak i tematyką gier wideo (i nie tylko). Prace – chociaż nie są wolne od niefortunnnych niedopowiedzeń – z pewnością mogą być punktem wyjścia dla dalszych polemik na tematy związane z odmiennością oraz awangardą.

Podtrzymuję też opinię, że prace te wydają się wprost stworzone do tego, by być czytane i analizowane wspólnie, jako dwie strony tego samego problemu – rozpatrywanego raz z perspektywy badacza, raz z perspektywy przedstawicieli środowiska tworzącego współczesne gry.

Literatura

- Juul J., 2013, *The Art of Failure: An Essay on the Pain of Playing Video Games*, Cambridge–London: The MIT Press.
- Kosofsky Sedgwick E., 1985, *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*, New York: Columbia University Press.

- Ruberg B., 2019, *Video Games Have Always Been Queer*, New York: New York University Press.
Ruberg B., 2020, *The Queer Games Avant-Garde: How LGBTQ Game Makers Are Reimagining the Medium of Video Games*, Durham: Duke University Press.

Ludografia:

- Andrews J., Schmitd L., 2014, *Realistic Kissing Simulator*.
Atari, 1972, *Pong*, Atari.
Clark N., 2014, *Consentacle*, Clark N.
Valve, 2007, *Portal*, Valve.
Young Horses, 2014, *Octodad: Dadliest Catch*, Young Horses.

Autorzy/Authors

Krzysztof Jakubiak – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Piotr Prósiniowski – mgr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Bartosz Atroszko – mgr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Paweł Andrzej Atroszko – dr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Luiza Sendal-Jagusiak – mgr Ośrodek Profilaktyki i Terapii Uzależnień w Gdyni

Ana Fuentes-Martínez – MA, University West (Sweden)

Małgorzata Pilecka – mgr, Ateneum – Szkoła Wyższa / Ateneum-University (Poland)

Anna Wojszel – mgr, Szkoła Podstawowa Specjalna nr 1 w Różanymstoku

Chiara Malpezzi – MA, University of Padua (Italy)

Magdalena Kaliszewska-Henczel – mgr, Uniwersytet Łódzki / The University of Łódź (Poland)

Martyna Pilas – mgr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Dominik Bień – mgr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Agnieszka Bień – mgr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Michalina Ignaciuk – mgr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Piotr Krzywdziński – mgr, Fundacja Inicjatywa Nox / Nox Initiative Foundation (Poland)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, który powstał w 1998 roku. W roku 2009 środowisko gdańskiej pedagogiki postanowiło odświeżyć jego formułę. Powołano zatem nową Redakcję, a także podjęto decyzję o rekonstrukcji Komitetu Naukowego.

Zgłaszanie utworu

Do artykułu należy dołączyć oświadczenie Autora/Autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom ghostwriting i guest authorship, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz charakteru autorskiego wkładu, to jest informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

Podpisane oświadczenie należy przesłać w formie skanu na adres redakcji: arseducandi@ug.edu.pl

Artykuł należy przesłać również na adres: arseducandi@ug.edu.pl.

Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów w „Ars Educandi”. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie .doc i przesłany drogą elektroniczną na adres: arseducandi@ug.edu.pl. Wydruk na papierze i zapis na płycie CD nie są konieczne.

Należy użyć pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

– imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja oraz numer ORCID – 12;

- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty zapisane w cudzysłowie, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstęp między wierszami 1,0.

Tabele i rysunki ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, na przykład tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;

- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;

- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach, na przykład (Giddens 2010: 38).

Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.

Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.

Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku angielskim, tytuł tekstu w języku angielskim oraz słowa kluczowe (4–6) w językach polskim i angielskim.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi około dwanaście miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.

Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. Ghostwriting, guest authorship są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.

Information for authors

„Ars Educandi” is an annual Scientific journal established in 1998 affiliated with the Institute of Pedagogy, University of Gdansk. In 2009, the pedagogues of Gdansk has decided to refresh its formula. Therefore a new Editorial Board was established, and Scientific Committee was reconstructed.

Submissions

Every submission must include a statement in which author/-s includes/- an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/s that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

Statements and texts should be sent to: arseducandi@ug.edu.pl.

The authors do not receive gratification for the publications in „Ars Educandi”. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text’s content.

Editorial standards

The article should be saved as a text document in the Word (.doc) format and sent via email to the following address: arseducandi@ug.edu.pl – printed version and CD-ROM with the text are not necessary.

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author(s), their affiliation and ORCID – 12;
- the title of the centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1.5, margins 2.5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1.0.

Tables and pictures numbered consecutively throughout the article and with the title or caption:

- included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- pictures made in the internal MS Word should be integrated;
- elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).

References should be placed in the text – in brackets for example (Giddens 2010: 38).

The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

Names of the authors cited in the text should be shortened to initials and consequently used in the rest of the text. 140 Information for authors

References should be made the same way as in previous issues of „Ars Educandi”.

The text should include a summary in English, the title of the English text and keywords (4–6) in Polish and English.

The minimum waiting period for publication of the text is approx. twelve months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

Materials sent to the editor (prints, CDs) are not returned.

The main responsibility for providing information (authors, contributors) shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, any attempts will be exposed.

Deklaracja o wersji pierwotnej

Wydawca rocznika „Ars Educandi” informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN: 2083-0947). Od roku 2011, każdorazowo po ukazaniu się drukiem nowego numeru, na stronie internetowej czasopisma jest zamieszczona jego wersja cyfrowa

ISSN (ONLINE): 2657-6058.

Czasopismo ARS EDUCANDI jest indeksowane w bazach ERICH+, DOAJ, Google Scholar Scientific Commons

Wydawca

ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Adres Redakcji/Editor's address

„Ars Educandi”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

Strona internetowa/Website

<http://www.arseducandi.ug.edu.pl>
<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi>