



Ważne obszary badawcze w pedagogice

Redakcja: Katarzyna Jagielska

Ważne obszary badawcze w pedagogice

SERIA / SERIES: Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych
i Zdrowia Publicznego
Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

REDAKTOR SERII / EDITOR: Norbert G. Pikuła

RADA NAUKOWA / COUNCIL: Mirosław J. Szymański, Zbigniew Marek,
Ireneusz M. Światała, Barbara Nowak,
Norbert G. Pikuła, Małgorzata Duda,
Leszek Graniszewski, Joanna M. Łukasik,
Mirosław Grewiński, Marek Klimek,
Jerzy Krzyszkowski, Józef Młyński,
Beata Ziębińska

SEKRETARZ SERII / SECRETARY: Ewelina Zdebska

Dotychczas ukazały się / They have been published so far:

- *Senior i rodzina*, red. naukowa M. Banach, A. Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2013, ss. 236.
- *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. naukowa J. Matejek, N. G. Pikuła, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 176.
- *Problemy i kwestie społeczne*, red. naukowa Katarzyna Białożył, Bogusław Uliasz, Maciej Soliński, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 190.
- *Współczesne wyzwania oraz wielowymiarowość edukacji i pracy*, red. naukowa Ewelina Zdebska, Bogusław Uliasz, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 240.
- *Universalism of work in the context of the Polish and European civilizational challenges*, edited by: Marek Banach, Magdalena Lubińska-Bogacka, Adam Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 238.
- *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. naukowa Józefa Matejek, Katarzyna Białożył, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 272.
- Jiří Prokop, Petr Prokop, *Osamostatňování klientů zařízení náhradní výchovné péče v mezinárodním srovnání. Česko – polské kontexty*, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 150.
- *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, red. naukowa Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Koziół, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 172.
- *Integracja społeczna i bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych*, red. naukowa Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Koziół, Wyd. «scriptum», Kraków 2016, ss. 204.
- *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. naukowa Joanna Madalińska-Michalak, Norbert G. Pikuła, Katarzyna Białożył, Wyd. «scriptum», Kraków 2017, ss. 272.
- *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Mirosław Grewiński, Ewelina Zdebska, Wojciech Glac, Wyd. «scriptum», Kraków 2020, ss. 230.
- *Wybrane krajowe i międzynarodowe aspekty polityki społecznej w czasie pandemii koronawirusa*, redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Mirosław Grewiński, Ewelina Zdebska, Wojciech Glac, Wyd. «scriptum», Kraków 2020, ss. 250.
- *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska, Joanna M. Łukasik, Wyd. «scriptum», Kraków 2020, ss. 286.
- Józef Młyński, *Praca socjalna w bezpieczeństwie społecznym. Myśleć – widzieć – działać*, Wyd. «scriptum», Kraków 2021, ss. 256.
- *Edukacyjne, społeczne i medyczne konteksty w perspektywie zmian cywilizacyjnych*, redakcja naukowa: Anna Mirczak i Katarzyna Jagielska, Wyd. «scriptum», Kraków 2021, ss. 182.
- *Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development*, edited by: Katarzyna Jagielska, Joanna M. Łukasik, Norbert G. Pikuła, Wyd. «scriptum», Kraków 2021, ss. 192.
- *Ważne obszary badawcze w pedagogice*, redakcja naukowa: Katarzyna Jagielska, Wyd. «scriptum», Kraków 2022, ss. 170.



Ważne obszary badawcze w pedagogice

Redakcja naukowa: Katarzyna Jagielska

Kraków 2022

Recenzenci naukowci / Reviewers:
prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański
dr hab. Bogdan Stańkowski, prof. AIK

© by Redakcja, 2022
© by Wydawnictwo «scriptum», 2022

Adres redakcji / Adress:
Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych i Zdrowia Publicznego
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
os. Stalowe 17, 31-922 Kraków
+48 12 662 79 50
biss.iss.up@gmail.com
<https://isszp.up.krakow.pl/>

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Opracowanie graficzne, dtp i projekt okładki serii / Dtp and cover design:
Tomasz Sekunda

Na okładce / On cover:
© Chepko by iStockphoto.com

Wydanie I / First edition
ISBN 978-83-66812-84-0



Wydawnictwo «scriptum»
Tomasz Sekunda
tel. +48 604 532 898
e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl

Wydawnictwo «scriptum» znajduje się na liście wydawnictw MNiSW,
publikacje otrzymują 80 pkt.

www.wydawnictwoscriptum.pl

Spis treści

Wstęp.....	7
Marek Siwicki	
Pomiędzy jednością i różnorodnością. Istota nowego w humanistyce	
Between the unity and the diversity. The essence of the novelty	
in the humanities	13
Norbert G. Pikuła	
Poczucie sensu życia jako potrzeba egzystencjalna współczesnego człowieka	
The sense of the meaning of life as an existential need of a modern man	31
Joanna M. Łukasik	
Rozwój osobisty nauczyciela	
Teacher's personal development.....	43
Anna Mróz	
Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie	
pedeutologicznym	
Teacher support as a meaningful category in pedeutological discourse	55
Katarzyna Jagielska	
Znaczenie wsparcia udzielanego przez nauczycieli	
w procesie konstruowania karier edukacyjno-zawodowych uczniów	
The importance of teacher support in the process of constructing	
educational and professional careers of students.....	71

Paulina Koperna	
Mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej – kategoria nieobecna w dyskursie akademickim w Polsce	
Male kindergarten teacher – the category absent in the academic discourse in Poland	89
Paulina Karp	
Metody aktywizujące w powszechnej edukacji muzycznej	
Active teaching methods in common music education.....	115
Jerzy N. Grzegorek	
Teatr ruchu umownie ewidentnego – inkluzja i animacja kultury tanecznej osób (nie?)pełnosprawnych. Między kulturą artystyczną a pedagogią tańca	
The theater of conventionally evident movement – inclusion and animation of the culture of (disabled) people.	
Between artistic culture and dance pedagogy	129
Sylwia Galanciak	
Telenowela jako przestrzeń normatywnego dyskursu społecznego i wehikuł ideologii	
Telenovela as a space of normative social discourse and vehicle of ideology	141
Klaudia Markowska	
Mikrotransakcje w grach komputerowych zagrożeniem dla rozwoju dziecka	
Microtransactions in computer games a threat to child development	159

Wstęp

Zmiany, których każdego dnia doświadcza współczesny człowiek, sprawiają, że otaczającą rzeczywistość należy rozpatrywać wielokontekstowo. Nie wystarczy opierać się już tylko na tym, co znane, odkryte, ale trzeba przekraczać horyzonty nauki. Współczesnego świata nie da się zamknąć w kilku określonych aspektach. Globalizacja i postęp technologiczny sprawiają, że świat ulega dynamicznym zmianom. Jak zauważa Yuval Noah Harari, „zglobalizowany świat wywiera niesłychaną presję na zachowanie i moralność. Każdy z nas jest omotany rozlicznymi, wszechogarniającymi pajęczynami, które z jednej strony krępują nam ruchy, z drugiej natomiast przenoszą nasze najdrobniejsze drgnięcia w jakieś odległe punkty. Nasze codzienne zwykłe działania wpływają na życie ludzi i zwierząt po drugiej stronie globu, a czyjś osobisty gest potrafi nieoczekiwanie sprawić, że cały świat staje w ogniu (...)” (Harari, 2018, s. 10).

Świat się zmienia. Można go nawet nazwać światem naddatku. W natłoku danych, chaosie informacyjnym i wobec bezlitosnego przyspieszenia istnieje potrzeba wypracowania strategii, które pozwolą jak najlepiej odczytywać i opisywać rzeczywistość, w tym również edukacyjną, a także odczytywać w niej człowieka z doświadczanymi przez niego

sytuacjami. Wielość pojawiających się problemów w sposób szczególny skłania pedagogów – badaczy, teoretyków i praktyków działań edukacyjnych – do natychmiastowego reagowania na zmiany, stawiania aktualnych diagnoz, określania nowych zjawisk mających swoje reperkusje w konsekwencjach ponoszonych przez podmioty edukacyjne, które ich doświadczają. Dlatego też podążając za wyzwaniem, jakie niesie współczesny świat, autorzy opracowania *Ważne obszary badawcze w pedagogice* podjęli naukowy dyskurs nad zagadnieniami, które uznali za aktualne i znaczące, omawiane w ostatnich latach sporadycznie lub w innych niż zaproponowane w niniejszej publikacji ujęciach (usiłują zatem je odczytać w nowych kontekstach, nadając im nową wartość i sens).

Publikację otwiera artykuł Marka Siwickiego zatytułowany *Pomiędzy jednością i różnorodnością. Istota nowego w humanistyce*. Autor, odnosząc się do metafory rzeki i jej kanałów przepływowych, stara się dookreślić nurty nowej humanistyki, wskazując na ważkość tematów związanych z techniką i technologią obecnych w różnych sferach życia społecznego.

Norbert G. Piłkuła, autor kolejnego opracowania pt. *Poczucie sensu życia jako potrzeba egzystencjalna współczesnego człowieka*, zwraca uwagę na sporadycznie podejmowane w ostatnich latach w pedagogice zagadnienia badawcze, jakimi są potrzeby egzystencjalne i poczucie sensu życia, odczytane w dynamice zmian społecznych, zdarzeń traumatogennych, nieobecnych dotychczas w doświadczeniach współczesnego człowieka (pandemia, wojna na Ukrainie). Autor wskazuje na ważkość problematyki i kierunki badań nad poczuciem sensu życia z wykorzystaniem założeń koncepcyjnych Frankla, Obuchowskiego, Popielskiego i Rekerera oraz potrzebę tworzenia programów edukacyjnych na rzecz wsparcia współczesnego człowieka w usensownianiu życia.

Kolejnych pięć artykułów koncentruje się na osobie nauczyciela. Pierwszy z nich, *Rozwój osobisty nauczyciela* autorstwa Joanny M. Łukasik, ukazuje, jak istotną rolę i znaczenie mają badania nad rozwojem osobistym i zawodowym nauczycieli. Kategoria ta, nieobecna w dyskursie pedeutologicznym, jest ważna w przypadku zawodu nauczyciela – tego, który ma inspirować do rozwoju osobistego swoich uczniów. Wskazane obszary eksploracyjne nad rozwojem osobistym nauczycieli z wykorzystaniem dostępnych teorii rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela, a także aplikacyjna wartość badań z uwzględnieniem tej kategorii stanowią cenny drogowskaz dla pedeutologów. Kolejną ważną

kategorią, sporadycznie podejmowaną w badaniach nad pracą zawodową nauczyciela, jest zauważona przez Annę Mróz kategoria wsparcia nauczyciela (tytuł artykułu: *Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym*). Kategorię tę autorka ukazuje z perspektywy potrzeb i oczekiwań, jakie pojawiają się w pracy nauczyciela na poszczególnych etapach kariery zawodowej. Zwraca również uwagę na skutki braku wsparcia społecznego nauczycieli, jak również na brak zarówno badań, jak i praktycznych wskazań do wzmocnienia nauczycieli w sytuacjach trudnych, wywołujących lęk, niemoc, apatię czy doświadczone w czasie wypalenie zawodowe. Osoba nauczyciela stała się również punktem wyjścia w artykule Katarzyny Jagielskiej zatytułowanym *Znaczenie wsparcia udzielanego przez nauczycieli w procesie konstruowania karier edukacyjno-zawodowych uczniów*. Autorka koncentruje się w nim na roli nauczyciela jako osoby bezpośrednio oddziałującej na ucznia, motywującej go do rozwoju, prowadzącej przez meandry wiedzy naukowej. Wskazuje na istotną rolę, jaką powinien odgrywać nauczyciel w konstruowaniu ścieżek karier edukacyjno-zawodowych. To on jako osoba dobrze wykształcona, nastawiona na rozwój własny i uczniów, swoimi działaniami oraz zaangażowaniem powinna koncentrować się na wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów, odkrywać ich zdolności, potencjał i ukazywać różne możliwości, jakie niosą przed nimi przyszłość i współczesny rynek pracy. Dotychczasowe badania ukazują niewspierającą rolę nauczyciela w kontekście konstruowania ścieżek karier edukacyjno-zawodowych, zaś brak dogłębnych badań w tym obszarze funkcjonowania zawodowego nauczyciela oraz praktycznych rozwiązań w zakresie ich przygotowywania do pracy ze współczesnym uczniem w szkole stanowią ważne zadanie badawcze i aplikacyjne dla pedeutologów. Paulina Koperna w artykule *Mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej – kategoria nieobecna w dyskursie akademickim w Polsce* podejmuje problematykę związaną pośrednio z feminizacją zawodu nauczyciela, koncentrując się na kategorii nieobecnej – mężczyźni nauczycielu edukacji przedszkolnej. Autorka prezentuje przegląd nielicznych badań obejmujących prezentowaną tematykę, podkreślając zarówno aspekt naukowo-teoretyczny (stan badań), jak i praktyczny (potrzebę obecności mężczyzn na etapie edukacji przedszkolnej) oraz zarysowuje możliwe nowe obszary badawcze w tym zakresie. Ostatni skoncentrowany na osobie nauczyciela i procesie nauczania artykuł autorstwa Pauliny Karp pt. *Metody aktywizujące w powszechnej edukacji muzycznej* jest

próbą skoncentrowania uwagi pedagogów na edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej. Zwracając uwagę na niewielką liczbę badań nad specyfiką pracy nauczycieli przedmiotów artystycznych, autorka ukazuje znaczenie ich działań, szczególnie zaś w zakresie motywowania uczniów do nauki muzyki w szkole ogólnokształcącej poprzez zastosowanie metod aktywizujących i ich wartości odczytywanych przez pryzmat konstruktywistycznej teorii uczenia się. Badaczka zwraca szczególną uwagę na preferowane przez nauczycieli formy aktywności muzycznej i przedstawia je jako niezbędne, a jednocześnie niewystarczające do realizacji złożonego programu powszechnej edukacji muzycznej, co przekłada się na jakość muzycznego wykształcenia współczesnych dzieci i młodzieży.

Kolejny artykuł Jerzego N. Grzegorka zatytułowany *Teatr ruchu umownie ewidentnego – inkluzja i animacja kultury tanecznej osób (nie?)pełnosprawnych. Między kulturą artystyczną a pedagogią tańca* obejmuje dwa ważne zagadnienia badawcze, istotne dla współczesnych pedagogów. Autor ukazuje ważność badań i działań integrujących inkluzję i animację kultury w ciekawy projekt choreoterapii jako środka do przełamywania barier społeczno-kulturowych przez osoby z (nie?)pełnosprawnością. Interesująco uwypuklone, a nieobecne w pedagogice ostatnich lat kategorie ujęte w tytule i opisane w treści artykułu są cennym źródłem wiedzy oraz wskazaniem, jakie obszary w badaniach pedagogicznych należy zagospodarować zarówno dla rozwoju dyscypliny, jak i wypracowania nowych metod terapii czy strategii sprzyjających inkluzji.

Dwa ostatnie artykuły dotyczą zagadnień z zakresu mediów i ICT. Sylwia Galanciak w artykule *Telenowela jako przestrzeń normatywnego dyskursu społecznego i wehikuł ideologii* porusza problematykę związaną z wszechobecnym gatunkiem telewizyjnym, jakim jest telenowela, oraz ukazuje jej wpływ na kreowanie norm i wartości współczesnego pokolenia. Analizując zagadnienie związane z telenowelami z perspektywy kluczowych antropologicznie kategorii czasu i przestrzeni, stara się określić obszary szczególnie podatne na wpływy ideologiczne, a także dostrzec edukacyjny potencjał tego gatunku, tym samym podkreślając wyzwania stojące przed badaniami w tym zakresie i praktyką edukacyjną. *Mikrotransakcje w grach komputerowych zagrożeniem dla rozwoju dziecka* Klaudii Markowskiej to artykuł ukazujący rosnąca wciąż (mimo licznych projektów badawczych realizowanych od kilkadziesiąt lat) problematykę wpływu gier komputerowych na rozwój dzieci. Wszechobecny postęp dotyczący również

branży gamingowej, która w ostatnich czasach przeżywa wielki rozkwit, stanowi wciąż aktualne wyzwanie dla pedagogów zarówno w zakresie diagnoz, jak i praktycznych rozwiązań – od prewencji poprzez profilaktykę aż po terapię.

Wyeksponowane w niniejszej publikacji ważne obszary badawcze w pedagogice są wyłącznie namiastką tych, które są i powinny być podejmowane przez pedagogów. Zauważenie ich przez autorów artykułów oraz określenie pól i obszarów badawczych wartych podjęcia dalszych eksploracji uważam za ważne i znaczące dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny, w której teoria i badania są zintegrowane z praktyką dostarczającą inspiracji do badań. Dlatego też opublikowanie tych artykułów w monografii uznałam za ważne, cenne i znaczące. Wyrażam nadzieję, że przedstawione w niniejszym opracowaniu artykuły będą stanowiły podstawę do realizacji nowych projektów badawczych dla szerszej grupy pedagogów.

Katarzyna Jagielska

Bibliografia

Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Marek Siwicki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID 0000-0001-5467-1991

Pomiędzy jednością i różnorodnością. Istota nowego w humanistyce

Between the unity and the diversity. The essence of the novelty in the humanities

Wystarczyło 30 lat, by transcendentalizm (1830–1860), który był romantycznym społecznym, literackim i filozoficznym odrodzeniem, błyskawicznie uzyskał znaczące efekty, aż w Ameryce ważniejszy stał się intelektualista niż kupiec. Imponujące, że dokonała tego nieliczna grupka, skupiona wokół Ralpha Waldo Emersona, działająca w miejscowości Concord. W tym gronie obecny był też Henry David Thoreau, autor bestselera *Walden, czyli życie w lesie* (Thoreau, 2019), książki po wielu latach przełożonej na język polski. Dla Emersona najważniejsza była idea odrodzonej ludzkości. Negował on biznesowe zachowania rodaków, twierdząc, że „miarą cywilizacji nie jest liczba ludności państwa, jego siła ani kwitnąca gospodarka, lecz jakość kultury: sztuki, muzyki, literatury, filozofii, nauki i religii. Żmudna praca transcendentalistów nad przekładami, antologiami i wykładami przybliżyła Amerykanom dziedzictwo kultury europejskiej” (Cieplińska, 2019, s. 14). Stąd ważne jest to, o co zabiegają i proszą humaniści różnych dziedzin; to, czego się domagają, wybiegając poza schematy i horyzonty, wskazując nowe nurty.

* * *

„Humanistami zwykło się nazywać uczonych, którzy studiują specjalnie człowieka i jego wytwory, którzy sprawy człowieka mają za najdonioślejsze i na świat cały skłonni są patrzeć z jego punktu widzenia”

(Tatarkiewicz, 2002, s. 11). Odradzający się nurt filozofii wychowania wzmacnia koncepcja ejdetycznej filozofii wychowania (Gara, 2009), której autor, przywołując prace i myśli Bogdana Nawroczyńskiego (1947), Bogdana Suchodolskiego (1990) czy Ireny Wojnar (2000), pisze o filozofii będącej wymiarem prezentowania świata z perspektywy humanistycznej, która „była od wieków dążeniem ludzkim do wyjścia ponad rzeczywistość empiryczną, chaotyczną i zmienną” (Suchodolski, 1990, s. 149). Mowa o humanizmie wyzwalamym się poprzez wieki z historycznych rygorów epok; będącym ponad ich zmienność i ograniczenia – tak tworzy się bowiem zaprzeczalne i uniwersalne dobro ludzkiego świata.

Odnowę w pedagogice ukierunkowującą ją ku podejściu humanistycznemu należy wiązać ze zdewaluowaniem scjentyistycznego paradygmatu jej uprawiania, negującego użyteczność i znaczenie filozofii zadającej pytania o sens jako taki i za punkt wyjścia stawiającej człowieka i sprawy ludzi (Gara, 2009, s. 60). „Fakty pedagogiczne wyrastają co prawda na podłożu biologicznym, ale same należą do świata humanistycznego. Tylko też w atmosferze humanizmu myśl pedagogiczna może się wznosić do najwyższych zagadnień” (Nawroczyński, 1947, s. 58). Tak pojmowany humanizm przyjmuje, że istnieje „rzeczywistość wartości, obowiązków powołania, wartości zagrożonych, ale jednocześnie bronionych przez ludzi. Jest to «świat humanistyczny», który obejmuje ludzką twórczość filozoficzną, naukową, artystyczną, techniczną, ale także obszary pracy i społecznej aktywności ludzi. Owa humanistyczna rzeczywistość przeniknięta jest poczuciem sensu i wartości, służbą dobru człowieka i międzyludzkim wspólnotom, wielowymiarowemu bogactwu i wartości ludzkiego życia” (Wojnar, 2000, s. 34).

Następuje powrót do edukacji holistycznej, w której nie ma ani zewnętrznych, narzuconych, ani własnych projektów doskonałości blokujących rozwój osobisty. Akcent na pedagogikę humanistyczną jest w tym kontekście ze wszech miar zasadny, bo orientuje ku wartościom; uświadamia zagrożenia globalizacji. A człowiek ulokowany w środowisku społecznym ma kontakt ze „swoim zewnętrznym otoczeniem i swoimi poglądami, uczuciami i wrażeniami” (Śliwerski, 2007, s. 97).

Tendencja twórcza w subwersji

Negocjowanie autonomii nowej humanistyki to analityczne cele naukowego namysłu i refleksji badaczy, to przesłanie towarzyszące grupie ponad 70 badaczy z Polski i z zagranicy podczas konferencji w Krakowie oraz Poznaniu w roku 2016. Teksty zgłoszone przez uczestników obu debat zostały napisane na zamówienie zespołu przygotowującego całość przedsięwzięcia i opublikowane, po to

by pogłębiać namysł nad pytaniem o nową humanistykę. Postępowaniem w duchu nowego było także zaproszenie do udziału w konferencjach artystów. I to nie na zasadzie ornamentyki wydarzenia, lecz dając im pełnoprawny głos i oczekując refleksji nad zadaniem w tytule pytaniem. Naukowcy humaniści dostrzegli bowiem „współbieżność między dzisiejszymi praktykami badawczymi i twórczymi” (Czapliński, 2017, s. 10) – choćby obecną u wielu artystów tendencją twórczą do praktykowania subwersji. Stąd obecność m.in. Joanny Rajkowskiej. Badacze dostrzegają narracyjny – obrazowy czy figuratywny – charakter tekstów, które tworzą czy nad którymi prowadzą badania, akceptując niegotowość własnych metod, wciąż dopracowywanych w spotkaniach z równie niegotowym ich przedmiotem. Dodają do tego również przekonanie co do sprawczości „czynnego uczestnictwa w korygowaniu społecznych dyskursów” (Czapliński, 2017, s. 10). I w tym leży podobieństwo, zbieżność z twórcami, którzy postrzegają swoją wypowiedź artystyczną jako działanie praktyczne i poznawcze z implikacjami etycznymi czy światopoglądowymi. To operacja wprowadzająca nowe połączenie czy rozdzielanie zjawisk społecznych „podwójnie ingeruje w rzeczywistość społeczną: raz – odsłaniając jej niegotowy charakter; dwa – inspirując zmiany w jej postrzeganiu i współtworzeniu” (Czapliński 2017, s. 10). Stąd w tekstach naukowych można (należy) szukać sztuki interpretacji dzieł artystów. O tym, czy mają one poznawczą adekwatność, przekonuje podjęta próba nawiązania relacji poznawczej twórców z badaczami, w której ci drudzy, dociekając nowego w humanistyce, otwierają się na twórców mających – jak choćby Joanna Rajkowska – „społeczne przyzwolenie, żeby poruszać się w przestrzeni niezdefiniowanego” (Dauksza, 2017, s. 765). Jakże to spójne z tym, co zakłada badacz tkwiący w rzeczywistości badawczej i zakładający akceptację innych.

Przy stawianiu podstawowego pytania o to, co może znaczyć nowe w humanistyce, formułuję myśli zapośredniczone od humanistów: czy i jak oraz na ile postrzegać i precyzować nowość humanistyki, dystansując się niejako od tej uznawanej za – traktując humanistykę przymiotnikowo – „starą” czy tradycyjną. Tej, która miała swoje okresy – choćby formalistyczny, strukturalistyczny, dekonstrukcjonistyczny oraz etykietę tożsamości. To one cechowały humanistykę; była ona – i nadal jest – rozpoznawalna, ale dzięki niepokorności w poszukiwaniach i dynamice myśli znika to, co było jej cechą i swoistością *nom de guerre*, co było charakterystyczne dla szkół czy tez, w których ma ona korzenie, a sama humanistyka wybija się w swej inności na odrębność. I ona właśnie prowokuje do zadania pytania: „Nowa humanistyka – czyli jaka? Tak bardzo inna, że aż «nowa», czy «nowa», bo nieco inna od «starej»” (Czapliński, 2017, s. 9). Te nowe zjawiska

z konceptualną ofertą treści czy tematyką i koncyptowaniem interpretacyjnym to studia postkolonialne i postzależnościowe, afektywne, studia nad rzeczami, ale też nowa regionalistyka, humanistyka cyfrowa; badania płci kulturowej, pamięci, studia nad kulturą wizualną, performatyka i spektrum posthumanistyki od *animal studies*, *water studies*, a także badania nad roślinnością po ekokrytykę czy teorię aktora-sieci” (Czapliński, 2017, s. 9). Ryszard Nycz następująco puentuje rozważania o sensie nowohumanistycznych poszukiwań: „nie wiem, czy będzie lepiej, jeśli będzie inaczej, ale chyba musi być inaczej, jeśli ma być lepiej” (Nycz, 2017, s. 48).

Humaniści są odważni intelektualnie. Ważą pełne różnorodności określenia i nazywają je bałaganem – twórczym, ma się rozumieć. Argumentują, że ten rodzaj nieuporządkowania jest inspirujący i nieodzowny w życiu. Stąd w gąszczu szukają stosownego języka opisu swojej dziedziny lub prezentują przemyślenia oparte na konkretach – choćby nowych mediach czy cyfrowości w humanistyce. Tak szukają autonomii w swoich badaniach. Określenie „nowa humanistyka” wywodzą zatem z uzyskanych wyników: „rozpoznania różnic, które nie układają się w spójną i trwałą konstelację, tworzą natomiast aktualną dynamikę badawczą, instytucjonalną i dyskursywną. W tej obfitości, w tym ożywczym rozgardiaszu rysują się jednak pewne cechy wspólne” (Czapliński, 2017, s. 12). Jeśli wszystko płynie, płynie i akademickość z jej badawczą materią w tempie wymogów korporacyjnej nowoczesności.

Pokrętnym, lecz metodycznym celem politycznym, wydaje się postponowanie humanistyki i wpędzanie humanistów w depresję. To strategia władzy, zakusy na coś, co jest znaczące, przydatne i stosunkowo łatwe do pozyskania. Humanistyka z założenia formułuje i kształtuje: (a) krytyczną samowiedzę, (b) wrażliwość, (c) sprawczość i kreatywność jednostek i społeczeństw. Wygodne jest dominowanie nad polem działania i posługiwanie się narzędziami humanistyki, ale i obciążanie humanistów za mentalne społeczne skutki tych działań (Nycz, 2017, s. 24, zob. Miessen, 2013). Narracyjny spór, swoiste zdanie odrębne co do istotności krytyki humanistyki można osadzać w jej: (a) społecznej przydatności – badacze są tylko pozornie zbędni, gdyż ich obecność stymuluje rozwój nowych kierunków refleksji, (b) nowatorskiej randze merytorycznej – brak kontaktów ze światem nauki grozi popadnięciem w nieświadomą wtórność, stąd konieczność poddawania się zglobalizowanej nauce, (c) dyscyplinowym profesjonalizmie – nowość jest relatywna historycznie, ale każde jej użycie ma wartość tylko wtedy, kiedy postawić je w sensowym kontekście (Nycz, 2017).

Humanistyka przyspiesza i ewoluuje, napotykając na zarzuty nienaukowości i nieprzydatności. Wielu może się wydawać przydatna tylko dyskusyjnie, albo

nawet zbędna jako nieprodukująca konkretnego, czegoś, co materialne, przeliczalne na kilogramy czy procenty lub choćby ujmowalne w definicje. Ryszard Nycz pisze o humanistach, że dali sobie wmówić „że są nic niewartymi darmozjadami, (...) a to, co robią, jest nieważne (dla Nauki) i nieprzydatne (Społeczeństwu)” (Nycz, 2017, s. 24). Więc jak i co robić, „aby nadal myśleć, kiedy moce inteligencji są poświęcone zamykaniu myśli i maszerowaniu naprzód z oczami szeroko zamkniętymi?” (Czapliński, Nycz i in., 2017). Krzysztof Kosiński przywołuje wypowiedź Bruno Latoura i dodaje: „odpowiedzią jest budowanie mostów, przebijanie murów, łączenie się humanistów z nie-humanistami, aby odzyskać utraconą sprawczość” (Kosiński, 2017). Tkwi więc humanistyka między fetyszem ścisłości a idolem pożytku.

Teksty znaczone i znaczące

Parafrazując słowa Kirsten Hastrup, specyfikę nowohumanistycznego poznania można sprowadzić do lapidarnego dość stwierdzenia, że trzeba stać się częścią rzeczywistości, żeby do niej dotrzeć. Dlatego nowa humanistyka to świat immanencji, poznawania od wewnątrz i poznania uczestniczącego, partycypacji. Stąd „Humanistyka cyfrowa pracuje w «kulturze uczestnictwa». Humanistyka zaangażowana jest formą interwencji, niekiedy nawet dość inwazyjnego poruszenia spetryfikowanych postaw, przesądów, zachowań danej wspólnoty czy zbiorowości. Humanistykę kognitywną charakteryzuje partycypacyjna pozycja podmiotu jako «podmiot w środowisku». Posthumanistykę – ekosystem «kulturonatury» jako uniwersum podmiotowej aktywności. Humanistykę artystyczną – inkluzja sztuki jako narzędzia i medium twórczego poznania” (Nycz, 2017, s. 45).

Proklamując performatywne poznanie, można by powtórzyć za Friedrichem Nietzsche, że „prawdy się nie poznaje, prawdą się jest”, i prognozować perspektywizm w zamian za obiektywizm, a jeśli ogląd naukowca nie przebiega z zewnętrznej perspektywy, to rozwijanie badań w otoczeniu takiej retoryki ontologicznej i epistemologicznej staje się nowym (i atrakcyjnym) poznawczo zadaniem (Nycz, 2017, s. 45), nie tylko dla humanistów. Choć partycypacja, która jest naukowo uznana i metodologicznie sprawdzona, uwrażliwia na czujność w kwestii pokusy bezwiednego udziału czy obsadzenie się w pozycji niezaangażowanego obserwatora, można też artykułować przestrogi i mówić o niewygodach, a nawet niebezpieczeństwie uwięzienia w immanencji, co może sprzyjać tendencji transcendentowania czy bezstronnego dystansu (Nycz, 2017, s. 45–46).

Wśród cech pojawiających się we wszystkich nurtach wyraźnie dominuje prymat „wiedzy jak” nad „wiedzą, że” – szczególnie w humanistyce cyfrowej posługującej się wciąż doskonalonymi czy nowymi narzędziami, a te znajdujące się już w arsenale ujęć badawczych celów i konceptów z ich wykorzystaniem służą szukaniu kolejnych wyzwań, choć i tak potrafią bardzo wiele. „Próbné koncepty teoretyczne, badawcze hipotezy stwarzają możliwość pozyskania rzeczywistości nowej wiedzy przedmiotowej, a nie ekstrapolacji obowiązującej teorii naczelnej na kolejne obszary” (Nycz, 2017, s. 46).

W świecie nowej humanistyki widać powinowactwa, które można pogrupować i spiąć w spójne pakiety cech jak choćby: zainteresowanie badacza procesem twórczym czy praktykami bardziej niż teoriami albo czynnościową stroną kulturową i społecznej rzeczywistości (Nycz, 2017, s. 47). No bo przecież humanistyka cyfrowa to badanie dysfuzji i obiegów kulturowych; humanistyka zaangażowana to badania aktywności społecznej i zmiany: humanistyka kognitywna i posthumanistyczna to oddziaływanie człowieka na środowisko i odwrotnie, a artystyczna to posługiwanie się sztuką jako performatywną praktyką kulturową (Nycz, 2017, s. 47).

Patrząc z perspektywy naszkicowanej przez cechy nurtów nowej humanistyki, „nawet to, co było widziane jako synonim jedności i tożsamości – człowiek i kultura – ukazuje swoje procesualne, zmienne, hybrydyczne, kreatywne, «czasownikowe» oblicze” (Nycz, 2017, s. 47). „Praktyki – wizualne, dźwiękowe, działaniowe, performatywne – nabierają statusu tekstów kulturowych (...) przez to, że są semantycznie zorganizowanymi obiektami i praktykami znaczącymi” (Nycz, 2017, s. 41). Idąc za Ryszardem Nyczem: „mamy pełne prawo zajmować się dalej tekstami (...) i bez ograniczania się do tekstów zwanych literackimi. I to ze względu na gigantyczną profuzję tekstowej (oralnej i piśmiennej) we współczesnej cyberkulturze, życiu publicznym i codziennym” (Nycz, 2017, s. 41).

Roman Ingarden napisał o tym, co jest znaczące w praktykach czy przedmiotach. Otóż różnica zasadza się między własnością a wartością przedmiotu. Ta pierwsza przynależna jest każdemu. Druga zaś to szczególny naddatek *dignitas* wynoszący przedmiot ponad inne jej pozbawione, które nie znaczą, bo tylko są (Ingarden, 1966, s. 100 za: Nycz, 2017, s. 41).

Przestrzenie niedomkniętych granic

Metafora rzeki oraz kanałów przepływowych, nad którymi tkwią mosty, dobrze służą określeniu nurtów nowej humanistyki, która tworzy dorzecza i czyni użytek

z instrumentów techniki czy technologii. Jest ona obecna w sferze życia społecznego, w polityce, historii i ekonomii oraz praktykach kulturowych. Stanowi część tych ostatnich – nie traktując ich jako przedmiot badań. Jest w naukach ścisłych i środowisku przyrodniczym. Humanisci, niesieni nowym, wartkim, pełnym refleksji nurtem, mają – zdaje się – baczenie na rozglądanie się wokoło, by ustrzec się choćby przed odkryciami wielkiego przeoczenia. Negocjowanie współdziałań międzydyscyplinarnych, spory merytoryczne i kompetencyjne, sprawdzanie metod – to obraz przeobrażającej się ogólnowiatowej humanistyki w nowym wydaniu; poszukującej i pełnej dynamiki, młodzieńczej werwy. Najsilniej i najłatwiej uprawomocnia się jej nurt cyfrowy. Cyfrowe badania humanistyczne – choćby *big data* – cechują się różnorodnością narzędzi i możliwości, współobecnością oraz mocą nowych mediów. Nurt zaangażowany, włączający się m.in w sprawy społeczne, ma charakter krytyczno-emancypacyjny i staje w opozycji wobec neutralności i autonomii. Kolejny nurt – kognitywny – zajmuje się humanistycznym poszukiwaniem w naukach o poznaniu – łączy programy humanistyczne, wyniki badań i metod, jest otwarty na współpracę z przyrodoznawstwem i naukami ścisłymi (Nycz, 2017).

Równolegle – i z równą siłą – wyłaniają się kolejne tendencje nowej humanistyki. Jeden z nich to posthumanistyka, która orientuje badacza na relacje człowieka ze środowiskiem – naturalnym i kulturowym – w ich wzajemnym oddziaływaniu. Osobne i ważne miejsce ma nurt artystyczny – wykorzystujący zarówno narzędzia i praktyki artystyczne, jak i sztukę, którą angażuje przez badanie praktyk kulturowych (Nycz, 2017, s. 29).

Wśród cech nowych nurtów kluczowe są znaczące przestrzenie niedomknięte (Czapliński, 2017, s. 12). Określenie to sygnalizuje brak wspólnej metody, ale nie jest tożsame z żadną ignorancją wynikającą chociażby z rozmnożenia projektów i placówek badawczych, które je realizują. To taka szczególna odmiana oportunistu, by nie powiedzieć przewrotnie – umocowanie dziedziny w warunkach zaspokajających zapotrzebowanie na słabe teorie. Ów zarzut starań o słabość myśli to ironia, bo paradoksalnie starania o słabość to przejaw „badawczej uczciwości, rzetelnego rozpoznania w przedmiocie badań i procedurach analitycznych, wynikających z odmowy posiłkowania się pozorami kompletnej metody” (Czapliński, 2017, s. 12). To rozszczelnienie metody, które wynika z zamierzonego niedomykania czarnych skrzynek, stanowiących poręczny merytorycznie sposób odnoszenia się do: po pierwsze – weryfikowania, po drugie – podważania założeń metody. Sens takiego patrzenia i działania odkłada cel zamykania skrzynki. Jej zamknięcie bowiem to stan, kiedy pytania badawcze i sposób ich weryfikacji

są już dopracowane, co potwierdza sukces badania i uzyskane rezultaty. Gotowa skrzynka to dla zaniepokojonych twórczo pozorny sukces – bo badacz chce mieć stale wgląd do skrzynek i woli działać niedomkniętą metodą. Może wszak stawiać kolejne pytania i ustalać w ten sposób warunki metody; przystosowując ją do konkretnych, lokalnych warunków badania. Kolejny argument za niedomykaniem metody pojawia się, kiedy przywołany zostaje aspekt autonomizacji „problemów i kategorii ważnych, które wyłoniwszy się z poszczególnych dyscyplin, szybko zyskują samodzielność” (Czapliński, 2017, s. 14).

Można by stawiać pytania o idee wychowania humanistycznego, które oskarża się o zło, mimo że nie głoszą go nawet *expressis verbis*. Może jest tak dlatego, że nie przywiązuje się wagi do tego, że już samo stawianie pytania i tak rozumianego domniemanego sprawstwa prowadzi do trwonienia mocy oświatowej – i tak odbiera się szanse zbliżenia do prawdy. Trwonienie dorobku tak określanej rzeczywistości bierze się z tego, jak dana idea jest prezentowana. Szafowanie ideą przy byle okazji prowadzi do jej wypalenia, a nawet wyniszczenia tkwiącego w niej dobra. A może dzieje się tak, bo „współczesna humanistyka znajduje się w stanie permanentnej «wojny» myśli, nieustannej konfrontacji idei, w wyniku której tylko jedna ma okazać się zwycięska” (Śliwerski, 2007, s. 207). Tymczasem „każda pedagogia postrzegana jako jedyna, wyłączna i wykluczająca pozostałe teorie i praktyki wychowania czy kształcenia wpisuje je w konfrontacyjną kategorię obcości” (Śliwerski, 2007, s. 207).

„Niestety, refleksja humanistyczna zorientowana na wysiłek zrozumienia wybranego kierunku w pedagogice nie ma charakteru kumulatywnego, toteż w każdej kolejnej epoce od czasu powstania kierunku pedagogicznego pojawia się konieczność ponownego zmierzenia się z jego założeniami i ewolucją niejako od nowa” (Śliwerski, 2007, s. 207–208). „Fakt, że jakieś zjawisko czy jakaś relacja zrozumiana została 150 lat temu, niewiele niestety, pomaga w ich zrozumieniu ludziom dzisiejszym” (Szkudlarek, 2000, s. 9).

Bernard Waldenfelst – przywołany przez Bogusława Śliwerskiego – mówi o naszym życiu w epoce zróżnicowanej przestrzeni, „epoce równoczesności, współistnienia, w epoce tego, co blisko i w oddali rozproszone jest strona po stronie (Waldenfelst, 2002, s. 7)”. Może już czas skończyć z porównywaniem tego, co nieporównywalne. Może użyć modelu przenikania się idei, by nie dochodziło do niepotrzebnych strat? „(...) Wystarczy, że przedstawiciele różnych orientacji poznawczych spróbują odnaleźć w swoich podejściach do wychowania to, co jest w nich obce, a w tych obcych odczytają coś zbliżonego do tego, co własne. Taki

stan względnego zróżnicowania może być podstawą do powstania różnicy, która stworzy swojskość i obcość” (Śliwerski, 2007, s. 208).

Zbigniew Kwieciński wśród nieusuwalnych cech rzeczywistości wymienia pluralizm kulturowy i przeżywanie ambiwalencji – jako „przekleństwo współczesnego człowieka” i „dożywotni wyrok” (Kwieciński, 1997, s. 16). Lech Witkowski z kolei pisze o badaczu, który musi pamiętać, by się uwolnić od „bezkrytycznej afirmacji określonych idei czy prądów, bo tylko tak może nadać dyskursowi pedagogicznemu – w którym zabiera głos – cechy radykalnej odwagi i wnikliwości humanistycznej. To wszak zaprowadzi badacza, jego myśli i rozwój naukowy – rozumiany jako budowanie horyzontów samowiedzy pedagogicznej – ku krytycznym rekonstrukcjom stanowisk i perspektyw humanistyki współczesnej” (Witkowski, 2001, s. 9). Warto ulegać zachętom do szukania „życiodajnych impulsów”, do których droga prowadzi przez myśli wybitnych. W ich dziełach zawarte są wartości, jest tam wiele tropów z pozoru nierozpoznawalnych, ale z naznaczonymi cechami koncepcji pedagogicznej, więc można się do niej nowatorsko odnieść, zestawiając ją z kategoriami własnych badań. I jeszcze Bogusław Śliwerski: „To jakże nowe podejście interpretacyjne uruchamia zupełnie nieoczekiwane tropy myślenia, stanowiące – dzięki ujawnieniu nowych aporii i dylematów – wciąż istotne wyzwanie dla pedagogów, którzy ich dotychczas nie dostrzegali, tkwiąc w schematach i banalnych odczytywaniach” (Śliwerski, 2007, s. 10).

Zdaniem Zbyszko Melosika słuszne wydaje się aprobowanie idei, bo „każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy” (Melosik, 1995, s. 20–21). To zdanie jest ważnym głosem w dyskursie postmodernistycznym, pełnym wielu wartościowych przesłanek „do zrozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej społeczeństw” (Śliwerski, 2007, s. 209). Co więcej, „żaden prąd czy kierunek pedagogiki nie mogą być rozpatrywane jako zdystansowane, obiektywne formy oglądu i oceniania rzeczywistości społeczno-wychowawczej” (Śliwerski, 2007, s. 209). Być może po spełnieniu tego warunku i pedagogika będzie – bez kompleksów i na równi z innymi naukami humanistycznymi – dziedziną permanentnie eksperymentującą i twórczo praktykującą, otwartą na przenikanie rozmaitych dyskursów teoretycznych, ale i z wytłumioną pokusą aspirowania do całościowego ogarnięcia rzeczywistości edukacyjnej” (Śliwerski, 2007, s. 209).

Pożyteczne jest nieustanne – i jak najobszerniejsze – badanie kierunków czy prądów pedagogicznych, bo z natury rzeczy są one niedomknięte i niedefinitywne – nie mogą więc aspirować do miana pełnych i ostatecznych systemów wiedzy o wychowaniu (Śliwerski, 2007, s. 211). To dzięki eksploracji kierunków

pedagogicznych, ich tendencji w ukazywanych wariantach – najczęściej zróżnicowanych – badacze mogą wyeksponować różne aspekty wychowania z jego wielopostaciowego fenomenu. „Nieprzejrzystość perspektywy” to utrwalona już cecha terażniejszości – z rodowodem w przeszłości. Badacz był, jest (i pewnie będzie) „skazany na dokonywanie wyborów pośród różnorodnych prądów, kierunków czy teorii pedagogicznych” (Śliwerski, 2007, s. 211).

Sploty metod w nieczystej zdarzeniowości

„Metody, dzięki którym nowy świat jest powoływany do istnienia, są – ze względu na swoją performatywność – bliźniaczo podobne do tych, którymi humanistyka chce ów świat badać i zmieniać” (Czapliński, 2017, s. 18). Zwłaszcza wtedy, gdy dostrzeże się brak istnienia transcendentalnej więzi między znaczącym a znaczone, i kiedy stosowanie znaków nie ogranicza tradycja, uzus czy słownik” (Czapliński, 2017, s. 18). Następuje kreowanie rzeczywistości z wykorzystaniem przekazników medialnych, w których dla sprawujących władzę kultura jest nie polityczna, lecz jest tylko ornamentyką w naznaczaniu toposów dyskursu społecznego. Politycy i humaniści (tu w parze) chcą sprawczości w kontekście społecznego komunikowania, a nowa humanistyka idzie w kierunku subwersji „rzadziej mówi o przekraczaniu granic, częściej – o sztuce ich rozpoznawania i pożytkowania; nie operuje figurą «zerwania», lecz tropem «wiązania», «splotu», «węzła»” (Czapliński, 2017, s. 20). Zostając przy sugestywnym określeniu splotu, należałoby te kluczowe zjawiska doprecyzować. W splotcie pierwszym, co istotne, jest dopatrzenie się praktyki, która jest „(...) poznawaniem przedmiotu badań oraz sprawdzaniem metody w działaniu i zdobywaniem samowiedzy” (Czapliński, 2017, s. 20). Relacja badacza z obiektem wyzwala kolejny splot polegający na tym, że – uwzględniając wygasające zainteresowanie mnogością punktów widzenia – humanistę interesuje wielość „linii przebiegających przez jeden punkt, poznawanie niedomknięcia pola, na którym się ów punkt znajduje, śledzenie mnogości śladów tam pozostawionych i interpretowanie nieoczywistości kierunków, ku którym ślady prowadzą” (Czapliński, 2017, s. 21). Badanie to w wykonaniu ambitnego humanisty nie jest czystą relacją z obserwacji i opisem przedmiotu, lecz mapowaniem splotów współtworzonych przez badany obiekt, a także zrozumieniem badającego jego umiejscowienia konglomeracie tak postrzeganej sieci (i jej poplątania). I to ostatnie jest istotą następnego splotu, bo badacz, lokując się w środowisku i prowadząc narracje o połączeniach i przecięciach, „zmienia możliwości komunikacyjne i autokreacyjne samego społeczeństwa” (Czapliński, 2017, s. 21).

Reasumując i syntetyzując, należy stwierdzić, iż nowa humanistyka, mniej chętnie określając znaczenia, a praktykując rozwiązania, objawia się jako szansa (a) powrotnego splątania badacza z przedmiotem badań, (b) powiązania humanistyki z naukami ścisłymi i (c) nauki ze społeczeństwem, zaś „stawką, o którą toczy się gra, jest udział w dalszym ciągu” (Czapliński, 2017, s. 22).

Istotność i artykułowanie tego, co ważne, jest autonomizacją – wyłanianiem z większej całości, ale nie jest dążeniem w stronę autonomizacji. Nie w tym rzecz, by rozbijać naukę na patchworkowe pola i poletka, odgradzać je od siebie grubym ścięciem. Można badać pamięć wojny ze stosownym w tym zakresie odniesieniem do historii czy badań z dzieciństwa bez szczegółowych odniesień do definicji praw i reguł rządzących funkcjonowaniem społeczeństwa. Tak konstruowane semimetry powstające na łonie dziedzin macierzystych, nie funkcjonując w izolacji, przenikają do innych, ale i same dobierają elementy innych. Z konieczności powstają nieprzypadkowe sploty metodologiczne – wszak współczesna nauka ma naturę dynamiczną. Śmiałość humanisty wyzwała dość zaskakujące skojarzenia i porównania ze splotami i rolą badacza – kogniwojażera – która to postawa jest odpowiedzią na naturę niedomkniętej semimetry „płynnej, niestałej, zmiennej ontologii przedmiotów badań własnych” (Czapliński, 2017, s. 15). Odpowiednie ku temu określenie to „nieczysta zdarzeniowość”, co jest zamiennikiem stałego, nieruchomego, charakteru obiektu badań. I ku przestrodze warto przywołać Adama Zagajewskiego „Za obcowanie z niechlujną rzeczywistością nie można nie zapłacić pewnej ceny” (Zagajewski, 2019, s. 136). Nie przypadkiem padają tu słowa Zagajewskiego. Padają po to, by pozostać w zgodzie z głoszonym wyżej pożytkiem uwzględniania w nowej humanistyce twórców, wysłuchać głosu literata – poety, ale i filozofa – i użyć jego słów jako puenty, porządkującej badawcze zapły.

Dwoistość w pedagogice jako kategoria

„Takie kategorie jak: paradoksy, ambiwalencje, dylematy, aporie, antynomie, trauma, opór, projekcje, syndromy, kompleksy, kryzysy, wsparcia, napięcia, sublimacje, fantazmaty wymagają włączenia w nasze rozumienie złożoności procesów i zjawisk, z jakimi mamy do czynienia w sytuacjach pedagogicznych, niosąc nowe możliwości wglądu w tę złożoność” (Witkowski, 2009, s. 8). Zdaniem Lecha Witkowskiego dwoistość jako kategoria jest niezbędna w pedagogice, bo metodologicznie stanowi instrument chroniący teorię i praktykę pedagogiczną przed skrajnymi wyborami albo jałowymi sporami między stanowiskami grzeszącymi rozmaicie motywowanym, choć podobnie redukującym

nastawieniem wobec złożoności ontologicznej świata edukacji (Witkowski, 2011, s. 17). Lech Witkowski przywołuje największe – jego zdaniem – dzieło Bogdana Suchodolskiego *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (1963), która to praca odśladania proces powstawania myśli humanistycznej i zrozumienia sytuacji człowieka, a której nie da się odtworzyć bez koncepcji „dwoistości świata” czy narastania «ambivalencji przeżyć» (Witkowski, 2011, s. 17–18). „Lista kontekstów, w jakich dochodzi do głosu refleksja Suchodolskiego w kategoriach dwoistości, jest pełna miejsc kluczowych dla pedagogiki i zarazem znaczących filozoficznie: człowiek, życie, kultura, wychowanie, historia, technika...” (Witkowski 2011, s. 19). Bogdan Suchodolski widzi dwoistość życia człowieka i dzieli je na powszednie i odświętne. Zastanawia się nad niezwykłością tego obfitującego w różne zagadnienia filozoficzne i społeczne zjawiska. Pisze o dwóch królestwach – tym surowym, konstytuowanym koniecznością oraz królestwie wolności, w którym nic już nie trzeba, a można. „Człowiek właśnie dokonywa tego rozróżnienia: jego dni powszednie wypełnione są przez czynności racjonalne i celowe, wymagane przez konieczność walki o byt i społeczne nakazy postępowania, a jego dni świąteczne są przerwą w tym jednostajnym toku działań, rokiem swobody, odpoczynkiem i rozrywką, manifestacją przeżyć uczuciowych wielorakiego typu” (Suchodolski, 1964, s. 141). Badacz pisze ponadto o zagadkowości dnia świątecznego, który widzi jako metaforyczny pomost pod codziennością istnienia, przerucony na przyczółki o treściach bytu metafizycznego (Suchodolski, 1964, s. 124).

Dwa światy wychowania: USA i ZSRR to książka Urie Bronfenbrennera z roku 1988. Ale i współcześnie to podręcznik pedagogiki – komunikatywny, bez jałowej postulatyzacji i nadmiernego teoretyzowania. *Dwa światy...* „napisane są w kulturowej perspektywie. Nie ma w nich co prawda analiz i definiowania «podstawowych pojęć», nic też nie mówi o zadaniach tej dyscypliny czy o «podmiocie wychowania». Jest tam za to wiele rzeczowych uwag o działalności wychowawczej” (Banasiak, 1988, s. 10). Idea połączenia „tych” dwóch światów była, jest i będzie utopią. Okazuje się jednak możliwa w humanistycznej i naukowej rozprawie. Autor pisze: „każda dostrzegalna i trwała poprawa warunków rozwoju dziecka może być zatem osiągnięta tylko w drodze dostrzegalnych i trwałych zmian w środowisku i zachowaniu tych osób, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane w swojej codziennej rzeczywistości” (Banasiak, 1988, s. 16). Przekonująco wybrzmiewają proste podpowiedzi z wnioskiem autora, że nauczanie dziecka, „umiejętność pożytecznego działania na rzecz społeczeństwa przyczynić się może do tego, że uzyska ono bardziej stabilny i zadawalający obraz samego siebie”. I jeszcze jedno: „dziecko – jak długo pozostaje dzieckiem – musi

otrzymywać znacznie więcej od społeczeństwa niż samo jest w stanie społeczeństwu zaoferować (Bronfenbrenner, 1988, s. 231). Lapidarnie rzecz ujmując i do minimum redukując próbę określenia, o czym pisze w *Dwóch światach...* twórca ekologicznej teorii rozwoju Urie Bronfenbrenner, przywołać warto fragment notki recenzenckiej Johna M. Fishera z okładki oryginału, w której zawarte są uwagi o radzieckich metodach wychowawczych, o rodzinie i kolektywie, służących temu, by stworzyć «nowego radzieckiego człowieka», który nie zaspokaja li tylko doraźnych potrzeb, ale dostrzega i te społeczne. Dla kontrastu akcydentalny proces wychowania w USA prowadzi do destrukcji dziecka amerykańskiego. Obficie serwowana mu wolność to droga do zaniedbań wychowawczych, „krótko mówiąc, procesy «tworzenia człowieka z jednostki ludzkiej» są w amerykańskim społeczeństwie zagrożone” (Bronfenbrenner, 1988, s. 10–11).

Dywagując o społeczeństwie globalnym i jego wkładzie w realizację programów kształcenia i wychowania, Urie Bronfenbrenner pisze, że może on być analogiczny do tego, jaki nakreślono dla bliższego otoczenia społecznego, odbywa się to jednak w szerszym kontekście. I jeszcze jedno. Urie Bronfenbrennera kryterium oceny wartości społeczeństwa to troska danej generacji o przyszłe pokolenia (Bronfenbrenner, 1988, s. 37). Stąd warto przywołać E. A. Arkina: „Emocjonalna pobudliwość, nieodróżnicowanie oraz żywość dziecięcej wyobraźni i dziecięcych przeżyć stwarzają dla dziecka możliwość zorganizowania – przy najbardziej skąpych środkach – wspaniałego działania dramatycznego” (Arkin, 1950, s. 38). „Niesłuszne są także twierdzenia niektórych autorów (...), że żywot dziecka jest rozdwojony, że żyje ono w dwóch izolowanych od siebie światach: w świecie fantazji i w świecie realnym. W rzeczywistości świat dziecka jest jeden, w świecie tym jednak nie ma zróżnicowania, nie ma tych wyraźnych i delikatnych odcieni, które występują u dorosłych. Świat dziecka jest bardzo jednolity, nieodróżnicowany, prymitywny. Przejścia w tym świecie od wyobraźni do rzeczywistości są nadzwyczaj łatwe i możliwe. Ta jedność przy pozornym dualizmie przejawia się ze szczególną wyrazistością w tym, że kiedy dziecko przenosi się jak gdyby w świat iluzji stworzony przez siebie, to jednak ani na minutę nie traci realnego gruntu po nogami i w każdej chwili, kiedy zajdzie tego potrzeba, wraca do rzeczywistości” (Arkin, 1950, s. 38).

Psychoanaliza w dyskursie humanistycznym

„Myślenie o zdrowiu psychicznym, dobrostanie egzystencjalnym oraz potencjałe rozwojowym musi naturalnie wpisywać się w dojrzałą refleksję humanistyczną,

wykorzystującą rozmaite impulsy i tradycje, nie wyłączając filozofii (człowieka, języka, społeczeństwa) z jednej strony, a psychoanalizy i jej pochodnych (psychologii głębi, psychoterapii) z drugiej” (Witkowski, 2009, s. 8). Jürgen Habermas, znany z teorii działania komunikacyjnego, postawił hipotezę o istnieniu jednej, wspólnej komplementarnie opisywanej „logiki rozwojowej” w psychospołecznym i kulturowym rozwoju jednostki. Wskazania w Habermasowskich odczytaniach intrygują, bo wyraźnie kierują na to, co szczególnie znaczące dla człowieka, to, co waży. Nie bez powodu Lech Witkowski (2009) jest pełen wiary w sens naukowych starań w dążeniach do dookreślenia tego założenia. Jako orędownik Habermasa draży w swoich weryfikacyjnych rozważaniach i analizach trzy tradycje, na których styku logika ta się ukonkretnia. Stąd analityczny i krytyczny wgląd w meandry psychoanalizy Erika Homburgera Eriksona i jego stadialna koncepcja kształtowania tożsamości z obecną perspektywą Freuda; poznawcze modele rozwojowe moralności Lawrence’a Kohlberga oraz tradycyjne spojrzenie Jeana Piageta; teoretyczne znaczenia przemysłów Erwina Goffmana, a także tradycja interakcjonizmu symbolicznego George’a Herberta Meada. „W Polsce dojrzeła z wolną zdolność do recepcji propozycji Eriksona wśród przedstawicieli różnych dyscyplin społecznych, jak i obiektywnie zapotrzebowanie na nią” (Witkowski, 2009, s. 213). Dlatego narracja Erika Homburgera Eriksona w niniejszym opracowaniu wybrzmiewa szczególnie. Głównie z racji dziecka i dzieciństwa, podwórka jako miejsca jego zabawy i kształtowania tożsamości w kontekście całego życia, a także tych samych powodów, które kierują do Eriksonowskich lektur Lecha Witkowskiego. „Jestem skłonny stwierdzić, że żadne spory epistemologiczne czy rygory metodologiczne i ortodoksje badawcze nie mogą zamknąć drogi do poważnego namysłu nad potencjałem badawczym psychoanalizy. (...) Psychoanaliza w jej rozmaitych wersjach jest tradycją dyskursu humanistycznego, o wadze daleko wykraczającej poza kryteria ścisłej naukowości i zainteresowania akademickich psychologów” (Witkowski, 2009, s. 11).

„Model Eriksona uczuła na to, że każda faza cyklu życia wymaga rozumienia i uwzględniania mechanizmów wszystkich pozostałych faz (Witkowski, 2009, s. 13)”. Potencjał przesłań Eriksona zawarty w jego koncepcji „cyklu życia” powinien więc znaleźć odniesienie w pedagogice, w której są możliwości, by go pełniej uwypuklać (Witkowski, 2009, s. 11). Jest bowiem naturalnym punktem odniesienia i sprzymierzeńcem tych wszystkich dyscyplin pedagogicznych, które sytuują w swoim obszarze zainteresowania życiem człowieka. Bez popełnienia błędu niuansowania w kontekstach w związku ze skupieniem się na wybranej fazie, która odpowiada akurat podejmowanemu przez badacza okresie życia

człowieka. Zważywszy na ambiwalencje, paradygmat dwoistości jako niezbędne minimum złożoności w strukturalnej i zakładanej w opisie relacji uwikłań człowieka (dziecka) w odniesieniu do siebie oraz innych. Posłużmy się metaforą użytą przez Lecha Witkowskiego, wsparciem łódki z żaglem i mieczem, ale i sterem, które służą uzyskaniu dynamiki i prędkości, poruszaniu się we właściwym kierunku i utrzymaniu stabilności przy wiatrach o zmiennych kierunkach i sile. Zarówno przy flaucie, jak i podczas sztormów, gdzie jedno i drugie spełnia budowanie ego, tożsamości w dwoistości zmagają, w skrajnościach. Zapisy skrótowych uwag z dekalogu Witkowskiego są motywem jego dalszych finezyjnych weryfikacji, dla innych ramą interpretacyjną. „Pytania dotyczące rozwoju muszą być otwarte na ową dwoistość, uwzględniając pary zaprzeczających się sobie zdań; w przypadku adolescencji przykładem podstawowym, choć słabo obecnym w języku pedagogicznym, jest pytanie wskazujące na podstawowe wyzwanie edukacyjne: jak wdrażając odpowiedzialność, respektować prawo do odpowiedzialności?” (Witkowski, 2009, s. 13).

Maria Janion wprowadza do myślenia o edukacji kategorie fantazmatu, bo dla dorastającego człowieka fantazjowanie jest kluczowe. „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś? Stąd pytanie: co trzeba wiedzieć, aby widzieć i rozumieć własne przeżycia i umieć sobie z nimi radzić, zarówno wykorzystując je, jak i przezwyciężając, gdy jest taka potrzeba” (Witkowski, 2009, s. 12–13; więcej: Witkowski, 2020).

Streszczenie: Metafora rzeki oraz kanałów przepływowych, nad którymi tkwią mosty, dobrze służy określeniu nurtów nowej humanistyki, która tworzy dorzecza i czyni użytek z instrumentów techniki czy technologii. Jest ona obecna w sferze życia społecznego, w polityce, historii i ekonomii oraz w praktykach kulturowych. Stanowi część tych ostatnich – nie traktując ich jako przedmiot badań. Jest w naukach ścisłych i środowisku przyrodniczym. Humanisci, niesieni nowym, wartkim, pełnym refleksji nurtem, mają – zdaje się – baczenie na rozglądanie się wokół, by ustrzec się choćby przed odkryciami wielkiego przeoczenia.

Słowa kluczowe: humanistyka, transcendentalizm, subwersja, dwoistość

Abstract: The metaphor of a river and the flowing channels over which bridges are built serves well to define the currents of the new humanities, which creates basins and makes use of the instruments of technics or technology. Technology is present in the sphere of social life, in politics, history and economics, and in cultural practices. It is part of the latter - without treating them as an object of study. It is in the sciences and the natural environment. Humanists, carried along by the new, rapid, reflective current, seem to be careful to look around in order to guard against discoveries of great oversight.

Keywords: humanism, transcendentalism, subversion, duality

Bibliografia

- Arkin, E.A. (1950). Zabawa i praca w życiu dziecka. W: W. Okoń (oprac.), *O zabawach dzieci*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Banasiak, J. (1988). O wychowaniu w różnych światach i ekologicznej myśli Urie Bronfenbrennera. W: U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cieplińska, H. (2019). Przedmowa. W: H.D. Thoreau, *Walden, czyli życie w lesie*, tłum. H. Cieplińska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Czapliński, P. (2017). Sploty. W: P. Czapliński, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.

- Dauksza, A. (2017). *Materia to podstawa. Relacje, reakcje i eksperymenty*. W: P. Czaplinski, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Gara, J. (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kosiński, K. (2017). Z recenzji. W: P. Czaplinski, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kwieciński, Z. (1997). Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzmieniem?. W: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Problemy aksjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Miessen, M. (2013). *Koszmar partycypacji*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Nycz, R. (2017). Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. W: P. Czaplinski, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Nawroczynski, B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Suchodolski, B. (1964). *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski, B. (1990). Świat humanistyczny. W: B. Suchodolski (red.). *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia filozofii*, t. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Thoreau, H.D. (2019). *Walden, czyli życie w lesie*, tłum. H. Ciepłńska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Waldenfelst, B. (2002). *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Toruń: Wit-Graf.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej w Łodzi.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zagajewski, A. (2019). *Substancja nieuporządkowana*. Kraków: Znak.

Norbert G. Pikuła

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0000-0001-7862-6300

Poczucie sensu życia jako potrzeba egzystencjalna współczesnego człowieka

The sense of the meaning of life as an existential need of a modern man

Wstęp

Świat współczesny cechuje wysoka dynamika zmian. Każdego dnia człowiek staje przed coraz to nowymi zadaniami, wyzwaniem, zdarzeniami związanymi z postępem społeczno-technologicznym oraz wszelkimi jego konsekwencjami. Zauważalnie przyspieszające tempo życia i pracy przekłada się na jakość samopoczucia i funkcjonowania człowieka w nieprzewidywalnym świecie. Andrzej Radziejewicz-Winnicki zwraca uwagę na doświadczanie sytuacji traumatogennych przez współczesnego człowieka. Pisze on, iż „w socjologii i pedagogice traumę odnosi się do sytuacji, w której traumatogenna zmiana wywołuje uświadomiane uczucie lęku, dyskomfortu, deprivacji bądź niezadowolenia, za które doświadczające traumy jednostki obwiniają zmieniające się warunki życia. Nie każda zmiana staje się powodem traumy, jakkolwiek każda zmiana może potencjalnie takie właśnie konsekwencje wywołać” (Radziejewicz-Winnicki, 2012, s. 213–214).

Współczesny człowiek do puli zmienności i nieprzewidywalności zdarzeń i zmian może dodać sytuację pandemii (która zablokowała możliwość dotychczasowego życia, budowania i podtrzymywania relacji, wywołała społeczną izolację), a także toczącą się od dwóch miesięcy wojnę na Ukrainie. Sytuacje te mają swoje odzwierciedlenie w nastrojach społecznych oraz generują różnego rodzaju doświadczenia traumatogenne,

przekładające się na jakość życia i funkcjonowania człowieka (zniechęcenie, frustrację, lęk, apatię, izolację społeczną, wycofanie z bliskich i intymnych relacji, depresję i inne). Jak podkreśla Radziewicz-Winnicki, wynika to ze „zmian, głównie tych nagłych i szybkich, które przebiegają w bardzo krótkim czasie. Ponadto są to zmiany obejmujące równocześnie bardzo różne dziedziny życia społecznego i w sposób znaczący pośrednio i bezpośrednio wpływające na egzystencję jednostki. Są to przemiany głębokie i szczególnie radykalne, dotyczące zasadniczych (wręcz priorytetowych, centralnych) dla danej zbiorowości wartości, reguł lub przekonań” (Radziewicz-Winnicki, 2012, s. 214–215).

Doświadczenia zmiany mają swoje przełożenie na egzystencję człowieka, a także jego samopoczucie i sens życia (por. Pikuła, 2016). Uwzględniając powyższe przesłanki, w prezentowanym artykule skoncentrowano się na uwrażliwieniu współczesnych pedagogów na dwie kategorie badawcze, w ostatnich latach podejmowane sporadycznie, a mianowicie poczucie sensu życia oraz potrzeby egzystencjalne człowieka uwikłanego współcześnie w sytuacje traumatogenne, mające wpływ na życie, jego jakość, sens i wartość.

Znaczenie badań nad poczuciem sensu życia w dynamice doświadczeń traumatogennych zmian

Najsilniejszą potrzebą człowieka jest uczynienie swojego życia pełnym sensu, wartościowym i ważnym. Współczesny człowiek w splocie pojawiających się doświadczeń często traci wewnętrzną siłę i motywację do jej zaspokajania. Abraham H. Maslow, autor klasyfikacji potrzeb, wyróżnia dwie ich grupy:

- I. Potrzeby braku odnoszące się do motywów instynktownych, impulsów, które kierują człowieka do zachowań redukujących napięcie i dyskomfort (np. głód, pragnienie, brak bezpieczeństwa); potrzeby deficytowe, wspólne dla wszystkich ludzi;
- II. Potrzeby wzrostu, związane z istnieniem człowieka na wyższym poziomie, są one niezależne od otoczenia i odczuwane indywidualnie, z właściwym dla siebie natężeniem (np. potrzeba miłości, rozwoju, realizowania wartości najwyższych tj. dobra, piękna, nauki, życia, religii) (Maslow, 1986, s. 73).

W drugiej grupie potrzeb znajdują się właśnie te, które nazywam egzystencjalnymi, są one bowiem niezbędne dla dążenia do pełni życia i człowieczeństwa, a skoncentrowane na poczuciu sensu życia, jego celowości i wartości. Można zatem stwierdzić, że wśród potrzeb wzrostu lokują tę najistotniejszą, jaką jest

potrzeba sensu życia. Zanim przejdę do przedstawienia teoretycznych wskazań, które mogą się stać podstawą badań dla pedagogów, odniosę się do podstawowych kryteriów warunkujących realizację potrzeby sensu życia. Kazimierz Obuchowski (2000) wyróżnia kryteria pozytywne i negatywne. Pierwsze z nich, czyli kryterium pozytywne, pojawia się wówczas, gdy osoba konsekwentnie, z wysiłkiem dąży do realizacji celów, które wykraczają poza bezpośrednie zaspokojenie potrzeb biologicznych, nie rozpraszając się podejmowaniem oderwanych od siebie aktywności. Drugie kryterium – negatywne – pojawia się natomiast wówczas, gdy po zmianie jakiegoś określonego elementu sytuacji życiowej (np. utracie pracy, braku sukcesów edukacyjnych, utracie bliskiej osoby i innych) człowiek zaczyna nagle odczuwać beznadzieję, bezsens i pustkę istnienia. Towarzysząca mu w sytuacjach traumatogennych pustka egzystencjalna zmusza go do szukania nowego sensu albo prowadzi do jego utraty. Niezaspokojenie potrzeby sensu życia wywołuje u człowieka napięcie, które podobnie jak w przypadku niezaspokojenia innych potrzeb, prowadzi do zaburzeń nerwicowych. Stąd też szukanie sensu życia jest zdaniem Kazimierza Obuchowskiego koniecznością, ponieważ nie tylko człowiek zadaje pytania o sens życia, ale również życie stawia człowiekowi pytania, na które ten ma odpowiedzieć w poczuciu odpowiedzialności za swoje istnienie (Obuchowski, 2000).

W niniejszym artykule odniosę się do rozumienia sensu życia w ujęciu Frankla (1971, 1976, 1979, 2009), Reker (2003), Obuchowskiego (2000) i Popielskiego (1987, 1994, 2007), ukazując znaczenie tych założeń dla badań nad poczuciem sensu życia/pustką egzystencjalną współczesnego człowieka.

Viktor E. Frankl (twórca logoterapii) uważa, że sens życia jest fundamentalnym czynnikiem ludzkiej egzystencji wynikającym z duchowości człowieka. Jego zdaniem człowiek jako istota ludzka potrafi podjąć walkę o uznawane wartości i sens istnienia, gdyż brak jego poczucia (frustracja egzystencjalna) może stać się przyczyną nerwic i innych zaburzeń psychicznych (Frankl, 1971, s. 46–52). Człowiek jako istota ludzka i wolna samodzielnie poszukuje sensu życia, gdyż ten „nie może być dany z zewnątrz, musi być znaleziony (...), nie może być jednak wytworzony” (Frankl, 1979, s. 155). Oznacza to, że podczas poszukiwania sensu człowiek musi być samoodpowiedzialny, ale nie powinien wykluczać wsparcia i towarzyszenia innych osób, szczególnie w kryzysowych sytuacjach życiowych doświadczanych współcześnie z dużym natężeniem (efekty tych sytuacji i doświadczeń: izolacja, wycofanie, ucieczka w zachowania destrukcyjne, apatia i przygnębienie, depresja, pozbawianie się życia i inne).

Zgodnie z myśleniem Frankla niezbędne w samoodpowiedzialności za sens życia są trzy charakterystyczne cechy natury ludzkiej: duchowość (z której człowiek czerpie świadomość, miłość i sumienie moralne oraz wrażliwość estetyczną), wolność (człowiek jest istotą, która decyduje, która ma wolność w podejmowaniu decyzji) i odpowiedzialność (za siebie). Każdy człowiek może na trzy sposoby odnaleźć sens w swoim życiu. „Pierwsza droga wiedzie poprzez tworzenie dzieła i spełnianie czynu, druga – przez doświadczenie czegoś lub spotkanie kogoś” (Frankl, 2009, s. 211). Trzecia droga poszukiwania sensu to dzielne znoszenie nieuniknionego cierpienia, gdyż jak zauważa Frankl, „nawet bezbronna ofiara beznadziejnej sytuacji, stojąca w obliczu losu, którego nie sposób zmienić, może wznieść się ponad siebie, przerosnąć siebie i tym samym stać się innym człowiekiem. Ktoś taki może przemienić osobistą tragedię w triumf” (Frankl, 2009, s. 212). Stąd też usensownienie życia jest warunkiem istnienia i doskonalenia człowieka bez względu na sytuację, okoliczności, doświadczenia czy wiek. Człowiek zaś „nie chce istnieć za wszelką cenę, ale tym, czego chce naprawdę, to żyć z sensem. Dla egzystencji miarodajne i decydujące jest nie jej trwanie, lecz pełnia jej sensu” (Frankl, 1976, s. 76). Przytoczone ujęcie sensu życia według Frankla ma swoje konsekwencje wychowawcze, szczególnie dla współczesnego człowieka. Nie tylko dotyczy ono badań nad trzema wymiarami czy drogami dochodzenia do sensu życia, lecz także w zakresie aplikacji ma swoje przełożenie na język praktyki – stworzenia strategii pracy z człowiekiem, który utracił sens życia lub który go poszukuje. Jest to ważne z kilku powodów, przede wszystkim zaś dlatego, że człowiek, który nadaje swojemu życiu sens i realizuje cele, skutecznie je pokonuje, rozumiejąc coraz lepiej ich istotę i tworząc jakościowo nowe sposoby działania. Dzięki temu nieustannie staje się lepszy i mądrzejszy.

W nurt pedagogicznego myślenia oraz projektowania badań nad sensem życia wpisują się również badania Gary’ego T. Rejera (za: Oleś, 2003). Autor zauważa, że sens można analizować z perspektywy komponentów strukturalnych, a także źródeł sensu, zakresu i głębi. Przyjmując perspektywę komponentów strukturalnych, podkreśla, że sens doświadczany obejmują:

1. komponenty poznawcze (odpowiadają za nadawanie znaczenia doświadczeniom życiowym. Człowiek nie tylko tworzy system przekonań czy światopogląd, lecz także stara się zrozumieć wartość i cel różnych wydarzeń, okoliczności, spotkań);
2. komponenty motywacyjne (odnoszą się do systemu wartości tworzonego przez człowieka. Wartości są przewodnikami, podpowiadają, jak żyć, jakie cele wybierać i w jaki sposób do nich dążyć);

3. komponenty afektywne (obejmują poczucie satysfakcji, spełnienia czerpane z doświadczeń i osiągniętych celów) (za: Oleś, 2003, s. 326).

Sens życia rozpatrywać można również z perspektywy źródeł sensu, czyli obszarów życia, w których człowiek doświadcza sensu (za: Oleś, 2003, s. 326). Baumeister (1991, za: Oleś, 2003) wyróżnia cztery potrzeby będące źródłami sensu:

1. cele życiowe, które pragnie się osiągnąć w przyszłości;
2. wartości (czynnik decydujący o tym, co człowiek postrzega jako dobre, a co jako złe);
3. poczucie skuteczności (wiara, że można coś uczynić i zmienić);
4. poczucie własnej wartości (przekonanie, że jest się osobą dobrą i wartościową).

Ta wielość źródeł sensu i znaczenia życia zabezpiecza jednostkę przed poczuciem bezsensu i apatią.

Uwzględniając zakres sensu, można rozważać go z perspektywy różnorodnych aspektów życia, które są dla człowieka źródłem sensu, a więc np. życia rodzinnego, samorozwoju i innych.

Ostatnią z perspektyw rozważania nad sensem życia zaproponowaną przez Gary'ego T. Rekerą jest głębia sensu (jakość doświadczania sensu), którą opisują cztery poziomy:

1. zaangażowanie w przyjemności i komfort życia;
2. inwestowanie czasu i energii w rozwój osobistych zdolności i spełnienia potencjalności;
3. służba innym i poświęcenie się celom prospołecznym;
4. troska o wartości i ideały mające status celów ostatecznych (za: Oleś, 2003, s. 326).

Przestrzenie sensu to kolejna perspektywa teoretyczno-badawcza warta uwzględnienia w badaniach nad poczuciem sensu życia. Tatjana Schnell i Peter Becker (2006, za: Oleś, 2003) wyróżniają 26 przestrzeni ludzkiego sensu życia i dzielą je na 4 kategorie: transcendencja, samorealizacja, dobrostan oraz wspólnota. Robert A. Emmons (2005, za: Oleś, 2003) wyróżnia 4 przestrzenie sensu, które uzyskuje osoba w życiu: praca / osiągnięcie, intymność / relacja, duchowość / religijność i autotranscendencja. Inaczej przestrzenie sensu życia identyfikują Gerben Johan Westerhof, Ernst Bohlmeijer i Marije W. Valenkamp (2004, za: Oleś, 2003). Katalogują one źródła w obrębie 5 przestrzeni: a) w obrębie samej osoby (charakter, zdolność do rozwoju, osiągania, samoakceptacja, przyjemność, spełnienie), b) przestrzeń relacyjna (intymność, powiązania społeczne, altruizm,

pomoc, wspólnota), c) fizyczna spójność (funkcjonowanie, zdrowie, wygląd), d) aktywność i działanie (praca, odpoczynek), e) potrzeby materialne (posiadanie, odpowiedź na podstawowe potrzeby). Dostrzegają oni również znaczenie kultury, wartości i wiary wraz z religią jako czynniki tworzące sens.

We współczesnym świecie nacechowanym wysoką dynamiką zmian ważne w badaniach pedagogicznych nad poczuciem sensu życia jest podjęcie w nich ze szczególnym uwzględnieniem kategorii, jakimi są system wartości człowieka oraz życie jako wartość, warunkujące jego sens. Inspiracje do badań z tej perspektywy można odnaleźć w założeniach koncepcyjnych Kazimierza Popielskiego. Jego zdaniem poczucie sensu życia jest doświadczeniem, „które odnosi się do całej egzystencji i całością egzystencji jest przeżywane i wyrażane. Motywuje osobę i służy jej zdrowiu. Charakteryzuje się właściwością przekraczania uwarunkowań rozwojowych, temporalnych, socjalnych i kulturowych. Jest właściwością, efektem i skutkiem przeżywania własnej, podmiotowo-osobowej egzystencji, choć nigdy w oderwaniu od życia społecznego, kultury, środowiska, przeszłości i wyobrażalnej przyszłości” (Popielski, 2007, s. 20). Ujmując problematykę sensu życia z perspektywy jego wartości, autor podkreśla, że „człowiek jest w przyrodzie tym, który osobiście, na drodze intencjonalnych aktywności, odnosi się do wartości i ich systemów, uświadamia je sobie, wartościuje i doświadcza skutków tego w formie «poczucia» sensu życia” (Popielski, 2007, s. 20). Oznacza to, że człowiek pragnie odkryć i nadać treść otaczającemu światu, godną osobistej akceptacji. Dlatego też ukierunkowuje się na realizację takich celów, które są związane z uznawanymi wartościami, i to w nią się angażuje. Jednocześnie sens życia związany jest z innymi osobami czy relacjami do nich lub do świata i to wśród nich odnajdywany. Bowiem „człowiek odkrywa sens poprzez i w odniesieniu do wartości, i to wartości osobowych, a dopiero pośrednio do rzeczowych, gdy odpowiadają one swoją jakością sile wewnętrznego napięcia i zapotrzebowania. Mamy wówczas do czynienia z sensem odkrytym, to znaczy danym w obiektywnej rzeczywistości wraz z faktem jej istnienia. Każdy sens dany musi jednak stać się sensem moim. I jest to zadanie – w tym znaczeniu sens jest zawsze zadany. Jednostka jest jakby zanurzona w prasensie. I takim sens dla niej pozostaje, dopóki człowiek nie zdoła odkryć go dla siebie i nie uczyni go swoim, to jest jedynym, podmiotowo bliskim i osobiście ważnym” (Popielski, 2007, s. 25). Jeśli człowiek odnajdzie wartości, wówczas jego motywacja i działania ukierunkowane na sens pozwolą na odkrywanie go mimo odczuwanych trudności. Jak podkreśla Popielski, sens życia może być realizowany na wiele sposobów: „przez dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, egzystencjalne doświadczenie,

aktywność nakierowaną na znaczenie i wartość, podmiotowe zaangażowanie w wartości, osobiste życie religijne, przeżycie piękna, doświadczenie dobra, przyjęcie godnej, osobistej postawy i tym podobne podmiotowe uczestniczenie w życiu” (Popielski, 2007, s. 25).

Sens życia jest podstawową potrzebą egzystencjalną człowieka, stąd „ludzkie dążenie do sensu (...) jest podstawową «potrzebą potrzeb»” (Popielski, 2007, s. 41). W przypadku gdy człowiek nie szuka sensu, nie nadaje go swemu życiu, można wówczas mówić o niedojrzałości egzystencjalnej, gdyż człowiek niemal nieustannie pyta o sens swego życia, ponieważ „nie chce i nie może być, żyć i pracować w sytuacji absurdu, bezsensu, beznadziei, bez celu, bez jakichkolwiek dążeń i odniesień, bez aktywności i wartości ukierunkowujących wewnątrz i zewnątrz” (Popielski, 2007, s. 21). Dlatego też w przypadku, kiedy ukierunkowanie człowieka nie spełnia sensu życia przez realizowanie wartości, wówczas pojawiają się konsekwencje jego zablokowania w postaci odczuwanego cierpienia psychicznego, rezygnacji, braku odpowiedzialności, nudy, absurdu. Stąd też współcześnie perspektywa ukierunkowania życia na wartości i usensowniania życia poprzez nie staje się niezwykle ważna w odniesieniu do doświadczeń współczesnego człowieka. Bez badań i działań w tym zakresie trudno będzie wypracować strategie ukierunkowujące współczesnego człowieka na odkrywanie sensu życia i nadawanie mu go. Życie w dynamicznie zmieniającym się świecie i generowane przez nowe zdarzenia sytuacje niepewności czy traumy wymagają bowiem ukierunkowania na wartości i cele, poprzez które sens życia może się materializować i być bodźcem do działania i nadawania znaczenia życiu. „Podstawą poczucia sensu życia, które podlega erozji w sytuacjach trudnych, jest trwały i niezachwiany system wartości, poczucie wyższego celu w życiu oraz celów mniejszych, aktualnie realizowanych, które organizują bieżące życie codzienne” (Niezabitowski, 2011, s. 15). Orientacja na wartości oraz cele jest zatem istotna w projektowaniu badań nad poczuciem sensu życia współczesnego człowieka. Kwestię celowości życia jako warunku pozwalającego człowiekowi doświadczać życia sensownego podejmuje Kazimierz Obuchowski (2000). Jego zdaniem człowiek jest istotą, która nie tyle nadaje sens swojemu życiu, ile go odszukuje i przyjmuje. Oznacza to, że w każdym wieku człowiek może na nowo odkrywać, szukać, stawiać sobie cele, aby usensownić życie (szczególnie w sytuacji próżni egzystencjalnej). Sens życia dotyczący perspektywicznych zadań życiowych człowieka materializuje się w określonej strukturze celów, wartości oraz możliwości ich realizacji. Obuchowski wyróżnia trzy rodzaje celów życiowych człowieka: ogólne i długoterminowe, konkretne oraz zawarte w działaniu

(Obuchowski, 2000). Z perspektywy poszukiwania sensu życia ważne jest, aby człowiek stawiał cele długoterminowe i odległe. Wynika to z tego, że cele konkretne nie zapewniają poczucia sensu ze względu na szybką gratyfikację, która po ich osiągnięciu może doprowadzić do poczucia bezsensu. Podobnie jest z celami zawartymi w działaniu – koncentracja na sposobie, metodzie aktywności, a nie na konsekwencjach działań w przypadku niepowodzeń grozi obniżeniem poczucia wartości człowieka. Optymalne zatem jest podejmowanie celów rozbudowanych, opartych na naczelnej wartości, światopoglądzie i refleksji filozoficznej, dających odpowiedź „na pytania podstawowe, takie jak: czym jest świat, czym jest człowiek, czym jestem ja jako człowiek w świecie” (Dolińska-Zygmunt, 1990, s. 16). Zwrócenie uwagi na cele życiowe, których realizacja pozwala człowiekowi na odczuwanie sensu życia, jest zarówno uszczegółowieniem perspektywy Popielskiego, jak i ceną wskazówką w zakresie możliwych projektów badawczych nad poczuciem sensu życia, możliwości wykorzystania rozumienia Obuchowskiego do pracy wychowawczej oraz udzielania wsparcia egzystencjalnego bazującego na stanowieniu celów życiowych.

Konkluzje

Z przedstawionych powyżej ujęć koncepcyjnych wynika, że sens życia można określać w kategoriach realizacji swoich możliwości i wykorzystania życiowych szans uwarunkowanych osobowościowo lub społecznie. Człowiek, jako istota aktywna, intencjonalna, nadaje kierunek swojemu życiu, dzięki czemu staje się zarówno twórcą, jak i odbiorcą własnego sensu, kreuje swoje życie, nadając mu własny, indywidualny i niepowtarzalny sens (por. Pikuła, 2016). Ujmowanie go w aspekcie dynamicznym (podejmowanie działań nastawionych na doświadczanie sensu życia wyraża się w napięciu wynikającym z braku realizacji takich działań) lub statycznym (przekonanie, że życie ma znaczenie, odczuwanie satysfakcji wynikającej z pozytywnej oceny własnych dokonań i postaw) zmierza zawsze do refleksji nad wartością i celowością ludzkiej egzystencji. Jako że poczucie sensu przejawia się w ludzkim życiu w formie posiadania i braku, można zauważyć, że problem z sensem pojawia się wówczas, gdy „brakuje celów wartościowych, gdy okazały się one zawodne, fałszywe, niewłaściwie postawione i bezpodstawnie zabsolutyzowane, gdy stają się niewystarczające i tracą moc orientowania, odnoszenia, pociągania i gdy przestają motywować” (Popielski, 1994, s. 189–190). Wycofywanie z życia pojawia się w momencie braku jakiegoś celu i braku zaangażowania się w jakiś rodzaj sensu. Utrata sensu życia, kryzys poczucia sensu życia

łączą się z bezradnością, beznadzieją czy też ucieczką w uzależnienia bądź od życia oraz z tendencjami samobójczymi, co szczególnie uwidoczniło się w sytuacji pandemii, a także w momencie nowych doświadczeń, np. zorganizowanych konfliktów zbrojnych (wojna na Ukrainie). Odczytując współczesnego człowieka uwikłanego w dynamikę zmian i nowych zjawisk, zdarzeń, o których konsekwencjach egzystencjalnych informują każdego dnia media, psychologowie, pedagodzy czy socjologowie, należy zwrócić większą uwagę na potrzeby egzystencjalne człowieka, bez względu na jego wiek (m.in. na negatywne skutki pandemii w postaci zaniku relacji interpersonalnych, wycofanie z aktywności życiowej i społecznej, narastającą skalę chorób psychicznych, np. depresji, czy zwiększającą się liczbę podejmowanych prób samobójczych osób w różnym wieku). Szczególnie ważne wyzwanie staje przed pedagogami, których zadaniem jest rozpoznanie kondycji egzystencjalnej człowieka oraz opracowanie programów edukacyjnych dla różnych grup odbiorców w celu odszukania na nowo sensu życia mimo traumatogennych doświadczeń. W tym zakresie jest to także wyzwanie dla praktyków (pedagogów, nauczycieli, psychologów), których zadaniem jest wsparcie innych w odkrywaniu i realizowaniu sensu życia, a poprzez to w stawaniu się jednostką dojrzałą, odpowiedzialną za siebie, za wartość życia oraz cele, które pozwolą mu je osiągnąć. Jak zauważa Popielski, sam proces dojrzewania i odszukiwania sensu życia u człowieka wychodzącego z doświadczeń traumatogennych i odczuwania bezsensu często obfituje w zmagania z licznymi kryzysami i z cierpieniem (Popielski, 1987). Jednakże przy wsparciu możliwe jest ich pokonanie i uświadomienie sobie, że sens nie jest sterowany zewnętrznie, a wpływa z własnych potrzeb.

Abstrakt: W artykule skoncentrowano się na nieobecnej w badaniach kategorii, jaką jest poczucie sensu życia w perspektywie potrzeb egzystencjalnych i traumatogennych doświadczeń, które są efektem zachodzących zmian. Ukazano wartość podejmowania badań w pedagogice nad poczuciem sensu życia z wykorzystaniem założeń koncepcyjnych Frankla, Obuchowskiego, Popielskiego i Rekerera oraz potrzebę tworzenia programów edukacyjnych na rzecz wsparcia współczesnego człowieka w poszukiwaniu sensu życia.

Słowa kluczowe: poczucie sensu życia, potrzeby egzystencjalne, zmiana społeczna

Abstract: The article focuses on the category of the sense of meaning in life, which is absent in the research, in the perspective of existential needs and traumatogenic experiences, which are the result of the changes taking place. It shows the value of conducting research in pedagogy on the sense of the meaning of life with the use of the conceptual assumptions of Frankl, Obuchowski, Popielski, Reker, and the need to create educational programs to support contemporary people in their search for meaning in life.

Keywords: sense of the meaning of life, existential needs, social change

Bibliografia

- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka. Warszawa: Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (1975). *Der wille zum Sinn, Ausgewahlte Vortrage uber Logotherapie*. Bern–Stuttgart–Wien: Verlag Hans Huber.
- Frankl, V.E. (1971). Homo patiens. Próba wyjaśnienia cierpienia. W: V. E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Frankl, V.E. (1979). *The Unheard Cry for Meaning. Psychotherapy and Humanism*. New York: Touchstone Book Published by Simon and Schuster.
- Obuchowski, K. (2000). *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pikuła, N.G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Popielski, K. (1987). Elementy poradnictwa psychologicznego i psychoterapii egzystencjalno-kognitywnej. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – pytania otwarte*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Popielski, K. (2007). Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2012). Traumatogenne skutki asynchronizacji rozwoju społecznego w Polsce doby transformacji. W: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik, (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja-polityka oświatowa kulturą*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Joanna M. Łukasik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0000-0001-5530-5109

Rozwój osobisty nauczyciela

Teacher's personal development

Wprowadzenie

Kategoria rozwoju osobistego nauczyciela jest podejmowana przez pedeutologów w stopniu marginalnym zarówno w aspekcie empirycznym, jak i teoretycznym. Jej brak widoczny jest również w badaniach nad rozwojem zawodowym, awansem zawodowym, profesjonalizacją zawodową i innych. Sporadyczne podejmowanie tej kategorii wskazuje kierunek badań nad osobą i zawodem nauczyciela, szczególnie w czasach dynamicznych przemian społecznych oraz zmienności i płynności codziennych doświadczeń (niepowtarzalności, incydentalności zdarzeń). Brak badań oraz praktycznych aplikacji edukacyjnych na rzecz rozwoju osobistego nauczycieli uniemożliwia tej grupie zawodowej zaangażowane funkcjonowanie w zmianie oraz wychowanie uczniów do życia w zmianie, do kreowania jej i przekształcania. Innymi słowy, brak badań nad rozwojem osobistym nauczycieli i działań wzmacniających ich (samo)rozwój może doprowadzić do pogłębiających się trudności (już widocznych w pracy nauczycieli w przestrzeni edukacyjnej, w tym wypalenia zawodowego) w odczytywaniu siebie, siebie w świecie, w relacjach z innymi, w relacji do pracy i zadań z niej wynikających. Nastawienie na rozwój osobisty, a poprzez to na zawodowy to warunek odczuwania satysfakcji życiowej czy zawodowej, co możliwe jest tylko wówczas, kiedy nauczyciel jest wewnętrznie zmotywowany do rozwoju, włączający w projekt rozwoju osobistego

własne zdolności i kwalifikacje oraz poczucie użyteczności z wykonywanej pracy (Myjak, 2011, s. 33). Celem prezentowanego artykułu – przy uwzględnieniu powyższych przesłanek – jest zwrócenie uwagi na konieczność podjęcia badań nad rozwojem osobistym nauczyciela (już od momentu rozpoczęcia kształcenia do zawodu) oraz wdrażania praktycznych działań na rzecz osobistego rozwoju nauczyciela jako naturalnej potrzeby życiowej.

Znaczenie rozwoju osobistego dla pracy nauczyciela

Rozwój człowieka zależy od wielu czynników, wśród których wyróżnia się warunki obiektywne, potencjał biologiczny czy też wpływ otoczenia społecznego i własnej aktywności adaptacyjnej do zmiany, a także nastawienie na autokreację. W niniejszym artykule tezę, którą przyjmuję jako podstawową, jest stwierdzenie, iż rozwój osobisty nauczyciela jest warunkiem jego rozwoju zawodowego, a poprzez to stanowi podstawę efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. To zaś wymaga zarówno wiedzy o sobie, jak i nastawienia na działanie ku rozwojowi, nierozzerwalnie połączonych z refleksyjnością, krytyczną autoanalizą, świadomością własnej odrębności i niezależności. Ten sposób rozumienia rozwoju ma swoje zakorzenie w koncepcjach psychologicznych Kazimierza Obuchowskiego (1993), Zbigniewa Pietrasińskiego (1990) czy Józefa Kozielskiego (1991), z których wynika, że człowiek, który jest świadomy własnego rozwoju, który realizuje projekt siebie, formułuje w odniesieniu do niego określone, indywidualne cele i realizuje je poprzez konkretne zadania, ma zarówno własną filozofię życia, „jak i wynikające z niej konceptualizacje zadań osobistych, a następnie działań realizacyjnych” (Obuchowski, 1993, s. 44). To właśnie te działania pozwalają „na dokonanie wyboru własnej drogi życiowej, umożliwiają człowiekowi budowanie kompetencji do rozumienia siebie, zarówno w sferze własnych potrzeb, dążeń, motywów, jak i w odniesieniu do sposobów ich zaspokajania i realizacji” (Nowak-Dziemianowicz, 2008, s. 138).

Podstawowym punktem wyjścia w uświadomieniu oraz zaplanowaniu własnego rozwoju zdaniem Obuchowskiego jest sformułowanie przez człowieka „własnej koncepcji siebie i świata oraz uformowanie się na twórcze przetwarzanie posiadanej wiedzy” (Obuchowski, 1993, s. 33). Rozwój (określany przez autora jako „szansa życia”) możliwy jest tylko wówczas, „gdy na długo przedtem wiemy, kim jesteśmy i jakie stany rzeczy potrafimy i chcielibyśmy przekształcić w realizację własnej osoby” (Obuchowski, 1993, s. 181). Zauważa to również Maria Dudzikowa, wskazując jako warunki rozwoju („pomyślenia siebie”, kreacji

siebie): wiedzę o sobie samym; umiejętność „tworzenia” samego siebie; umiejętność krytycznej refleksji nad własnym działaniem i wyprowadzaniem wnioskami bazującą na „dialogu z samym sobą”, przebiegającym zgodnie z odpowiedziami na pytania: „Kim jestem? Jaki jestem jako jednostka unikalna i jako byt społeczny? – do pytań o to: Kim chcę być? Kim mogę być? Dlaczego – chcę taki być? Czy jest konieczny i możliwy rozwój tego, co zamierzam? Dlaczego i w jakich warunkach? Co mam zrobić i jak, aby to osiągnąć?” (Dudzikowa 1985, s. 128). Myślenie o rozwoju nauczyciela w ujęciu Dudzikowej zakłada, że jest on istotą zdolną do transgresji (Kozielecki, 1991, s. 18), do „wyjścia poza”, do przekraczania siebie, własnych ograniczeń dzięki namysłowi na sobą, refleksji i udzieleniu odpowiedzi na wyróżnione przez nią pytania w momencie ich pojawienia się.

Planowanie rozwoju i rozwój możliwe są więc wówczas, kiedy człowiek: ma własną wizję siebie oraz potrafi sobie wyobrazić całkowity brak ograniczeń w jej realizacji; ustala wartości, które są najważniejsze, którymi będzie się kierował w przyszłości, podczas realizacji planu, a więc w trakcie rozwoju; ma własną misję oraz świadomość, w jaki sposób chce zmieniać siebie (swoje życie) na lepsze; ma poczucie sensu życia, snuje refleksję i zastanawia się nad tym, czy życie w pełni go satysfakcjonuje; ustala konkretne cele zgodne z przyjętymi wartościami; ustala priorytety; podejmuje działania, które urzeczywistniają realizację celów (Tracy, 2016, s. 87–88). Punktem wyjścia w działaniach na rzecz rozwoju jest zatem najpierw wiedza o sobie. Ona bowiem „pozwala na budowanie nowych racjonalnych obrazów samego siebie, wychodzących poza dotychczasowy obraz. (...) Znajomość owego stanu pozwala na konstruowanie strategii osiągnięcia bliższych i dalszych celów” (...). Dążenie do samorealizacji czy samopotwierdzenia uruchamia pętlę czynności twórczych, gdzie zakończenie jednych uruchamia podejmowanie następnych” (Dylak, 1995, s. 141). Świadomy rozwój bazujący na samopoznaniu zmierzający w kierunku osiągnięcia coraz to nowych celów niejednokrotnie wymaga od człowieka pracy nad sobą, co zauważa Maria Tyszkowa. Jej zdaniem dążenie do świadomego, spójnego rozwoju wymaga od osób będących na początku drogi, wciąż mało wewnątrzsterownych, przejścia określonych etapów dla osiągnięcia wewnętrznego mistrzostwa zorientowanego na samorozwój. Badaczka uważa, że proces dążenia do niego przebiega od porządkowania aktywności i eliminowania form aktywności bezładnej, chaotycznej i nieukierunkowanej poprzez różnicowanie aktywności, organizowanie i wyodrębnianie nowych jej rodzajów, dalej wytwarzanie złożonych form aktywności ukierunkowanej i uprzedmiotowionej aż do przemiany wewnętrznych mechanizmów aktywności, tak że w procesie zmian wzrastają świadomość własnej aktywności

(Tyszkowa, 2000, s. 194), świadomość siebie i wiedza o sobie będące podstawą rozwoju. Satysfakcjonujący rozwój osobisty (samorealizacja), bazujący na wiedzy o sobie, możliwy jest zdaniem Zbigniewa Pietrasińskiego (1990) wówczas, gdy człowiek posiada takie przymioty, których uaktywnienie daje wewnętrzną gwarancję rozwoju. Wśród nich wyróżnia charakterystyczne w sferze motywacji i życiowych dążeń, w strukturze osobowości, w strukturze umysłu i zdolności oraz w sferze aktywności intelektualnej (Pietrasiński, 1990, s. 75–76). I tak a) w sferze motywacji i dążeń życiowych autor wskazuje: ambitne długofalowe cele oraz potrzebę osiągnięć narzucającą człowiekowi wysokie standardy wykonania podjętych zadań i podtrzymującą wytrwałe dążenie dzięki satysfakcji czerpanej z podejmowanych działań i osiągniętych sukcesów; b) w strukturze osobowości: pozytywną samoocenę, akceptację siebie i innych; autonomię; wysokie poczucie kontroli wewnętrznej gwarantujące uczenie się na własnych doświadczeniach; zainteresowanie sprawami ludzi i świata oraz gotowość uczenia się od każdego; c) w strukturze umysłu i zdolności wyodrębnia: inteligencję; dobrą pamięć; wydatne zdolności specjalne; otwartość na nową wiedzę, tolerowanie dysonansu poznawczego (niezgodności nowej wiedzy z dotychczasową), a także brak dogmatyzmu, sokratejski stosunek do własnej wiedzy będący jednym z przejawów mądrości; d) w sferze aktywności intelektualnej istotne są: refleksja na temat spraw i zależności związanych z aktywnością człowieka oraz autorefleksja zorientowana na własne doświadczenia i przeżycia (uczenie się z własnego życia, z własnej drogi życiowej).

Kierowanie własnym rozwojem łączy się z kierowaniem własnym życiem. Sprzyjają temu również miejsca, w których człowiek przebywa, rozwija się i czerpie impuls do rozwoju, a więc miejsce pracy czy miejsce życia. Potwierdza to, że człowiek może czerpać inspiracje do rozwoju z samowiedzy, refleksyjności nad sobą czy doświadczeń różnych miejsc, w różnych okolicznościach pod warunkiem, że snuje krytyczny namysł, a także kreuje przyszłość, bazując na tym, co jest, i wykorzystuje w tym celu różne działania, których efektem są „pewne korzystne zmiany zachowania, osobowości” (Pietrasiński, 1990, s. 77). Sprzyjają temu takie dążenia życiowe, które: warunkują działania konstruktywne (w odniesieniu do siebie i innych), są podstawą formułowania długofalowych, ambitnych i adekwatnych celów, wzbudzają potrzebę osiągnięć, są potwierdzeniem autonomii i wewnątrzsterowności (samosterowności) (Pietrasiński, 1990, s. 75–76), a wypływają z potrzeby zmiany i rozwoju, które gwarantują spełnienie oraz satysfakcję życiową i zawodową.

Rozwój osobisty nauczyciela warunkuje rozwój zawodowy, ten zaś implikuje rozwój osobisty, w którym odniesienie do „cech indywidualnych do środowiska zawodowego wpływa na zadowolenie z pracy, podnosi poziom osiągnięć i ułatwia stabilizację zawodową” (Poraj, 2009, s. 82). Można zatem stwierdzić, że rozwój zawodowy nie istnieje bez rozwoju w innych obszarach funkcjonowania nauczyciela. Rozwój i aktywność w obszarach niezwiązanych z wykonywaną pracą przyczyniają się bowiem do lepszego funkcjonowania w zawodzie (przekładają się na dystans do pracy, integrowanie wiedzy i umiejętności pozazawodowych do pracy, motywowanie do rozwoju uczniów poprzez bycie pasjonatem w jakimś obszarze aktywności itp.) (zob. Łukasik, 2018a-c). Dlatego też nauczyciel, aby mógł być efektywny w pracy zawodowej oraz w życiu osobistym, powinien być zorientowany na totalny rozwój.

Koncepcje rozwoju zawodowego nauczyciela w optyce rozwoju osobistego

Planowanie i realizacja projektu własnego rozwoju jest dobrowolną, świadomą, planową, celową i systematyczną umiejętnością pogłębiania i poszerzania własnego potencjału w oparciu o aktualną autodiagnozę i własne możliwości. Jest to natomiast możliwe do zrealizowania poprzez: tworzenie warunków do rozwoju, sprawne kierowanie procesem zdobywania samowiedzy oraz samodzielności myślenia i działania. Planując, projektując swój rozwój, człowiek przeciwdziała bierności i bezradności, zdobywa szansę i zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu i przede wszystkim przestaje być marionetką w rękach losu czy przypadku (Łukasik, 2016a, s. 74). Planowanie rozwoju osobistego i zawodowego w celu osiągnięcia spełnienia życiowego, satysfakcji i zadowolenia powinno być wspomaganie: świadomością celów i rozłożeniem ich w czasie; poczuciem własnej tożsamości i wartości, nastawieniem na działanie oraz autentycznością w nim; zdolnością do elastycznych, adaptacyjnych zachowań (adaptacją do zmiany) sprzyjających osiąganiu celów w różnych okolicznościach; otwartością na zmiany; asertywnością, samoasertywnością i wewnętrzną dyscypliną oraz zdolnością do myślenia postformalnego (otwartego na sprzeczności, niejasności, bardziej pragmatycznego i nakierowanego na cel) (Adamiec, Kożusznik, 2001, s. 98).

Rozwój zawodowy nauczyciela stanowi obszar zainteresowań wielu badaczy, zaś efektem ich eksploracji są ciekawe koncepcje rozwoju zawodowego, aplikowalne do praktyki samorozwojowej lub edukacyjnej (np. w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela). Wśród nich można wyróżnić te, które odnoszą się do

rozwoju osobistego nauczyciela lub na nim bazują, a więc idee R. Harry'ego oraz Jima Butlera (1992, 1993, 1995, 1996.) Przybliżę szczegóły tych teorii, koncentrując się szczególnie na koncepcji ostatniego autora ze względu na spójność moich poglądów z koncepcją Butlera oraz w związku z jej wdrożeniem od 2019 roku do praktyki edukacyjnej i przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela oraz jej widocznymi już efektami.

R. Harry wychodzi z założenia, że rozwój profesjonalny implikuje rozwój osobowy, którego podstawowymi mechanizmami są samorozwój (odpowiedzialność za aktywną zmianę postaw, motywacji, działań) oraz rozwój bazujący na dwóch elementach: 1. gromadzeniu umiejętności potrzebnych do skutecznego realizowania zadań zawodowych (umiejętności działania); 2. gromadzeniu odpowiednich emocji, motywacji i teorii na temat natury człowieka i możliwości kierowania jego rozwojem (umiejętności bycia). Fundamentem w procesie rozwoju jest publiczna konwersacja (por. Łukasik, 2018a, s. 39), bazująca na „manifestowaniu” i „położeniu”, których połączenie w odpowiednich konfiguracjach jest bazą czteroelementowego modelu rozwoju osobowego i profesjonalnego: od „konwencjonalizacji” (uczenie się zawodu, wchodzenie w nową kulturę z wykorzystaniem procedur i nawyków uzyskanych w trakcie kształcenia, zgodnie ze szczegółowymi zaleceniami formułowanymi przez innych, przebiega równoległe z rozwojem osobowym i kształtowaniem się nowej tożsamości społecznej) poprzez „przyswajanie” (rozwój tożsamości osobowej poprzez przyswojenie emocji, motywacji i przekonań związanych z zawodem trenuje umiejętności zawodowe potrzebne do podejmowania zawodowych zadań; nauczyciel posługuje się zewnętrznymi i ogólnymi zasadami pracy w zawodzie, jego działania oceniają inni specjaliści) i „transformację” (nauczyciel tworzy prywatną przestrzeń bazującą na własnym punkcie widzenia, poglądach i metodach pracy, szuka nowych procedur, zaczyna pojawiać się jego własny autorytet, mimo że są inni znaczący, jest profesjonalistą) aż do „uzewnętrznienia” (nauczyciel manifestuje siebie w działaniu, podkreślając unikalność wzorców działania, jest dla siebie autorytetem, dokonuje oceny własnego działania, wspierając się zdaniem innych, jego praca staje się sztuką) (zob. Łukasik, 2018a).

Jim Butler (1996) wyszedł z założenia (odwrotnie niż R. Harry), że rozwój osobisty jest warunkiem rozwoju zawodowego. Bez rozwoju osobistego nie istnieje rozwój zawodowy, ten drugi bowiem powinien być skoncentrowany na rozwoju osoby nauczyciela. Badacz uważa, że rozwój ten jest możliwy jedynie przez wewnętrzne nakazy, motywację wpływającą z jego potrzeb i tylko wówczas zorientowany jest na wysoką jakość działalności zawodowej nauczyciela. Celem

rozwoju osobowego są zdaniem Butlera: rozwinięta struktura analizy osobowej i umiejętność wyciągania wniosków z teorii i praktyki zawodowej; umiejętność rozumienia i doceniania roli refleksji; umiejętności wiązania treści i procesów charakteryzujących przedmiot nauczania z własnym doświadczeniem; umiejętność odczytywania i wydobywania znaczeń z literatury na temat edukacji i rozwoju; umiejętność krytyki, analizy i refleksji niezbędnej do oceniania i korzystania z dostępnych wyników badań; rozwinięta struktura analityczna jako podstawa projektowania uczenia się w sytuacjach rzeczywistych; rozwinięta umiejętność przekazywania swojej wiedzy i percepcji świata; rozwinięta sztuka argumentowania podczas projektowania i rozwoju; rozwinięte mechanizmy reagowania i postaw refleksyjnych w celu usprawnienia procesów edukacyjnych; rozwinięta sztuka zachowywania dystansu wobec programu nauczania (por. Łukasik, 2020). Model ten uznaję za niezwykle ważny zarówno w procesie (samo)rozwoju, jak i kształcenia do zawodu nauczyciela, bowiem autor wychodzi z założenia, że nauczyciel jest najważniejszym adresatem i ośrodkiem oddziaływań edukacyjnych, zaś jego rozwój zawodowy powinien być skoncentrowany na rozwoju jego osoby, gdyż bez tego nie jest możliwe działanie na rzecz rozwoju ucznia (nauczyciel bez wewnętrznej motywacji, zamknięty na rozwój osobisty nie jest w stanie zmotywować ucznia do rozwoju). Wychodząc z założeń psychologii humanistycznej, Butler uznał, że jednostka sama kieruje się w swym samodoskonaleniu, w samorozwoju, tym, co wynika z jej wewnętrznych potrzeb. Tak rozumiany rozwój osobowy jest podstawą poprawy jakości praktyki zawodowej nauczyciela (zob. więcej: Łukasik, 2018). Model rozwoju Butlera ma nieocenioną wartość aplikacyjną również dlatego, że odwołuje się do istoty człowieka świadomego i odpowiedzialnego za siebie. To oznacza, że człowiek ten bierze odpowiedzialność za swoje myśli i przekonania, zaś rozwój, doskonalenie, dokonywanie zmian siebie są warunkiem dążenia do własnej (osobistej i zawodowej) doskonałości oraz życiowej satysfakcji.

Z badań prowadzonych przeze mnie w zakresie rozwoju osobistego, m.in. w perspektywie etapów kariery zawodowej (Łukasik, 2018b, 2019), funkcjonowania nastawionego na rozwój nauczycieli na różnych etapach życia, w tym tych emerytowanych (por. Łukasik, Jagielska, 2016), nauczycieli na zawodowym starcie (Łukasik 2020) czy nastawienia na rozwój osobisty kandydatów do zawodu nauczyciela (Łukasik 2019) wynika, że zarówno nauczyciele, jak i przyszli nauczyciele sporadycznie myślą o rozwoju osobistym i rzadko działają na jego rzecz. Rozwój osobisty jest zdecydowanie wypierany przez myślenie o awansie zawodowym, rozwój zawodowy i dążenie do profesjonalizacji. Jedynie nieliczni

nauczyciele mają świadomość rozwoju osobistego umożliwiającego zaspokojenie potrzeb osobistych oraz lepsze samopoczucie i funkcjonowanie zarówno w życiu codziennym, jak i zawodowym.

Mając głęboką świadomość znaczenia rozwoju osobistego w rozwoju zawodowym nauczycieli, w dążeniach profesjonalizacyjnych, opracowałam przewodnik do pracy nad sobą i osobistym rozwojem dedykowany nauczycielom i studentom specjalności nauczycielskich (Łukasik, 2016a), oraz włączyłam do praktyki akademickiej przedmioty nastawione na pracę nad samopoznaniem kandydata do zawodu nauczyciela i projektowaniem własnego rozwoju w odniesieniu do potrzeb osobistych, m.in. zajęcia z tutoringu rozwojowego, coachingu, projektu rozwoju osobistego realizowane na początku ścieżki kształcenia zawodowego (model kształcenia do zawodu oparłam na pracy nad sobą, rozwojem osobistym zgodnie z bliską mi koncepcją Butlera; w Akademii Muzycznej w Krakowie dzięki zaobserwowanym zmianom w rozwoju kandydatów do zawodu nauczyciela uczestniczących w zajęciach z zakresu rozwoju osobistego na stałe został wprowadzony przedmiot „Trening rozwojowy” dla studentów pierwszego roku edukacji muzycznej) („Kompetentny nauczyciel-mistrz i wychowawca”. POWR.03.01.00-00-KN22/18-00 w latach 2018–2022, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie oraz „Nowy model kształcenia nauczycieli muzyki”. POWR.03.01.00-00-KN26/18-00 w latach: 1.01.2019–30.09.2023, Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie).

Konkluzje

Każdy człowiek buduje obraz siebie na podstawie własnych myśli, doświadczeń, działań i ich rezultatów oraz zachowań. Ponadto obraz ten tworzy na podstawie informacji, jakie uzyskuje na swój własny temat od innych osób (ważnych, znaczących, bliskich, mniej znanych, tych, z którymi wchodzi w różnorodne relacje). Obraz siebie, odpowiedź na pytanie „kim jestem?”, buduje zatem na podstawie: poczucia własnej wartości, samooceny (która zależy od oceny własnej wyników działania), oceny i rozpoznania zdolności, talentów, a także wyglądu zewnętrznego oraz informacji zwrotnej, jaką otrzymuje na własny temat od innych. Rzetelna, obiektywna samoocena jest efektem poznania siebie i podstawą dobrego projektu własnego rozwoju oraz skutecznego działania w życiu.

Rozwój osobisty i zawodowy w przypadku pracy nauczyciela są ze sobą głęboko zintegrowane. Zarówno jeden, jak i drugi zależy od wielu warunków wewnętrznych (m.in. rozpoznania własnego potencjału, motywacji do działania

itp.), a także od czynników zewnętrznych, szczególnie zaś tych zakorzenionych w kulturze i klimacie szkoły (warunków i atmosfery pracy, relacji interpersonalnych, stylu zarządzania, misji szkoły i innych). Dlatego też tak ważne jest podjęcie badań nad kategorią rozwoju osobistego nauczyciela, a także działań na rzecz wzbudzania świadomości i wewnętrznej motywacji do osobistego rozwoju jako osobistego projektu siebie i procesu zorientowanego przekraczanie siebie, łamanie schematów i pokonywanie barier. Gruntowne badania nad wskazaną kategorią będą szansą na wzmocnienie procesu kształcenia do zawodu nauczycieli oraz doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli pracujących już w zawodzie. Wypracowane przeze mnie metody i narzędzia pracy mogą stać się punktem wyjścia do projektowania działań na rzecz rozwoju nauczycieli, zaś rezultaty badań prowadzonych obecnie nad efektywnością metod stosowanych na różnych przedmiotach z zakresu rozwoju oraz wyższa jakość pracy nauczyciela (wewnątrzsterownego, świadomego siebie, spójnego wewnętrznie, odpowiedzialnego, odważnego w działaniu, zorientowanego na rozwój własny oraz uczniów) potwierdzą celowość ich stosowania). Uważam, że troska o rozwój osobisty nauczyciela i kandydata do zawodu nauczyciela powinna być podstawą projektowania procesu kształcenia do zawodu. Niestety nadal jest to słaby punkt tego procesu, obecny na etapie projektu, a jedynie w jednej uczelni – artystycznej – włączony na stałe do programu kształcenia. Być może w przyszłości wprowadzenie do procesu kształcenia do zawodu oraz doksztalcenia i doskonalenia działań na rzecz osobistego rozwoju nauczycieli przyczyni się do zmiany jakości edukacji zorientowanej poprzez świadomość rozwoju nauczyciela na rozwój ucznia.

Streszczenie: W artykule ukazane zostały wartość i znaczenie badań nad rozwojem osobistym nauczycieli. Odwołując się do koncepcji teoretycznej Jima Butlera, wskazano znaczenie rozwoju osobistego dla rozwoju zawodowego nauczyciela oraz jego działań zmierzających w kierunku profesjonalizacji zawodowej. W konkluzjach ukazano wartość działań edukacyjnych z zakresu rozwoju osobistego w kontekście działań na rzecz rozwoju ucznia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rozwój osobisty, rozwój zawodowy

Abstract: The article presents the value and importance of research on teachers' personal development. Referring to Jim Butler's theoretical concept, the importance of personal development for the professional development of the teacher and his activities aimed at professionalization were indicated. The conclusions show the value of educational activities in the field of personal development in the context of activities for the development of the student.

Keywords: teacher, personal development, professional development

Bibliografia

- Adamiec, M., Kożusznik, B. (2001). *Sztuka zarządzania sobą*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Butler, J. (1995). *Designing for Personal and Professional Excellence: The Designer as Life-Long Learner*. W: J. Sachs, P. Ramsden, L. Philips (eds.), *The Experience of Quality in Higher Education*. Brisbane: Griffith University.
- Butler, J. (1993). *From Action to Thought: The Fulfillment of Human Potential*. W: J. Edwards (ed.), *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Butler, J. (1996). Professional Development: Practice as Text, Reflection as Process, and Self as Locus. *Australian Journal of Education*, 1, 265–283.
- Butler, J. (1992). Teacher Professional Development: An Australian Case Study. *Journal of Education for Teaching*, 18, 221–238.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kozielecki, J. (1991). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Łukasik, J.M. (2018a). *Nauczyciel we wspólnocie pokoju nauczycielskiego*. W: A. Kwatera, J.M. Łukasik, S. Kowal, *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole. Nauczyciele i rodzice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasik, J.M. (2016a). *Poznać siebie i dbać o rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Łukasik, J.M. (2018b). Praca zawodowa nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, *Edukacyjne konteksty współczesności. Z myślą o przyszłości* (s. 591–602). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasik, J.M. (2016). Rozwój osobisty przyszłych nauczycieli-pedagogów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 120–130.
- Łukasik, J.M. (2018c). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29–37.
- Łukasik, J.M. (2020). Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 85–97.
- Łukasik, J.M. (2019). The Importance of Teachers’ Professional Practice and Personal Development in Terms of Career Stages. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 79–91.
- Łukasik, J.M. (2017a). Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia. Implikacje dla edukacji nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji dla nauczycieli* (s. 288–308). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łukasik, J.M. (2017b). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, 5,
- Łukasik, J.M., Jagielska, K. (2016). Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego. W: J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska (red.), *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasik, J.M., Pikuła, N.G., Jagielska, K. (red.) (2016). *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Myjak, T. (2011). *Wpływ formy zatrudnienia na zachowania organizacyjne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129–162). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tracy, B. (2016). *Sukces osobisty*, tłum. B. Sałbut. Warszawa: MT Biznes.

Anna Mróz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9109-1395

Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym

Teacher support as a meaningful category in pedeutological discourse

Wprowadzenie

Zgodnie z założeniami Agendy 2030 (Rezolucja..., 2015; Transforming our World..., 2015) jednym spośród 17 celów zrównoważonego rozwoju, gwarantującego funkcjonowanie ludzkości w przyszłości na poziomie nie gorszym niż obecnie (Giddens, Sutton, 2014; Agenda 21, 1992), jest podniesienie jakości edukacji w każdym miejscu na Ziemi. Jest oczywiste, że jakość edukacji zależy od jakości pracy nauczyciela (Nowosad, Mortag, 2010), ta zaś z kolei jest zależna od wielu czynników, w tym klimatu miejsca pracy (Łukasik, 2010), doświadczanego stresu, zasobów osobistych nauczyciela oraz wsparcia, które otrzymuje on na każdym etapie rozwoju zawodowego, doświadczając trudności w życiu osobistym i zawodowym, realizując złożone cele dydaktyczne i wychowawcze oraz dbając o własny rozwój zawodowy i osobisty.

Zbigniew Kwieciński uważa, że nauczyciel to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju; kto przewodzi wśród zawiloci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić. Ponadto nauczyciel troszczy się o to, aby inni ludzie – by każdy człowiek – nie stawali się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz byli samodzielnymi podmiotami, panami własnego losu i współtwórcami pomyślności społeczeństwa (Kwieciński, 1998). Profesja nauczyciela należy współcześnie do grupy zawodów, której

przedstawiciele doświadczają największych zmian. Choć zadania nauczyciela są skoncentrowane na dniu dzisiejszym, jego praca jest skierowana ku przyszłości – uczniów, społeczności, społeczeństwa. Każdego dnia w szkolnej rzeczywistości nauczyciel musi sprostać wielu wyzwaniom, odpowiadając na oczekiwania społeczeństwa. Specyfika pracy nauczyciela powoduje, że kontakt z uczniami i ich rodzicami, innymi nauczycielami czy dyrekcją szkoły stanowi duże wyzwanie, obciążając nauczyciela i nierzadko powodując stres. Nauczyciel musi się odnaleźć w złożonej rzeczywistości, dbać o harmonijny – zrównoważony – rozwój swoich uczniów, wychowanków, a także o własny rozwój zawodowy i osobisty. Współcześnie wyzwaniem są także realizacja zmieniających się – wraz ze zmianami podstawy programowej – celów kształcenia, wyposażenie uczniów w kompetencje zapewniające satysfakcjonującą aktywność w społeczeństwie, które określa się jako społeczeństwo ryzyka (Beck, 2012), społeczeństwo funkcjonujące w płynnej rzeczywistości (Bauman, 2006), żyjące w globalnej wiosce (McLuhan, 1962), stawiane przed ciągle dokonującymi się zwrotami (Nowak-Dziemianowicz, 2020).

Model nauczyciela w postmodernistycznym społeczeństwie wiedzy

W związku z dokonującymi się przemianami społecznymi znaczącej zmianie uległa wizja roli zawodowej nauczyciela. W dyskursie pedeutologicznym dominuje kilka opisów pożądanых ról współczesnego nauczyciela: przewodnik, tłumacz, badacz, refleksyjny praktyk, nauczyciel wyemancypowany, transformacyjny intelektualista i postpozytywistyczny praktyk.

Jak podkreśla Anna Szafrąńska-Gajdzica, przewodnik jest osobą, która ma informacje pozwalające innym jednostkom na sprawne poruszanie się po eksplorowanym świecie (Szafrąńska-Gajdzica, 2016). Nauczyciel przewodnik spełnia się w swej roli, oswajając uczniów z nowymi dziedzinami wiedzy, uzgadniając kierunki dążeń z tymi, których prowadzi. Jest także tłumaczem w złożonej, wielorakiej, wielodyskursywnej kulturze; objaśnia uczniom źródła, sens i potencjalne następstwa występujących zjawisk. Tłumaczy innym możliwości wyboru, pojawiające się na indywidualnej, niepowtarzalnej drodze rozwoju podmiotowej tożsamości oraz sugeruje sposoby pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach z wielokulturowym światem (Szempruch, 2012).

Nauczyciel badacz ma świadomość, że by doskonalic swoją praktykę, integralną część jego pracy powinny stanowić badania edukacyjne. Podejmując studia nad własnymi działaniami, powinien koncentrować się na procesie nauczania

związanym z odkrywaniem i dociekaniem oraz ułatwianiem i usprawnianiem aktywności poznawczej uczniów. W ten sposób nauczyciel może stać się uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem (Szempruch, 2011).

Nauczyciel refleksyjny praktyk, w opinii Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz, buduje swoje kompetencje na podstawie własnego doświadczenia praktycznego (Lewartowska-Zychowicz, 2009). Dokonując refleksji w działaniu, nad działaniem i o działaniu, angażuje się w aktywne poszukiwanie rozwiązań, których celem jest nie tylko lepsze zrozumienie siebie, ale także udoskonalenie własnej pracy. Musi on na bieżąco aktualizować sytuacje zawodowe i być badaczem własnej praktyki; ujmując problemowo określone sytuacje oraz integrując myślenie i działanie w poszukiwaniu rozwiązań, formułować własne teorie, niezależne od teorii naukowych – w ten sposób wypracowuje wiedzę osobistą i własny sposób działania. Refleksja nauczyciela to rodzaj myślenia towarzyszącego działaniu, którego celem jest przetworzenie elementów lub całej sytuacji zadaniowej. Refleksyjny praktyk tworzy swój warsztat pracy, analizując własną wiedzę. Profesjonalne zachowanie nauczyciela polega nie tylko na refleksji w działaniu i nad nim, ale także refleksji o działaniu, która wynika z krytycznego podejścia, wymagającego zagłębienia się w etyczne, polityczne i instrumentalne zagadnienia osadzone w jego codziennym myśleniu i praktyce zawodowej (Szempruch, 2012).

Rola nauczyciela wyemancypowanego jest związana z charakterystycznym dla pedagogiki emancypacyjnej rozumieniem podmiotowości ucznia. Nauczyciel wyemancypowany jest zaangażowany w zmianę, a jego postawę charakteryzują bunt przeciwko narzucanym rozwiązaniom i chęć poszukiwania własnych, alternatywnych propozycji, które mogłyby zastąpić te dotychczasowe. Wyemancypowany nauczyciel jest promotorem zmiany i upełnomocnienia edukacji. Ponadto, będąc krytyczny i refleksyjny, zdobywa narzędzia do zmieniania własnej praktyki; uczy się, jak uczyć, przygotowując się do ustawicznego doskonalenia zgodnie z postulatem całościowej edukacji; kształtuje krytycyzm, otwartość i odwagę, tak istotne w reorientacji edukacji i koncepcji szkoły (Szempruch, 2012).

Przedstawiciele pedagogiki krytycznej postulują, aby nauczyciel był transformatywnym intelektualistą, a więc sprzymierzeńcem słabszych grup społecznych, a także tłumaczem między człowiekiem a złożonym światem społecznym. Powinien on pomagać w krytycznym rozumieniu świata, przede wszystkim wskazując nierówności w społeczeństwie (Szkudlarek, 2003). Nauczyciela transformatywnego intelektualistę ma charakteryzować otwarcie na problemy naruszania praw człowieka, praw mniejszości i osób marginalizowanych, na zagadnienie

nierówności i wykluczenia społecznego, wrażliwość na różnice w życiu publicznym i prywatnym oraz wkraczanie na drogę urzeczywistniania polityki oporu. Warto podkreślić, że problemy te zostały uznane przez UNESCO za zagrażające zrównoważonemu rozwojowi społeczeństw.

Na wyzwania współczesności oraz przyszłości odpowiada nauczyciel postpozytywistyczny praktyk. Jak twierdzi Jolanta Szempruch, taki wizerunek nauczyciela to rezultat zastosowania krytycznej, postmodernistycznej teorii społecznej w połączeniu z orientacją refleksyjną w analizie pracy nauczyciela. Nauczyciela postpozytywistycznego praktyka charakteryzują:

1. refleksyjność opierająca się na umiejętności badania własnej praktyki;
2. wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, historycznym i wymiarem władzy;
3. umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje;
4. kształtowanie kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, preferującej dyskusje, otwartość na doświadczenia uczniów, ich sposób myślenia o świecie i sposoby reprezentacji świata;
5. umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej opartej na dialogu podmiotów w procesie nauczania – uczenia się;
6. zaangażowanie w tworzenie demokracji w klasie i szkole;
7. nastawienie na działanie przełamujące tendencję do bierności i pasywności myślenia uczniów, związek poznania z działaniem;
8. znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy;
9. uwzględnienie w procesie kształcenia emocjonalnej strony kontaktów z uczniem, dopuszczenie w dialogach z uczniami emocjonalnych zachowań, np. humoru, współczucia, empatii, oburzenia.

Model nauczyciela postpozytywistycznego praktyka ery ponowoczesnej to model postulatywny, który pokazuje, jaki nauczyciel może być, a nie jaki musi być. Jego ideami są podmiotowość, emancypacja i zaangażowanie w sprawy świata urzędzonego w sposób demokratyczny. Nauczyciel taki odrzuca zniewolenie przez władzę, wiedzę i modernistyczny antyintelektualizm. Jak łatwo zauważyć, zaprezentowane modelowe ujęcia ról współczesnego nauczyciela przenikają się, zachodzą na siebie. Zadania stawiane nauczycielom powielają się i koncentrują przede wszystkim na refleksyjności i krytycznym myśleniu.

Fazy rozwoju w zawodzie nauczyciela

W kontekście stawania się nauczycielem warto zwrócić uwagę na fazy rozwoju zawodowego wyróżnione przez Donalda E. Supera (1984), który bazując na strukturze faz życia, traktuje rozwój zawodowy jako element szerszych zadań życiowych jednostki. W ujęciu tego autora rozwój profesjonalny jest formą rozwoju osobistego; jest ważnym elementem życia jednostki wpisanym w bieg jej życia.

W kontekście pracy nauczyciela ważne są następujące fazy rozwoju zawodowego:

1. faza zajmowania pozycji (od 25. do 44. roku życia) w stadium wczesnej dorosłości, poprzedzona fazą poszukiwań, kiedy po okresie prób zarysowuje się wyraźny wzorzec kariery zawodowej, potwierdzany przez realne działania w okresie stabilizacji;
2. faza konsolidacji (od 45. do 64. roku życia), w której następuje pełna asymilacja roli zawodowej – stadium dojrzałości;
3. faza schyłku (od 65. roku życia) w stadium starości z okresami spowolnienia i całkowitego wycofania się z aktywności zawodowej.

Mimo że model kariery zawodowej Supera liczy już ponad pół wieku, pozostał on aktualny w ogólnym zarysie (zwłaszcza w odniesieniu do zawodów wymagających długiego okresu przygotowania i znacznego zaangażowania w osiąganiu kolejnych szczebli w pionowym modelu mobilności zawodowej). Zmianie uległy jednak ramy czasowe, a poszczególne stadia zmieniły swój charakter i zatraciły ostrość, część z nich przenika się i nakłada. Ponadto, jak zauważa Magdalena Piorunek (Piorunek, 2009), fazy poszukiwań i zajmowania pozycji często się wydłużają, czemu sprzyjają wydłużenie cykli kształcenia, podejmowanie go często w trybie niestacjonarnym, akceptacja dla autentycznego, całościowego kształcenia. Model Supera został opracowany dla wszystkich zawodów, dotyczy zatem także profesjonalnego rozwoju nauczyciela.

Ponad pół wieku temu Frances Fuller (1969) opisała trzy fazy adaptacji zawodowej – charakterystyczne dla nauczyciela. Faza pierwsza to nastawienie na przetrwanie: nauczyciel, podejmując nową rolę zawodową, troszczy się w niej o to, by przetrwać w klasie, dbając o bezpieczeństwo i dobre samopoczucie uczniów oraz własne. Rozpoczynający pracę absolwent po raz pierwszy staje po drugiej stronie: nie jest już uczniem; teraz on odpowiada za klimat w klasie, bezpieczeństwo uczniów, ich rozwój i realizację założonych celów edukacyjnych. Nauczyciel na starcie niepokoi się i zastanawia nad tym, jak wypada w stosunkach interpersonalnych oraz czy jego uczniowie i przełożeni go polubią. Bardzo pochlania go

utrzymanie dyscypliny w klasie. Zdaniem Fuller nauczyciele znajdujący się w tej fazie mają złe sny, w których uczniowie wymykają się im spod kontroli.

Kiedy nauczyciel osiągnie kolejną fazę rozwoju profesjonalnego, jego nastawienie jest zorientowane na sytuację dydaktyczną. Dydaktyk czuje się dobrze w swojej roli, wykonuje wiele czynności nawykowo, łatwiej mu sprawować kontrolę nad klasą. W tej fazie zarówno uwaga nauczyciela, jak i jego energia skupiają się na realizacji celów kształcenia. Nauczyciel lepiej radzi sobie w sytuacjach kryzysowych, stresowych. Staje się skutecznym metodykiem, sprawnie posługującym się różnymi metodami i formami dydaktycznymi.

W kolejnej fazie następuje nastawienie na ucznia. Nauczyciel osiąga zawodową dojrzałość; dopiero wówczas, jak twierdzi Fuller, sięga po bardziej złożone kwestie i zaczyna się zastanawiać nad społecznymi i emocjonalnymi potrzebami uczniów, własną rzetelnością, zgodnością między strategiami nauczania, używanymi pomocami a potrzebami uczniów i ich uczeniem się (Fuller, 1969).

Rozwój zawodowy nauczyciela można także rozpatrywać w kontekście stadiów, przez które przechodzi dydaktyk. Robert Kwaśnica zauważa, że pierwszym z nich jest stadium przedkonwencjonalne, będące etapem wchodzenia w rolę zawodową. W stadium tym nauczyciel na starcie naśladuje i powiela te zachowania, które są nagradzane w jego otoczeniu, odtwarza pewną konwencję, nie będąc jej świadom. Kolejne – stadium konwencjonalne – charakteryzuje się pełną adaptacją do roli zawodowej; nauczyciel akceptuje przepis roli – zna wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te pochodzą z zewnątrz, a nie od samego nauczyciela. Z kolei stadium postkonwencjonalne jest fazą twórczego przekraczania roli zawodowej; uzasadnieniem dla działań nauczyciela jest tożsamość autonomiczna, a nie konwencja (przepis roli). W tej fazie rozwoju nauczyciel jest twórczy, innowacyjny, potrafi rewidować role i wytwarzać własne definicje powinności nauczycielskich, wyprowadzając ich sens z uniwersalnych wartości (Kwaśnica, 1995).

Jak podają autorzy badania TALIS 2008, w wielu krajach Europy w pierwszych latach pracy z zawodu rezygnuje niemal połowa nauczycieli. Powodem rezygnacji jest brak wiary w skuteczność swoich działań i towarzyszący mu brak wsparcia w tym zakresie (Jensen i in., 2012).

Ponieważ zawód nauczyciela jest obciążony wieloma trudnościami, nauczyciele muszą być wspierani w realizacji zadań zawodowych oraz w skutecznym rozwoju zawodowym. Mimo że „wsparcie” jest popularną kategorią funkcjonującą w języku potocznym, rzadko obecne jest w dyskursie naukowym oraz jako przedmiot badań pedeutologicznych.

Wsparcie społeczne – potrzeba kompleksowego *wspierania* nauczycieli

Helena Sęk definiuje wsparcie jako „rodzaj interakcji społecznej, w toku której dochodzi do przekazywania lub wzajemnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr rzeczowych, podejmowanej przez jednego lub obu uczestników w sytuacji trudnej; celem tej wymiany jest podtrzymanie i zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżanie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności” (Sęk, 2003). Wsparciem społecznym jest specyficzna relacja międzyludzka – pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych, wynikająca z relacji danej osoby z innymi, jej powiązania z osobami, grupami i środowiskiem życia. Fundamentem wsparcia jest więź społeczna: małżeńska, rodzicielska, braterska, sąsiedzka, koleżeńska lub inna.

Przyjmując jako kryterium to, co stanowi treść interakcji wsparcia, można wyróżnić:

1. wsparcie *emocjonalne* polegające na okazywaniu troski i pozytywnego stosunku do osoby wspieranej. Ma ono na celu stworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i wzrost samooceny. Dzięki takiemu wsparciu nauczyciel nazywa i poznaje swoje obawy i uczucia, co uwalnia go od napięć, daje poczucie nadziei ważnej dla rozwiązania problemu, sytuacji;
2. wsparcie *wartościujące*, które polega na okazywaniu akceptacji i uznania dla nauczyciela doświadczającego sytuacji trudnych, przeżywającego stres. Komunikaty świadczące o wsparciu wartościującym to np.: „Jesteś świetnym specjalistą, bez ciebie sobie nie poradzimy”, „Jesteś niezastąpiona / niezastąpiony”; „Masz niezwykle kompetencje” itp. (Kawula, 1996);
3. wsparcie *informacyjne* będące wymianą informacji, które pomagają lepiej zrozumieć problem i ocenić skuteczność podjętych działań;
4. wsparcie *instrumentalne*, czyli udzielanie rad i wskazówek, których nauczyciel chce i potrzebuje. Ten rodzaj wsparcia ma pomóc nauczycielowi poradzić sobie z trudną, kryzysową sytuacją, a także wspomóc modelowanie efektywnych działań zaradczych. Dla nauczyciela może to być lekcja pokazowa ze wskazaniem fachowej literatury, możliwości odbycia skutecznych form terapii, udziału w różnych formach doształcania i doskonalenia zawodowego;

5. wsparcie *rzeczowe* (materialne) związane z pomocą ekonomiczną, udostępnieniem lub wypożyczeniem dóbr materialnych (udostępnienie sali, pomocy naukowych), ofiarowaniem określonej rzeczy, przedmiotu;
6. wsparcie *duchowe* związane najczęściej z sytuacją krytyczną, dotyczy przede wszystkim opieki hospicyjnej, działań mających na celu zmniejszenie cierpienia i duchowego bólu związanego z sensem życia i śmierci (Sęk, Cieślak, 2004).

Wsparcie społeczne zależne jest od relacji społecznych podmiotu i sieci społecznych, do których należy nauczyciel. Za Heleną Sęk i Romanem Cieślakiem warto zwrócić uwagę na wsparcie społeczne aktualizowane, czyli takie, które jest zależne od doraźnych potrzeb podmiotu. Jest to rodzaj wsparcia społecznego szczególnie obecny w sferze edukacji, w środowisku pracy czy w sferze życia rodzinnego (Sęk, Cieślak, 2004). Osoby udzielające wsparcia aktualizowanego są wrażliwe na potrzeby innych, empatyczne, gotowe do niesienia pomocy osobie potrzebującej. Z kolei biorcy takiej pomocy są osobami wrażliwymi, komunikatywnymi, ujawniającymi swoje potrzeby emocjonalne zależnie od sytuacji, poszukującymi wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Warto podkreślić, że wsparcie pochodzące ze środowiska pracy redukuje poziom spostrzeganego stresu zawodowego, natomiast wsparcie, które pochodzi od rodziny, poprawia samopoczucie psychiczne oraz fizyczne pracowników (Sęk, Cieślak, 2004).

Kategoria wsparcia społecznego związana jest z poziomem prospołeczności jednostki i altruizmem, będącym szczególną odmianą orientacji prospołecznej (Sęk, Cieślak, 2004). Wsparcie społeczne jest zawsze zależne od ludzi bezinteresownie nastawionych na dobro innego człowieka, a niekiedy poświęcających własne zasoby, by wesprzeć innych. Z tego powodu źródła wsparcia często stanowią przedmiot badań z zakresu wsparcia społecznego (Sęk, Cieślak, 2004). Te zależne są od tego, jakie są zasoby jednostki, jej zawód, sieci społeczne, do których należy, i role, które wypełnia. Można przypuszczać, że w przypadku nauczycieli źródłem wsparcia będą (a w każdym razie powinni być) inni nauczyciele, dyrektorzy, rodzina, przyjaciele, profesjonaliści (edukatorzy nauczycieli), a także osoby profesjonalnie zajmujące się wspieraniem innych (psychologowie, terapeuci).

W kontekście wsparcia społecznego można mówić o wsparciu spostrzeganym i wsparciu otrzymywanym (Sęk, Cieślak, 2004). Pierwszy rodzaj wynika z wiedzy i przekonań jednostki o źródłach wsparcia (osobach, na które może liczyć). Z kolei wsparcie otrzymywane oceniane jest obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę – jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia.

Mierząc wsparcie otrzymywane, można ocenić także adekwatność i trafność wsparcia.

Biorąc pod uwagę cechy osoby poszukującej wsparcia, można wyodrębnić potrzeby wsparcia społecznego, które mogą mieć charakter obiektywny – takie jak wiek, położenie społeczne uniemożliwiające samodzielne radzenie sobie w sytuacji trudnej itp. Osoba posiadająca naturalne i dobrze rozwinięte potrzeby wsparcia i możliwości ich ujawnienia chętnie poszukuje wsparcia społecznego. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na zdolność mobilizacji wsparcia społecznego, które wiąże się z umiejętnością tworzenia i podtrzymywania sieci wsparcia – w rodzinach, grupach koleżeńskich, wśród przyjaciół, w środowisku pracy. Zdolność ta jest – najprawdopodobniej – skorelowana z wysokim poziomem kompetencji społecznych (w tym z kompetencjami komunikacyjnymi, tworzenia więzi itd.) (Sęk, Cieślak, 2004).

Ważnym aspektem wsparcia jest to, że działa ono na drodze informacyjnej – prowadząc do ponownej interpretacji zdarzeń w kierunku rozumienia, znalezienia rozwiązań, podtrzymania samooceny i przekonania o słuszności własnego postępowania.

Każda osoba posiada cechy sprzyjające lub utrudniające poszukiwanie i funkcjonowanie wsparcia. Są to cechy osobowościowe, które wchodzi w interakcję z procesami wsparcia, przede wszystkim – poczucie tożsamości, autonomii, poziom samooceny wraz z przekonaniem o różnych formach kontroli (Sęk, Cieślak, 2004). Jak zauważają Helena Sęk i Roman Cieślak, osoby zewnątrzsterowne potrzebują więcej wsparcia społecznego i jednocześnie słabiej je wykorzystują. Z kolei osoby autonomiczne oczekują mniej wsparcia oraz w sposób niemal doskonały wykorzystują każde, nawet niewielkie wsparcie. Osoby mające poczucie zagrożenia własnej autonomii, oceniające otoczenie jako pomocne, ale też ubezwłasnowalniające, unikają wsparcia. Zdarza się także, że ludzie nie mają kompetencji społecznych i nie są w stanie dokonać aktualizacji wsparcia potencjalnie istniejącego (Sęk, Cieślak, 2004).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu (Fuller, Bown, 1975; Jensen i in., 2012; Reitman, Dunnick Karge, 2019; Kocór, 2019; Smith, 2012; Elliott, Juliuson, Katz, 2016; Hudson, 2012) wyodrębniłam obszary, w których nauczyciele potrzebują i poszukują wsparcia, oraz cechy osobowe nauczycieli, którzy najbardziej potrzebują wspierania.

Jak wynika z analizy, najwięcej wsparcia w swojej codziennej pracy potrzebują młodzi nauczyciele – na starcie kariery zawodowej. Nabyte przez nich w trakcie

kształcenia na uniwersytecie kompetencje w szkole są weryfikowane w praktyce. Nauczyciele ci potrzebują wsparcia w zakresie:

1. wejścia w nową rolę nauczyciela. Zdaniem Frances Fuller (1969) nauczyciele rozpoczynający pracę w szkole częściej czują się jak uczniowie, ponieważ tylko ta rola jest im znana;
2. odnalezienia *work-life ballance* – wypracowania równowagi pomiędzy pracą zawodową a czasem wolnym, czasem przeznaczonym dla siebie, bliskich, czasem poświęconym na realizację pasji itd.;
3. metodyki nauczania danego przedmiotu – wiedza przedmiotowa (*content knowledge*) nie wystarczy, aby osiągnąć złożone cele edukacyjne; nauczyciele potrzebują wsparcia w zakresie metod i form dydaktycznym, które pomogą im w osiągnięciu tych celów;
4. budowania klimatu współpracy, zaufania, bezpieczeństwa w klasie oraz radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów wychowawczych.

Ponadto nauczyciele w każdej fazie rozwoju zawodowego potrzebują wsparcia w:

1. budowaniu pozytywnych relacji w pokoju nauczycielskim;
2. rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami oraz między nauczycielami;
3. przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu;
4. przekształceniu oceniania w konstruktywne informacje zwrotne;
5. radzeniu sobie ze stresem;
6. skutecznym realizowaniu celów edukacyjnych;
7. pomocy uczniom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi;
8. realizowaniu założeń ulegającej nieustannym zmianom podstawy programowej;
9. realizowaniu założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju;
10. aktualizowaniu kompetencji metodycznych pozwalających rozwijać uczniom umiejętności pożądane w społeczeństwie, w którym żyją.

Podsumowanie

Zgodnie z założeniami teorii autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana każdy człowiek jest aktywnym organizmem posiadającym potencjał do działania (Ryan, Deci, 2001). Źródła tego potencjału są wewnętrzne, pochodzące od jednostki (emocje, pragnienia, aspiracje, popędy itd.) oraz zewnętrzne (środowiskowe). Człowiek jest zatem jednostką zdolną do samoregulacji, która

posiada możliwość samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania. By efektywnie rozwijać się zawodowo, jednostka musi zaspokajać swoje podstawowe potrzeby, które Ryan i Deci opisują jako potrzebę *autonomii*, *kompetencji* oraz wartościowych *relacji z innymi* (Ryan, Deci, 2000a; Ryan, DEci, 2000b). By te potrzeby zostały zaspokojone, nauczyciele potrzebują wsparcia – przede wszystkim ze strony innych nauczycieli, dyrekcji, a także uczniów i ich rodziców. Potrzeba działania autonomicznego może być spełniona wówczas, gdy nauczyciel w otoczeniu innych nauczycieli i przy wsparciu dyrekcji placówki, w której pracuje, czuje się swobodnie, niezależnie w swoich wyborach i decyzjach oraz może liczyć na potrzebne wsparcie w swoich działaniach. Nauczyciel może czuć autonomię swoich działań, gdy – wobec niepowodzeń czy dylematów – odczuwa wsparcie innych, być może bardziej doświadczonych, nauczycieli. Nauczyciel czujący wsparcie może pozwolić sobie na ryzyko błędu, ponieważ nie czuje lęku przed jego konsekwencjami.

Współcześnie pogłębiają się różnice między uczniami a nauczycielami; uczniowie – cyfrowi tubylcy (Prensky, 2001) – zanurzeni są w dwóch rzeczywistościach – realnej oraz cyfrowej. Od nauczycieli – cyfrowych imigrantów (Prensky, 2001) – różni ich nawet język (Prensky, 2001). Janusz Morbitzer (2007) opisuje zjawisko inwersji pedagogicznej jako sytuacji, w której uczniowie w pewnych dziedzinach, takich jak nowe technologie, są bardziej kompetentni niż ich nauczyciele. Nauczyciele potrzebują zatem wsparcia w nabywaniu kompetencji i budowaniu poczucia bycia kompetentnym. Wsparcia tego mogą udzielić im profesjonaliści, którzy pomogą nauczycielom nabyć niezbędnych kompetencji, inni nauczyciele, a także uczniowie doceniający wiedzę, umiejętności i postawy nauczycieli.

Jednak w kontekście pracy w szkole powinniśmy mówić nie tyle o wsparciu, ale wspieraniu nauczycieli w codziennej pracy, bez względu na wystąpienie sytuacji kryzysowej czy trudnej. Zarówno znaczenie terminu „wsparcie”, jak i jego społeczne rozumienie oraz psychologiczne definicje zakładają, że jest to pomoc doraźna, uzależniona od „tu i teraz”, chwilowej potrzeby jednostki znajdującej się w sytuacji trudnej, kryzysowej. Wspieranie z kolei to proces pomagający podmiotowi realizować cele, rozwijając się harmonijnie w wymiarze zawodowym i osobistym, osiągając kolejne fazy / stadia adaptacji w zawodzie nauczyciela. Osoby, których praca opiera się na komunikowaniu z uczniami, ich rodzicami i innymi pracownikami szkoły, powinny mieć poczucie, że w każdej sytuacji, nie tylko wobec trudności, mogą liczyć na wsparcie. Źródłem tego wsparcia mogą być inni nauczyciele, dyrekcja, naturalni liderzy w środowisku nauczycieli, a także osoby bliskie, rodzina, przyjaciele. Wspierać dydaktyków powinni także profesjonaliści

oraz rodzice uczniów – dzięki temu nauczyciele będą w stanie rozwijać się zawodowo, dbać o swój rozwój osobisty oraz realizować złożone cele edukacyjne.

W kontekście dalszych badań warto dowiedzieć się, jakie jest zapotrzebowanie nauczycieli na wsparcie oraz jaki jest poziom wsparcia postrzeganego i otrzymywanego. By kompleksowo wspierać nauczycieli, należy ustalić, kto najczęściej jest dla nich źródłem wsparcia oraz w jakim zakresie wsparcia udzielają inni nauczyciele i liderzy. Kategoria wsparcia nauczycieli, dotychczas nieobecna w badaniach pedeutologów, stanowi obiecujący przedmiot badawczy, którego eksploatacja może przyczynić się do poprawy warunków pracy nauczycieli, a poprzez to – pozytywnie wpłynąć na jakość pracy szkoły jako instytucji.

W założeniach edukacji dla zrównoważonego rozwoju kluczowy jest postulat troski o nauczyciela jako promotora zmiany. Twórcy koncepcji zrównoważonego rozwoju wiedzą, że bez wsparcia ze strony środowiska edukacyjnego ten model rozwoju nie jest możliwy do zrealizowania, dlatego wiele miejsca poświęcają nauczycielowi i jego pracy na rzecz kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów wspierających dążenie do zrównoważonego rozwoju (Mróz, 2018). By nauczyciel pewnie czuł się w swojej roli i podejmował niekonwencjonalne działania mające na celu wspieranie zrównoważonego rozwoju, musi czuć, że jest wspierany.

Streszczenie: Z powodu złożoności zadań zawodowych, oczekiwań społecznych wobec szkoły i nauczyciela oraz konieczności nieustannego komunikowania się z przedstawicielami różnych grup zawodów nauczyciela należy do jednego z najbardziej obciążających zasoby osobiste. W związku z tym nauczyciele, na każdym etapie kariery zawodowej, powinni być wspierani przez osoby bliskie, współpracowników i profesjonalistów. W artykule podjęto próbę scharakteryzowania współczesnych pożądaných ról nauczycieli i faz / stadiów rozwoju nauczycieli. Zdefiniowano pojęcie wsparcia społecznego oraz określono, na podstawie analizy literatury przedmiotu, w jakim zakresie wspierania potrzebują nauczyciele.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wsparcie społeczne, fazy rozwoju zawodowego

Abstract: Due to the complexity of professional tasks, social expectations towards the school and the teacher, the need to constantly communicate with representatives of various groups, the teaching profession is one of the most aggravating personal resources. Therefore, teachers, at every stage of their professional career, should be supported by relatives, colleagues and professionals. The article attempts to characterize the current desirable roles of teachers, phases / stages of teacher development. The concept of social support has been defined and the extent to which teachers need support has been determined on the basis of an analysis of the literature on the subject.

Keywords: teacher, social support, phases of professional development

Bibliografia

- Agenda 21, (1.1) United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3–4 June 199. Pozyskano z: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> [dostęp: 12.09.2021].
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2012). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000b). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

- Elliott, K., Juliuson, J., Katz, N., Parris, J. (2016). *In Support of Educators: Strategies that Work*. Waltham: EDC.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2).
- Fuller, F., Bown, O. (1975). Becoming a Teacher. W: K. Ryan (ed.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2* (s. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Giddens, A., Sutton, P.W. (2014). *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, tłum. O. Sitara, P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84.
- Jensen, B. et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264120952-en.
- Kawula, S. (1996). Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 12–16.
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków: Societas Vistulana.
- Kwaśnica, R. (2019). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, 61, 17–29.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 15–50). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 158–185). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasik, J.M. (2010). *Klimat pokoju nauczycielskiego*. *Ruch Pedagogiczny*, (5/6)81, 51–58.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I., Mortag, I., Ondráková, I. (2010). *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

- Reitman, G.C., Dunnick Karge B. (2019). Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention. Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers. *School Administration, Multicultural Education, & Inclusion*, 27(1), 7–18.
- Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. [bez odniesienia do Komitetu Głównego (A/70/L.1)] 70/1. Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. Pozyskano z: http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf [dostęp: 13.09.2021].
- Ryan, R.M., Deci, E.L., (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Sęk, H. (2003). Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 17–32). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, C.A., (2002). Supporting Teacher and School Development: Learning and Teaching Policies, Shared Living Theories and Teacher-Researcher Partnerships. *Teacher Development*, 6(2), 157–179.
- Super, E.D. (1957). *The Psychology of Career*. New York: Harper&Row.
- Super, D.E. (1984). Career and Life Development. W: D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development* (s. 192–234). San Francisco–Washington–London: Jossey-Bass Publishers.
- Szafrańska-Gajdzica, A. (2016). Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 45–53.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. (2011). Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela. W: J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska, *Kultura – edukacja. Ciągłość i tendencje zmian* (s. 17–31). Kielce: Wydawnictwo Libron.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 363–377). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Katarzyna Jagielska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9953-5608

Znaczenie wsparcia udzielanego przez nauczycieli w procesie konstruowania karier edukacyjno-zawodowych uczniów

The importance of teacher support in the process of constructing educational and professional careers of students

Wstęp

Planowanie karier edukacyjno-zawodowych w perspektywie wyzwań współczesnego rynku pracy jest zagadnieniem bardzo ciekawym, a jednocześnie trudnym do zdefiniowania. Różnorodność czynników powiązanych z planowaniem karier edukacyjno-zawodowych, gwarantujących sukces tranzykcji ze szkoły na rynek pracy, i późniejszym realizowaniem kariery zawodowej jednostki w świecie permanentnej zmiany czyni sam proces planowania kariery skomplikowanym i jednocześnie niedającym gwarancji sukcesu. Przyspieszające zmiany społeczne, gospodarcze i technologiczne przyczyniają się do generowania zjawisk nieliniowych. Niejednokrotnie niewielkie, dotychczas pomijalne czynniki przyczyniają się do wielkich, nieoczekiwanych, zaskakujących zmian.

Badania dotyczące planowania/konstruowania karier zawodowych są prowadzone przez wielu badaczy w Polsce (Piorunek, 2004, 2005, 2009, 2011, 2016ab, 2017, 2019, 2021; Cybal-Michalska, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2019, 2021; Jakimiuk, 2017; Solarczyk-Ambrozik, 2015, 2018, 2020 i in.). Jak już zostało wspomniane, badanie tego zagadnienia jest istotne

z perspektywy zmian zachodzących na współczesnym rynku pracy. Globalizacja, zmiany gospodarcze oraz szybki rozwój nowoczesnych technologii przekładają się na zmiany społeczne, w tym te dotykające rynku pracy (Roźnowski, 2009, s. 23). Globalizacja powoduje, że działające na polu gospodarczym podmioty konkurują nie tylko z sąsiadami, ale też z osobami i podmiotami gospodarczymi działającymi na obszarze kontynentu czy nawet całego świata. Globalizacja „skraca dystans” pomiędzy różnymi krajami, co czyni pracę możliwą do wykonania na całym świecie. Przemieszczanie się bowiem pomiędzy krajami odbywa się właściwie bez żadnych ograniczeń (Roźnowski, 2009). Proces ten stawia przed młodymi ludźmi nowe wymagania, które w szczególności dotyczą zdobywania nowych kompetencji życiowych pozwalających na rozwój kariery ponad granicami specjalności, zawodów czy lokalnych rynków pracy (Piorunek, 2019, s. 89–90). Wyzwaniem współczesnego rynku pracy jest „technologizacja”. Wykorzystywanie coraz to nowszych rozwiązań technologicznych w miejscu pracy pociąga za sobą konieczność stałej aktualizacji wiedzy i umiejętności pracowników. Zjawisko to wywołuje wśród nich narastające poczucie niepewności, czy w przyszłości sprostają wymaganiom rynku pracy. Wejście na rynek pracy jest trudniejsze niż przed laty (Roźnowski, 2009). Zmiany na nim zachodzące powodują, że rosną wymagania wobec pracownika, co przyczynia się do kreowania zróżnicowanych ścieżek i procesów tranzytacji ze szkoły na rynek pracy, nieciągłości egzystencji przejawiającej się częstą utratą lub zmianą pracy, zawodu, zatrudnienia, miejsca zamieszkania, środowiska kulturowego (Piorunek, 2019, s. 90). Praca ludzka również podlega transformacji, a od pracowników wymagane są ciągle nowe kompetencje (Roźnowski, 2009).

Współczesna młodzież dokonuje wyborów konstruowania ścieżek edukacyjno-zawodowych w sytuacji skrajnej nieprzewidywalności. Ich dokonywanie nie gwarantuje jednak sukcesu na rynku pracy. Postęp technologiczny, wykorzystanie sztucznej inteligencji w pracy powoduje, że praca ludzka jest zastępowana przez maszyny. Zmienia się profil kompetencyjny pracowników, zmieniają się również zawody. Wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie edukacji ulegają szybkiej dezaktualizacji i narzucają na młode pokolenie konieczność ciągłego aktualizowania kompetencji. Wyzwania, jakie stawia przed młodymi ludźmi współczesny rynek pracy, przyczyniają się do podjęcia dyskusji o roli szkoły i nauczyciela w procesie edukacji młodego pokolenia (por. Piorunek, 2019).

Koncentrując się na konstruowaniu karier edukacyjno-zawodowych młodego pokolenia, warto zwrócić uwagę na te czynniki, które są bezpośrednio powiązane z tranzycją ze szkoły na rynek pracy. Są to m.in. czynniki wynikające z nierówności

społeczno-edukacyjnych. Analiza literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że przynależność do określonej klasy społecznej oraz określony status ekonomiczny rodziny jest powiązany z sukcesem edukacyjnym i późniejszymi sukcesami zawodowymi jednostki (Dolata, 2008, 2021; Smulczyk, 2019; Szlendak, 2003; Kwiecieński, 1972, 1975, 1980, 1982, 1995, 2002ab, 2009; Szymański, 1973, 1988, 2008, 2010; Smolińska-Theiss, 2003, 2008, 2015; Palska, 2002; Tarkowska, 2002; Nyczaj-Draż, 2009; Piorunek, 2004; Pilch, 2021 i in.). Problemy trancyzji mogą być wywołane takimi czynnikami jak: nepotyzm (Piorunek, 2019), przeedukowanie młodzieży i inflacja formalnych kwalifikacji, nadprodukcja absolwentów szkół wyższych (Piorunek, 2019). Innym czynnikiem jest inflacja dyplomów. Wzrasta rozdział pomiędzy dyplomami słabych i prestiżowych uczelni, co przyczynia się do nierówności edukacyjnych (Piorunek 2019; Gromkowska-Melosik, 2011, 2016).

W obliczu pojawiających się trudności wzrasta konieczność konstruowania elastycznych ścieżek edukacyjno-zawodowych, umiejętności planowania dalszego kształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Uwzględniając zmiany, z którymi mamy do czynienia na współczesnym rynku pracy, należy na pierwszym miejscu postawić edukację młodzieży do zdobywania określonych kompetencji zawodowych, a nie określonego zawodu. Nie ma bowiem żadnej pewności, że po ukończeniu całego cyklu kształcenia zawód, do którego uczeń jest przygotowywany, będzie nadal wymagał od niego konkretnych, wykorzystywanych do tej pory kompetencji. Istotną rolę w kształtowaniu jednostki, przygotowaniu jej do funkcjonowania na rynku pracy odgrywa szkoła, a w szczególności nauczyciel, który nie tylko powinien odpowiednio wykreować proces nauczania swojego przedmiotu, lecz przede wszystkim inspirować do działania i rozwoju swoich wychowanków. Pojawia się jednak pytanie, w jakim stopniu nauczyciel jest „obecny”, „wspierający”, „inspirujący” do rozwoju i jakie jest jego miejsce w procesie konstruowania karier edukacyjno-zawodowych. Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w planowaniu karier edukacyjno-zawodowych odgrywa nauczyciel.

Kariera edukacyjno-zawodowa

Rozważania dotyczące planowania ścieżek karier edukacyjno-zawodowych rozpocznę od zdefiniowania podstawowych pojęć, tj. kariery, ścieżki kariery. Wnikliwej analizy etymologii tego słowa dokonała Renata Tomaszewska-Lipiec (2016). Na potrzeby tego artykułu podam tylko kilka definicji. Słowo „kariera”

pochodzi od francuskiego słowa *carrière*, które oznacza tor wyścigowy, bieg (życia). W języku angielskim słowo *career* ma przypisane takie znaczenia jak: „kurs lub ciągły postęp; przejście; prędkość; droga lub ścieżka, którą ktoś przechodzi, oraz pole dla podążania za nieprzerwanymi, następującymi po sobie osiągnięciami” (za: Tomaszewska-Lipiec, 2016, s. 48). W literaturze przedmiotu pojęcie to definiowane jest m.in. jako „wielowymiarowy, indywidualny scenariusz przebiegu życia zawodowego, obejmujący różne aspekty aktywności: zawodowy, psychologiczny, społeczny i życiowy” (Suchar, 2010, s. 11). Według Marka Savickasa kariera to „subiektywna konstrukcja, w ramach której jednostki nadają osobiste znaczenie zdarzeniom z przeszłości, aktualnym doświadczeniom i przyszłym aspiracjom, wplatając je do «tematu życia» (*life theme*) modelującego zawodową sferę życia człowieka” (Savickas, 2011 s. 43, za: Minta, 2010, s. 20). Donald Super określa karierę „polem zdarzeń składających się na życie; sekwencją kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, których połączenie wyraża poziom zaangażowania danej osoby w pracę w jej ogólnym wzorcu samorozwoju; serią stanowisk, na których otrzymuje wynagrodzenie lub nie, zajmowanych przez daną jednostkę od okresu młodzieńczego do okresu emerytalnego, w której zawód jest tylko jednym z wielu połączeń ról związanych z pracą, takich jak rola ucznia, pracownika czy emeryta, z rolami pozazawodowymi, takimi jak role w rodzinie czy społeczeństwie. O karierze możemy mówić tylko wtedy, gdy ktoś dąży do jej rozwoju; kariery są osobocentryczne” (Super, 1976, s. 4, za: Herr, Cramer, 2001). Magdalena Piorunek (2016, s. 85) określa karierę jako pojęcie niejednoznaczne i wielowymiarowe, traktując ją jako wzór doświadczeń życiowych związanych z pracą. Twierdzi ona, że pojęcie kariery jest „konstruktem temporalnym, odnoszącym się do przebiegu zindywidualizowanego doświadczenia konstruowanego w obiektywnych realiach społeczno-kulturowych, zogniskowanych wokół przejawów aktywności człowieka na rynku pracy (Piorunek, 2016, s. 85). Według Richarda A. Younga i Audrey Collin „kariera może odnosić się do przemieszczania się jednostki w czasie i przestrzeni społecznej, sekwencji wykonywanych zawodów i zajmowanych w trakcie życia zawodowego pozycji, może ogniskować się na styku indywidualnych biografii i społecznych struktur, może być używana jako określony konstrukt w akademickim i zawodowym dyskursie czy też w organizacyjnej i społecznej retoryce” (Young, Collin, 2000 za: Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 50). Pojęcie to może być rozumiane na wiele sposobów, czyli: kariery rozumianej jako rozwój, kariery rozumianej jako zawód, kariery jako sekwencji zawodów w ciągu całego życia czy też kariery jako całościowej sekwencji doświadczeń powiązanych z pracą (Tomaszewska-Lipiec, 2016). Przedstawione powyżej

definicje kariery wskazują na to, że pojęcie to jest wielowymiarowe i można je rozpatrywać w różnych aspektach. Najczęściej jednak jest ono rozpatrywane jako scenariusz, konstrukcja, plan zdarzeń, sekwencja, wzór doświadczeń życiowych. Pojęcie kariery, jej planowania jest zatem kategorią dynamiczną, ulegającą zmianom i odpowiadającą na pojedyncze doświadczenia biograficzne jednostki.

W ostatnich czasach pojęcie to zaczęło ulegać znacznym przeobrażeniom. Wynika to ze zmian, jakie dokonują się we współczesnym świecie. Obecnie nie można mówić o linearnym modelu kariery związanym ze stałością zatrudnienia. Współczesny rynek pracy wymaga od pracownika elastyczności, umiejętności dopasowania się do zmian, wymusza na nim zmiany miejsc pracy. Dynamika owych zmian wymusza na pracowniku wielokierunkowe planowanie karier zawodowych (Jakimiuk, 2017). Przebieg kariery we współczesnym świecie coraz bardziej zależy od realizującej ją osoby, jest swoistą własnością jednostki (Baruch, 2006), powiązaną z aktywną postawą wobec własnego rozwoju i przyjęciem odpowiedzialności za swoje postępowanie (Jakimiuk, 2017). Kariera jest ściśle powiązana z biografią każdej jednostki. Można stwierdzić, że każdy realizuje karierę na swój jedyny, niepowtarzalny sposób, konstruuje swój własny, indywidualny wzór kariery. Wzór ten będzie uwarunkowany doświadczeniami jednostkowymi, zdarzeniami krytycznymi, decyzjami, planami konkretnej jednostki. Jak słusznie zauważa Beata Jakimiuk (2017, s. 84), „kariera nie zakłada sukcesu lub jego braku, pozwala natomiast określić fakty z życia człowieka i ich konsekwencje, jest unikatową sekwencją zawodów i stanowisk, wartości oraz ról odgrywanych przez jednostkę w ciągu jej życia”. Współczesny rynek pracy nie gwarantuje prostych i łatwych ścieżek rozwoju. Główną odpowiedzialnością za konstruowanie karier obaczona jest jednostka, która sama musi podejmować decyzje.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele koncepcji dotyczących projektowania karier. Jedną z nich jest teoria rozwoju kariery w cyklu życia opracowana przez Donalda M. Supera (1990, 1995). Zgodnie z nią duże znaczenie w konstruowaniu karier mają zarówno czynniki psychospołeczne, jak i socjologiczno-kulturowe. Kładzie ona również nacisk na łączenie różnych ról społecznych – w tym zawodowych – w pełnym cyklu życia człowieka. Według teorii Supera kariera jest implementacją obrazu siebie kształtowanego przez przyjęte wartości i przejawiane postawy (Jakimiuk, 2017, por. Cybał-Michalska, 2017; Piorunek, 2019). Proces zawodowego rozwoju jednostki dokonuje się w kontekście rozwoju i umacniania obrazu własnej osoby. Jest to wynikiem wzajemnego oddziaływania potencjału psychofizycznego jednostki, jej edukacyjnych doświadczeń oraz treningu społecznego związanego z różnymi rolami społecznymi (Piorunek, 2019).

Według Supera satysfakcja z życia i pracy zależy od stopnia, w jakim jednostka może wykorzystać swoje zdolności, zainteresowania, wartości, potrzeby i zrealizować obraz siebie (Super 1990). Autor uważa również, że „uwarunkowania społeczne, realia kulturowe, specyfika rynku pracy to kontekst konstruowania karier jednostkowych, których ramy wyznaczają determinanty osobiste, psychologiczne i biologiczne” (Piorunek, 2019). Zgodnie z tym modelem planowania kariery w okresie adolescencji młody człowiek skupia się na eksplorowaniu pola zawodowego. Jest to czas krystalizowania się zainteresowań i preferencji życiowych, analizowania możliwości zawodowych, dokonywania wyboru zawodów w obrębie grupy zawodów potencjalnie branych pod uwagę. Magdalena Piorunek, analizując teorię Supera, zauważa: „pasaż dzieciństwo–dorosłość zasadza się na normatywnym kryzysie poszukiwania tożsamości *versus* rozproszenia ról, co wiąże cykl życia rodzinnego i edukacyjno-zawodowego jednostki, stwarzając jej warunki do odgrywania szeregu zróżnicowanych ról społecznych. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *kim jestem?*, pozostaje nierozzerwalnie związane z pytaniem o to, *kim będę w przyszłości?*” (Piorunek, 2017, s. 40–41).

Okres adolescencji jest czasem, kiedy jednostka podejmuje decyzje o swojej przyszłości. Jest to czas wyborów, krystalizowania się planów na przyszłość. To, jakie młodzi ludzie podejmą decyzje, zależy od wielu czynników. Wpływ na nie będą mieć również osoby dla nich znaczące, autorytety. Poszukiwać się ich powinno nie tylko w środowisku rodzinnym, lecz także szkolnym. Mam tu na myśli nauczycieli, wychowawców, osoby, które bezpośrednio oddziałują na uczniów, mogą stać się dla nich inspiracją do konstruowania planów zawodowych.

Rola nauczyciela w budowaniu kariery zawodowej

W planowaniu karier edukacyjno-zawodowych ważną rolę odgrywa nie tylko rodzina, lecz także szkoła. Jest to miejsce nie tylko zdobywania wiedzy i wykształcenia, lecz także takie, które powinno wyrównywać szanse młodych ludzi. Edukacja odgrywa kluczową rolę w globalizującym się świecie. W kontekście potrzeb edukacyjnych globalizującego się świata ważne przesłanie zawiera stwierdzenie Zbigniewa Kwiecińskiego, iż „współczesność nieustannego kryzysu wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umięjęcego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych

wedle uniwersalnych wartości i zasad. Ukształtowanie człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy” (Kwieciński, 2000, za: Cybal-Michalska, 2014, s. 374).

Kluczową rolę w edukacji odgrywają nauczyciele. To ich zaangażowanie, wiedza, kreatywność, umiejętność rozbudzania pasji i zainteresowań, osobowość, kierowanie się odpowiednimi wartościami moralnymi dają realną szansę młodym ludziom na osiągnięcie sukcesu w konstruowaniu ścieżek edukacyjno-zawodowych i późniejszej tranzycji ze szkoły na rynek pracy. Jednak, jak zauważa Bohdan Rożnowski, „współcześnie w procesie tym (wejścia ze szkoły na rynek pracy) brakuje osoby wprowadzającej w tajniki nowego życia. Nie pełnią tej roli ani doradca zawodowy, ani nauczyciele, ani nawet rodzice. Ci ostatni wydają się najlepszymi kandydatami do tej roli (Rożnowski, 2009, s. 29). Powstaje zatem pytanie, jaka powinna być rola nauczyciela w procesie edukacji, a w szczególności w konstruowaniu ścieżek edukacyjno-zawodowych.

Analizując przepisy prawa oświatowego, a w szczególności Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949), już w preambule w artykule 1 można odnaleźć zapisy dotyczące tego, co gwarantuje system oświaty w Polsce. Nie sposób przytaczać wszystkich zapisów zawartych w ustawie. Wymienię tylko kilka, które pokazują, że działania podejmowane przez szkołę, a realizowane przez nauczycieli, powinny wspierać uczniów w konstruowaniu ścieżek edukacyjno-zawodowych. Szkoła ma za zadanie indywidualizować proces nauczania, kształtować postawy przedsiębiorcze, rozwijać kreatywność, przygotowywać do wyboru zawodu i kierunku kształcenia, wspierać rozwój zainteresowań i uzdolnień uczniów, rozwijać umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Akty wykonawcze do ustawy doprecyzowują, w jaki sposób szkoła ma realizować swoje podstawowe funkcje i zadania. Szkoła, zgodnie z przepisami prawa oświatowego, jest nastawiona na indywidualizację nauczania, a zadania na nią nałożone powinny wspierać młodego człowieka w wyborze ścieżek edukacyjno-zawodowych. Wszystkie działania podejmowane przez nauczycieli powinny wspierać uczniów, dopasowywać formy i metody pracy do uczniów. Jak pisze Mirosław J. Szymański, „dobrze funkcjonująca szkoła pełni funkcję kulturotwórczą. Jej absolwenci wyróżniają się w środowisku swą postawą i stylem życia. Dobrze orientują się w świecie wartości i mimo narastającej złożoności świata potrafią dokonywać właściwych wyborów. Mają wysokie kompetencje, a jednocześnie cechuje ich partnerski stosunek i życzliwość wobec wszystkich ludzi” (Szymański, 2008, za: Augustyniak, 2017).

Dobrze funkcjonująca szkoła to miejsce nastawione na ucznia, jego indywidualność, to miejsce, w którym nauczyciele powinni wspierać uczniów w ich rozwoju i rozwijać ich mocne strony. To nie tylko działania edukacyjne, ale również działania wychowawcze, które kształtują młodego człowieka. Niewątpliwie edukacja rozumiana jako „ogół wpływów na jednostki (...) sprzyjających takiemu ich rozwojowi przy wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu (...) stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA w toku spełniania «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania «zadań dalekich»” (Kwieciński, 1995, s. 13–14).

Szkoła to mała społeczność. Miejsce, w którym spotykają się nauczyciele, uczniowie i rodzice. Istotną rolę w kształceniu młodych ludzi odgrywa nauczyciel i jego zaangażowanie w proces edukacji. To on podejmuje wyzwanie związane nie tylko z przekazywaniem wiedzy uczniowi, lecz także z jego wychowaniem, kształtowaniem jej jako jednostki niezależnej, o określonym systemie wartości. Nauczycielowi przypisywanych jest wiele ról. Bardzo szczegółowej analizy ról pełnionych przez nauczyciela dokonali Elżbieta Strutyńska i Maciej Karwowski (2019). Wyróżnili oni rolę: organizatora, mediatora, stymulatora, menedżera, innowatora, konsultanta, współpracownika, obserwatora, refleksyjnego praktyka, badacza, przewodnika i tłumacza (Strutyńska, Karwowski, 2019). Poszczególne role przejawiają się w następujących działaniach:

1. nauczyciel jako **organizator** wyznacza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się, wybiera strategię i organizuje pracę z uczniami w ramach danego przedmiotu;
2. nauczyciel jako **mediator** pośredniczy i pomaga uczniom w problemach i trudnościach;
3. nauczyciel jako **stymulator** wspiera motywację uczniów do nauki oraz odkrywa razem z nimi ich zainteresowania;
4. nauczyciel jako **menedżer** ustala reguły i procedury działania w klasie, kreuje sprzyjające uczeniu się środowisko klasy, a także efektywnie nim zarządza;
5. nauczyciel jako **innowator** inspiruje uczniów do nowych poszukiwań i krytycznego oraz twórczego myślenia;
6. nauczyciel jako **konsultant** udziela uczniom porad edukacyjnych;
7. nauczyciel jako **obserwator** wychwytuje, analizuje trudności i problemy uczniów, a następnie pomaga je rozwiązywać, przekazując sugestie w ramach informacji zwrotnej;

8. nauczyciel jako **refleksyjny praktyk** to osoba, która poddaje refleksji własne działania pedagogiczne, co wymaga zdolności do ciągłego sprawdzania i problematyzowania relacji między wiedzą „co” a wiedzą „jak”, a także interpretowania niepowtarzalnych sytuacji edukacyjnych;
9. nauczyciel jako **badacz** koncentruje się na procesie odkrywania, dociekania i usprawniania aktywności poznawczej uczniów, a także badania własnej praktyki;
10. nauczyciel jako **przewodnik** wskazuje cel wędrówki, buduje mosty między uczestnikami procesu edukacyjnego;
11. nauczyciel jako **inspirator** to osoba z jednej strony motywująca uczniów do samodoskonalenia, systematycznej pracy i rozbudzająca u nich aspiracje edukacyjne, z drugiej zaś przygotowująca uczniów do realizacji dalszego kształcenia i pracy zawodowej;
12. nauczyciel jako **tłumacz** umożliwia uczniowi objaśnianie złożoności otaczającego go świata, a także inspiruje go do pełni rozwoju” (Karwowski, Strutyńska, 2019, s. 180–181).

Każdy nauczyciel pełni wiele ról. Patrząc na ich całokształt, można stwierdzić, że rzetelne wywiązywanie się z obowiązków połączone z pasją do wykonywanego zawodu może stać się inspiracją dla wychowanków do wyboru i konstruowania odpowiednich ścieżek edukacyjno- zawodowych. Aby wspierać uczniów w tych wyborach, potrzebujemy zaangażowanych nauczycieli, takich, którzy w procesie edukacji pełnią wszystkie z wymienionych wyżej ról. Nauczyciel ma inspirować do rozwoju. Powinien być osobą wspierającą ucznia w procesie poszukiwania możliwych dróg samorealizacji, urzeczywistniania potencjału. Powinien zatem realizować zadania mieszczące się w rolach stymulatora, innowatora i konsultanta. Ról pełnionych nauczyciela nie można traktować rozłącznie, jeśli mówimy o wspieraniu uczniów w wyborach ścieżek edukacyjno-zawodowych. W świecie płynnej zmiany nauczyciel powinien być kreatorem i innowatorem (por. Strutyńska, Karwowski, 2019). Jak zauważają Strutyńska i Karwowski, „przewaga czynności innowacyjnych w procesie edukacji jest istotna z uwagi na możliwość wprowadzania ucznia w świat samodzielności poznawczej, w którym nauczyciel współuczestniczy w «stawaniu się ucznia». Pokazuje również, że nie sposób sprwadzać kwalifikacji pedagogicznych jedynie do instrumentalności technicznej” (Strutyńska, Karwowski, 2019, s. 181).

Wielość pełnionych przez nauczyciela ról nie gwarantuje mu jednak sukcesu zawodowego. O tym możemy pisać w perspektywie stawania się autorytetem, wzorem osobowym dla ucznia. Jak pisze J.M. Łukasik (2021a, s. 139), „wzory

osobowe mają duży wpływ na formowanie się młodego człowieka (...). Wynika to z rozwojowej potrzeby posiadania wzorca w zakresie formowanego systemu wartości, postaw, zachowań i cech osobowych”. Nauczyciel staje się autorytetem – autorytet nie jest czymś, co mu przysługuje z racji wykonywanego zawodu (Łukasik 2021a, 2021b). We współczesnej szkole obserwuje się kryzys tego zawodu (por. Łukasik, 2021a, 2021b, Jagielska, 2021). Nauczyciel staje się dla uczniów nieobecny w procesie inspirowania do rozwoju, udzielania wsparcia. Szkoła jest miejscem kojarzonym nie z procesem rozwoju człowieka, ale z takim, w którym realizuje się podstawę programową.

Założenia metodologiczne i wyniki badań własnych

Na potrzeby prezentowanego artykułu przeprowadziłam badania i poddałam analizie treści 111 esejów nt. „Moja droga edukacyjna w perspektywie konstruowania kariery zawodowej” napisanych przez studentów krakowskich uczelni. Treści esejów przeanalizowane zostały w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: „Jaką rolę odgrywa nauczyciel w konstruowaniu kariery zawodowej?”. Wykorzystując metodę analizy treści, wyłoniłam dominujące kategorie, które pozwoliły mi ustalić rolę nauczyciela w procesie konstruowania kariery zawodowej.

Dobór próby w podjętych badaniach nie oznaczał „dobierania przypadków i materiałów, lecz dokonywanie wyborów w obrębie przypadków i materiałów” (Flick, 2010, s. 67). Należy zauważyć, że jakościowa orientacja badawcza pozwala odnieść wyniki badań wyłącznie do osób badanych i obliuguje do ostrożnego formułowania wniosków uogólniających. Uzyskane wyniki badań nie mogą stanowić podstawy generalizowania w odniesieniu do całej populacji młodzieży akademickiej.

Analiza treści esejów wskazuje na to, że największy wpływ na wybór ścieżek edukacyjno-zawodowych mają rodzice, w szczególności matka (por. Kwieciński 2002). Wynik ten jest potwierdzeniem wyników dotychczasowych badań dotyczących planowania karier edukacyjno-zawodowych. Wynikiem, który może zaskakiwać, jest rola nauczyciela, jaką ten pełni w kształtowaniu się karier zawodowych. Badani wskazują, że na drodze swojej edukacji spotkali nielicznych nauczycieli, którzy byli dla nich mistrzami, wspierali ich w rozwoju, interesowali się nimi. W wypowiedziach pojawiają się najczęściej słowa: „nieliczni nauczyciele”, „niektórzy nauczyciele”, „nauczyciele nie mieli na mnie pomysłu”, „nauczyciele przedmiotów ścisłych nie potrafili dopasować do mnie skutecznego podejścia”, „nauczyciele bardzo źle prowadzili zajęcia, dlatego musiałem uczyć się

na korepetycję”, „zaledwie kilku okazało się pedagogami z powołaniem i pasją”, „wsparcie otrzymane od nauczycieli było znikome”, „nie było wsparcia od nauczycieli”. Przykładów o negatywnym zabarwieniu pojawia się znacznie więcej. Nauczyciele określani są jako obojętni, pseudomotywujący, nadambitni, robiący na złość itp. Nie oznacza to, że badani tylko w sposób negatywny wypowiadają się o nauczycielach. Przykłady te podają jedynie dlatego, że jeśli nauczyciel pełni tak wiele ważnych i pozytywnych ról, jest osobą, która powinna inspirować do rozwoju, indywidualizować nauczanie, być wyrozumiałą dla uczniów, to obraz nauczyciela niewspierającego nie powinien pojawiać się w wypowiedziach osób będących nadal w procesie edukacji. Tymczasem w procesie tym nauczyciel nie jawi się jako osoba wspierająca, motywująca, inspirująca i stymulująca do rozwoju. To osoba, która ma przekazać wiedzę, zrealizować temat lekcji. Nie podąża za uczniem. Pojawienie się obrazu nauczyciela niewspierającego i niemotywuującego do działania (nawet jeśli są to nieliczne wypowiedzi) wskazuje na kryzys tego zawodu. Szkoła, a tym samym nauczyciel ma wyrównywać szanse i wspierać uczniów w rozwoju.

W analizowanych esejach pojawiają się również nauczyciele mistrzowie, osoby wypełniające wszystkie role, które wyszczególnili Strutyńska i Karwowski. Nauczyciele wspierający zainteresowania najczęściej pojawiają się w wypowiedziach jako osoby motywujące do udziału w konkursach. Nauczyciele inspirujący to tacy, którzy wspierają w rozwoju, są sprawiedliwi i nie tylko uczą, ale również wychowują młodych ludzi, udzielają im wsparcia. Obraz nauczyciela mistrza pojawia się wśród absolwentów szkół muzycznych. Wskazują oni na to, że nauczyciele gry na instrumencie to osoby wspierające i motywujące do dalszego rozwoju i działania.

Przedstawione pokrótce wyniki badań będą szerzej opracowane w kolejnych artykułach naukowych.

Dyskusja i wnioski

Przedstawiona analiza literatury i wstępne wyniki badań są próbą odpowiedzi na pytanie, jaką rolę powinien odgrywać nauczyciel w konstruowaniu karier edukacyjno-zawodowych swoich uczniów. Uczniowie pochodzą z rodzin o różnych kapitałach społeczno-kulturowym i szkoła jest dla nich miejscem wyrównywania szans oraz pokazywania różnych możliwości w dążeniu do realizacji planów zawodowych. Nauczyciel powinien wspierać uczniów w rozwoju, być kreatorem, mistrzem, inspiratorem. Tymczasem jego rola niejednokrotnie

sprowadza się do roli rzemieślnika mającego przekazać uczniom podstawę programową. Nauczyciel niekoniecznie podąża za uczniem, natomiast uczeń musi podążać za treściami, które realizuje nauczyciel. Uczeń w procesie edukacji niejednokrotnie jest anonimowy. Szkoła, pomimo pięknych założeń o indywidualizacji i wspieraniu uczniów w dążeniu do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy, nie do końca wywiązuje się ze swojej roli. Nie do końca ze swoich ról wywiązują się też nauczyciele. Myślę, że mamy obecnie kryzys tego zawodu. Może warto byłoby przemyśleć formułę kształcenia przyszłych nauczycieli? Może warto byłoby się zastanowić, czy w przypadku tak ważnego zawodu nie powinno się przywrócić egzaminów wstępnych na studia, tak żeby do zawodu przychodzili najlepsi absolwenci szkół średnich?

Streszczenie: W świecie płynnej zmiany istotne staje się przygotowanie młodych ludzi do wyboru ścieżek karier edukacyjno-zawodowych. Zmieniający się świat wymaga od nich posiadania odpowiednich kompetencji, które pozwolą im odnaleźć się na rynku pracy. Konstruowanie karier edukacyjno-zawodowych jest obecnie zadaniem całożyciowym. Ważną rolę w planowaniu karier powinna odgrywać szkoła i nauczyciel. Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie o rolę nauczyciela w kreowaniu karier, o to, czy jest on osobą wspierającą, motywującą młodych ludzi do rozwoju, czy też nie.

Słowa kluczowe: kariera, kariera edukacyjno-zawodowa, nauczyciel, szkoła

Abstract: In a world of fluid change, it becomes important to prepare young people to choose educational and professional career paths. The changing world requires young people to have the appropriate competences that will allow them to find their way in the labour market. Constructing educational and professional careers is now a lifelong task. School and teacher should play an important role in career planning. This article is an attempt to answer the question about the teacher's role in creating careers, whether he or she is a supportive person, motivating young people to develop or not.

Keywords: career, educational and professional career, teacher, school

Bibliografia

- Augustyniak, J. (2017). Oczekiwania młodzieży wobec współczesnej szkoły. *Szkoła – Zawód – Praca*, 14, 141–152.
- Baruch, Y. (2006). Career Development in Organizations and Beyond: Balancing Traditional and Contemporary Viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16, 125–138.
- Cybal-Michalska, A. (2012a). Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym *credo*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1, 193–203.
- Cybal-Michalska, A. (2012b). Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery. *Studia Edukacyjne*, 22, 201–211.
- Cybal-Michalska, A. (2013a). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybal-Michalska, A. (2013b). Świat, w którym „kariera robi karierę” – o satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu. *Studia Edukacyjne*, 26, 19–38.
- Cybal-Michalska, A. (2014). Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości. *Studia Pedagogiczne*, 67, 119–128.
- Cybal-Michalska, A. (2015). (Meta)analityczna wartość założeń teorii kariery – przyczynek do dyskusji na temat teorii konstrukcji kariery Marka L. Savickasa. *Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy*, 4, 52–63.
- Cybal-Michalska, A. (2017). Kariera – systematyzacja perspektyw i założeń teoretycznych [Career: a Systematisation of Perspectives and Theoretical Premises]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(11), 25–37.
- Cybal-Michalska, A. (2019). Młodzież akademicka a świat „bezgranicznych” karier. W: A. Cybal-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych* (s. 77–88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Cybal-Michalska, A. (2021). Domena kariery i jej złożoność – o potrzebie (meta)analitycznych założeń teorii kariery dla praktyki doradztwa karier. W: S.T. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (2021). Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje, czyli szkoła publiczna wobec wyzwań spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(259), 19–53.
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gromkowska-Melosik, A. (2016). Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej [The Individual, Neoliberalism and the Reductionism of Contemporary Education]. *Studia Edukacyjne*, 41, 107–115.
- Hall, D.T. (2002). *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Herr, E.L., Cramer, S.H. (2001). Planowanie kariery zawodowej, tłum. E. Nowowiejska-Kubów. W: *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, z. 15. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- Jakimiuk, B. (2017). Model realizacji kariery: perspektywa indywidualnych wartości i postaw. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia–Psychologia*, 2(30), 83–98.
- Kwieciński, Z. (1972). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1975). *Środowisko a wyniki pracy szkoły*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kwieciński, Z. (1995a). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Trans Humana.
- Kwieciński, Z. (1995b). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy, ślady, próby*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2002a). *Wykluczenie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2002b). *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2009). Wolność czy równość? Spory o sprawiedliwość w oświacie. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 8–11). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lees, J. (2008). *Jak zapewnić sobie awans. Podręcznik rozwoju kariery*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Łukasik, J.M. (2021a). *Konkursy pamiątkarskie w pedeutologii. Tradycje, tendencje, perspektywy badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łukasik, J.M. (2021). Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia–Psychologia*, 34(4), 139–152.
- Minta, J. (2010). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa: KOWEziU.
- Nyczaj-Drag, M. (2009). Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.) *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 103–120). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Palska, H. (2002). *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

- Pilch, T. (2021). Dzieci w Polsce. Wymiary ich marginalizacji i opiekuńczej niemocy państwa. W: S.T. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 247–270). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Piorunek, M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Piorunek, M. (2005). Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Piorunek, M. (2011). (Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej. *Studia Edukacyjne*, 18, 133–150.
- Piorunek, M. (2016a). Biographical Career Patterns: Differentiations and Emergence. Fields of Empirical Exploration. W: J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórnny (red.), *Counselling and Dialogue for Sustainable Human Development*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek, M. (2016b). Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy [A Career According to Young People, or a New Career Paradigm in the Dissonant Labour Market]. *Studia Edukacyjne*, 38, 83–95.
- Piorunek, M. (2017). Kariera w narracjach młodzieży na etapie wczesnej adolescencji [Career in the Narratives of Early Adolescents]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(11), 39–52.
- Piorunek, M. (2019). Młodzież w rynkowej rzeczywistości epoki dyskontynuacji. Konstruowanie kariery edukacyjno-zawodowej jako składnik procesu dorastania. W: A. Cybal-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Piorunek, M. (2021). Young People About Career – Career Perception in Adolescence and Early Adulthood. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2(40), 87–106.
- Piorunek, M., Werner, I. (2017). (Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów. W: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piorunek, M., Werner, I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje [Teachers' Social Competences – Diagnosis and Implications for Assistance]. *Studia Edukacyjne*, 44, 121–142.

- Rożnowski, B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Savickas, M.L., (2011). Constructing Careers: Actor, Agent and Author. *Journal of Employment Counselling*, 48(4), 179–181.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Smolińska-Theiss, B. (2008). Lepiej urodzeni, lepiej kształceni. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, 4. Pojęcia, procesy, konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Społeczne nierówności i ich wpływ na osiągnięcia szkolne – stary problem ze współczesnej perspektywy. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Smolińska-Theiss, B. (2015). Z tradycji badań nad nierównościami edukacyjnymi – od społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych do współczesnych badań nad zróżnicowaniami w oświacie. W: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Smulczyk, M. (2019). *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2015a). Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery. *Studia Edukacyjne*, 35, 21–53.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2015b). Planowanie kariery – zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe – polityka i praktyka społeczna. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 197–205). Łódź: theQ studio.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2016). Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (s. 31–47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Solarczyk-Ambrozik, E., Dynamika zmian w obszarze pracy a rozwój studiów karieryowych [Dynamic Changes in the Work Environment vs. the Development of Career Studies]. *Studia Edukacyjne*, 47, 49–68.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2020). Przeobrażenia pracy i zmiany wzorów przebiegu karier a globalna kultura edukacyjna – kompetencyjny wymiar planowania karier edukacyjno-zawodowych. W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph, R. Konieczna-Woźniak (red.), *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

- Strutyńska, E., Karwowski, M. (2019). Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia. *Educational Studies Review*, 29(2), 177–208.
- Suchar, M. (2010). *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*. Warszawa: C.H. Beck.
- Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. (1976). Career Education and the Meanings of Work. W: *Monographs on Career Education*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Super, D.E. (1990). A Life-Span, Life Space Approach to Career Development. W: D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development*, 2nd ed (s. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Sverko B. (1995). *Life Roles, Values and Careers*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Szlendak, T. (2003). *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Szymański, M.J. (1973). *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymański, M.J. (1988). *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymański, M.J. (2008). Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. (2010). Współczesne nierówności społeczne a edukacja. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?* (s. 18–31). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymański, M.J. (2015). Nierówności edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie. W: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Tarkowska, E. (2002). Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec. W: K. Korzeniewska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste. Lata chude*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2016). Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia? *Problemy Profesjologii*, 1, 47–61.
- Young, R.A., Collin, A. (2000). Introduction: Framing the Future of Career. W: A. Collin, R.A. Young (eds.), *Future of Career* (s. 1–17). Cambridge: Cambridge University Press.

Paulina Koperna

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9565-6082

Mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej – kategoria nieobecna w dyskursie akademickim w Polsce

Male kindergarten teacher – the category absent in the academic discourse in Poland

Wstęp

Rzeczywistość edukacyjna stanowi szerokie pole badawcze dla naukowców zajmujących się pedagogiką oraz przestrzeń do działania dla praktyków. Na praktykę edukacji, przedmiot badań pedagogiki, składa się wiele zjawisk, wśród których można wymienić: „działanie instytucji edukacyjnych, stosunki międzyludzkie w nich panujące, zmiany zachodzące w ludziach poddanych oddziaływaniom edukacyjnym itd.” (Rubacha, 2008, s. 18). Przedmiotem zainteresowań badaczy mogą być różne konteksty edukacyjne, prawidłowości rozwoju człowieka na różnych etapach edukacji czy też warunki uczenia się i funkcjonowania ucznia w rozmaitych instytucjach edukacyjnych i środowiskach wychowawczych, a także działania pedagogów, ich warsztat pracy, sytuacja życiowa i inne. Interesujące jest również badanie instytucji edukacyjnych czy politycznych, kulturowych i społecznych uwarunkowań praktyki edukacyjnej, w tym nierówności czy zjawisk patologicznych w obrębie edukacji. Warto zauważyć, że zainteresowania pedagogów badaczy obejmują zarówno formalne, jak i nieformalne oddziaływania edukacyjne. Praktyka edukacyjna jako przedmiot badań jest więc niezwykle zróżnicowana (Rubacha, 2008). Wydawać by się zatem mogło, że opisane, odkryte czy wyjaśnione zostały już niemal wszystkie zjawiska dziejące się w obrębie rzeczywistości edukacyjnej. Jednakże ze względu na to, iż pedagogika

jest stosunkowo młodą, ciągle rozwijającą się nauką, istnieje wciąż wiele obszarów wymagających rozpoznania, zainteresowania. Do kategorii nieobecnych w edukacji, zarówno w obszarze badawczym, jak i w praktyce, które warto byłoby poddać analizom, należy kategoria mężczyzny nauczyciela edukacji przedszkolnej.

Zawód oraz osoba nauczyciela stanowią przedmiot badań pedeutologów. Jest to obszar dobrze poznany, a w zakresie pedeutologii odnaleźć można liczne publikacje, w których autorzy podejmują się analiz dotyczących bardzo wielu aspektów funkcjonowania nauczycieli zarówno jako grupy zawodowej, jak i poszczególnych jednostek (m.in. Henryka Kwiatkowska, Alicja Anna Kotusiewicz, Stanisław Dylak, Wanda Dróżka, Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak, Robert Kwaśnica, Bogusława Dorota Gołębnik, Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Jolanta Szempruch, Beata Pitula, Hanna Kędzierska, Jarosław Michalski, Joanna Małgorzata Łukasik, Stefan Tomasz Kwiatkowski i Beata Jakimiuk). Profesja nauczycielska również pozostaje ważnym polem badawczym dla naukowców. W Polsce niewiele jest jednak prac związanych z analizą sytuacji osób pełniących rolę zawodową nauczyciela w kontekście różnic wynikających z płci. Autorzy publikacji, w których podejmowana jest ta problematyka, zwykle koncentrują się na uczniach (chłopcach i dziewczętach) oraz nauczycielkach. Wydaje się, że w pracach z zakresu pedeutologii zagadnienia związane z różną płcią osób wykonujących zawód nauczyciela pozostają poza głównym obszarem zainteresowań. Analizy dotyczą często całej grupy zawodowej jako kolektywu bądź obejmują zestawy pożądaných cech czy kompetencji istotnych dla tej profesji. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że wybór charakterystyk przypisywanych nauczycielom wskazuje raczej na to, że badacze mają na myśli przeważnie kobiety. Pomimo tego, że kompetencje, które nauczyciel zdobywa w toku kształcenia formalnego, a następnie doskonalenia zawodowego, są takie same zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn, określone w odpowiednich aktach prawnych i dokumentach jednostek odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli, to już pożądane cechy dobrego nauczyciela, zwłaszcza uczącego na niższych etapach edukacyjnych, zdają się typowe dla kobiet (Pankowska, Chomczyńska-Rubacha, 2015; Pankowska, 2014; Nowak, 2009).

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potencjalne przyczyny tego, iż mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej stanowi kategorię nieobecną zarówno w dyskursie naukowym, jak i w praktyce edukacyjnej. Ponadto zostaną w nim przedstawione istniejące wyniki badań nad tym zagadnieniem, również w kontekście potrzeb ujawniających się na gruncie praktyki, a odnoszące się do obecności mężczyzn w edukacji niższego szczebla.

Potencjalne przyczyny nieobecności kategorii mężczyzny nauczyciela edukacji przedszkolnej w dyskursie naukowym w Polsce

Zawód nauczyciela edukacji przedszkolnej jest silnie sfeminizowany, nie tylko w Polsce, ale i na świecie. W 2019 roku mężczyźni stanowili jedynie 2,1% wszystkich nauczycieli edukacji przedszkolnej w Polsce (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021), podczas gdy średnia dla wszystkich krajów udostępniających dane dla Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) wynosiła 3,8%. Najwięcej mężczyzn pracuje na stanowiskach nauczyciela w przedszkolach w Królestwie Niderlandów (12%), najmniej zaś na Węgrzech i Słowacji (0,4%).

Mając na względzie powyższe dane, zasadne jawi się pytanie, czym spowodowana jest ta nieobecność zagadnień związanych z mężczyznami pracującymi na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej w dyskursie naukowym oraz praktyce edukacyjnej.

Wydaje się, że nieujmowanie perspektywy mężczyźni w opracowaniach teoretycznych i (przede wszystkim) badawczych może wynikać z różnych przyczyn. Wśród nich można wymienić np.: 1) koncentrację badaczy na analizach związanych z nierównością płci w kontekście feminizacji zawodu nauczyciela i trudności, z jakimi mierzą się kobiety na rynku pracy, 2) ograniczony dostęp do próby badawczej, 3) zwracanie uwagi na prowadzenie badań w orientacji ilościowej, w której celem jest poszukiwanie trendów, tworzenie generalizacji, wyjaśnianie bądź przewidywanie zjawisk, niekoniecznie zaś koncentracja na aspektach wyjątkowych, niecodziennych, typowych dla strategii jakościowej.

Płeć oraz nierówności z niej wynikające to kategorie istotne z punktu widzenia nauk społecznych, m.in. socjologii, *gender studies* czy psychologii (por. np. Buczkowski, 2012). Analizom są poddawane również zagadnienia nierówności płci w edukacji. Płeć jest kategorią znaczącą w kontekście różnicowania uczniów i uczennic przez nauczycieli oraz odmiennego, choć nie zawsze uświadomionego ich traktowania (Konarzewski, 2012). Jak wskazuje Krzysztof Konarzewski (2012), „na przestrzeni życia od niemowlęctwa do dorosłości dziewczynki w porównaniu z chłopcami mają lepszy start, ale gorsze osiągnięcia końcowe. W przedszkolu i szkole podstawowej nauczyciele wyżej oceniają postępy w nauce u dziewcząt niż u chłopców. W szkole średniej i wyższej różnice te zacierają się, a nawet odwracają. Wśród dorosłych odnajdujemy dobrze znany splot zjawisk zwany dyskryminacją płciową, w tym fakt, iż statystycznie rzecz biorąc, kobiety zajmują pozycje o niższym statusie zawodowym niż mężczyźni” (Konarzewski,

2012, s. 114). Problematyka dyskryminacji kobiet, w tym na rynku pracy, również znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych publikacjach i analizach (por. np. Mandal, 2007; Lisowska, 2008). Wieloletnia, ugruntowana przez tradycję i kulturę niższa pozycja kobiet wyzwoliła w żeńskiej części społeczeństwa siłę do walki o własne prawa w ramach kolejnych fal ruchów feministycznych, co z kolei zaowocowało poczuciem zagrożenia u mężczyzn oraz „kryzysem męskości”. Obecnie więc można wskazywać na duże przemiany w zakresie definiowania ról społecznych związanych z płcią. Wszystkie te zjawiska stanowią niezmiernie ciekawe pola dla badań przedstawicieli nauk społecznych. Ze względu na dominującą przez setki lat pozycję mężczyzn w niemal wszystkich obszarach życia społecznego, politycznego i gospodarczego to zainteresowanie sytuacją kobiet oraz ich różnorodną aktywnością w poszczególnych sferach funkcjonowania w świecie współcześnie jest uzasadnione. Z drugiej jednak strony obecne przemiany społeczne dotyczą również mężczyzn. Nie tylko „kryzys męskości”, lecz także nowe ruchy męskie, przemiany w obrębie realizacji roli ojca czy zmiany związane z postrzeganiem pracy zawodowej to zagadnienia interesujące badawczo.

Przemiany społeczne i kulturowe obecnie pozwalają się realizować zarówno kobietom, jak i mężczyznom w sposób zindywidualizowany, na wielu płaszczyznach oraz w różnych rolach społecznych. Nowe możliwości przejawiają się także w wybieraniu przez mężczyzn zawodów dotychczas uważanych za typowo kobiece, choć nie jest to jeszcze powszechne zjawisko. Ma to również związek z przemianami obejmującymi postrzeganie pracy zawodowej przez samych mężczyzn. Zmiany w tym zakresie obejmują wzrost znaczenia techniki, elektroniki, a zatem informatyzację i automatyzację pracy (Czaja-Chudyba, Drwał, Włoch, 2017). Siła fizyczna nie jest już najważniejszym wyznacznikiem męskości, a „rewolucja elektroniczna sprawia, że pojawiają się nowe wzory zachowań mężczyzn związane z pracą. Sukces w pracy zawodowej jest nadal ważnym elementem tożsamości męskiej, ale sama praca przestaje być sednem tożsamości” (Arcimowicz, 2008b, s. 29). Według Krzysztofa Arcimowicza (2008a, s. 31) tradycyjna koncepcja męskości z przymusem rywalizacji i dominacji stanowić może zagrożenie dla mężczyzn i przysparzać im wielu problemów (jak np. nadmierny stres i brak możliwości realizowania się w sferach innych niż zawodowa) oraz powodować konieczność radzenia sobie ze stereotypami, wśród których wciąż popularny jest ten określający „prawdziwego mężczyznę” jako dobrze zarabiającego żywiciela rodziny. Tradycja ta bywa również oceniana przez mężczyzn negatywnie – jako „opresyjny wzorzec kulturowy”. Współcześnie mężczyźni chcą więc odejść od tej tradycyjnej wizji również w sferze zawodowej i zaczynają cenić sobie odpoczynek

i czas wolny (Arcimowicz, 2008a). Od pewnego czasu realizują się również w zawodach sfeminizowanych, co pozwala im działać także zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potencjałem (por. Czaja-Chudyba, Drwal, Włoch, 2017).

W kontekście znacznej feminizacji zawodu nauczycielskiego można zaryzykować stwierdzenie, że sytuacja związana z dyskryminacją ze względu na płeć na rynku pracy w pewien sposób się odwróciła i w tym aspekcie dotyka mężczyzn. Pomimo chęci podjęcia zatrudnienia w zawodach zdominowanych przez kobiety mogą oni bowiem spotkać się z różnorodnymi trudnościami czy stereotypami. Przemiany związane z koncepcjami męskości i stereotypowymi wizerunkami mężczyzn przebiegają bowiem wolniej, niż dzieje się to w przypadku koncepcji kobiecości i stereotypów związanych z kobietami. Nie sprzyja to więc szybkiemu napływowi mężczyzn do profesji sfeminizowanych. Jest to powolny proces również dlatego, że jak zauważa Krzysztof Arcimowicz, „wybór takiego zawodu przez mężczyznę jest często postrzegany jako dewaluacja statusu, nie przypisuje się takiej decyzji żadnych pozytywnych wartości. Mężczyźni znacznie rzadziej podejmują pracę w zawodach, które stanowią domenę kobiet, niż vice versa” (Arcimowicz, 2008a, s. 31). Należy zaznaczyć, że owo obniżenie statusu wiąże się ze skojarzeniami na temat pracy kobiet, wśród których na pierwszy plan wysuwają się ich niższe zarobki (w porównaniu do mężczyzn) oraz liczne problemy kobiet na rynku pracy, wśród których niewątpliwie należy wymienić zjawiska tzw. szklanego sufitu czy lepkiej podłogi (por. Mandal, 2007; Lisowska, 2008). Zatem pomimo iż zawód nauczyciela formalnie mogą podejmować zarówno kobiety, jak i mężczyźni, ci ostatni, mimo chęci, nie decydują się na jego wykonywanie często z przyczyn ekonomicznych oraz związanych właśnie ze statusem tej profesji, a także z powodu obecnych wciąż w społeczeństwie stereotypów na temat płci, wskazującymi, kim jest „prawdziwy mężczyzna” i jaki zawód powinien wykonywać.

Wydaje się, że problematyka ta pozostaje wciąż poza głównym zainteresowaniem przedstawicieli nauk społecznych, szczególnie zaś pedagogiki, która jest zdominowana przez obszary badawcze związane z sytuacją kobiet.

Nieujmowanie perspektywy mężczyzn w pracach teoretycznych i badawczych może wynikać również z dość prozaicznego powodu, mianowicie z ograniczonego dostępu do próby badawczej, co wiąże się z feminizacją zawodu nauczyciela, szczególnie na niższych szczeblach edukacji. Pomimo tego, że grupa nauczycieli, w tym oczywiście nauczycieli edukacji przedszkolnej, jest liczna, a dane o osobach zatrudnionych w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach dostępne są dzięki Systemowi Informacji Oświatowej, dotarcie do mężczyzn nauczycieli edukacji przedszkolnej, potencjalnych uczestników badań, nie jest

łatwe. Dość zaskakujące są trudności z uzyskaniem informacji na temat liczby mężczyzn zatrudnionych na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej od przedstawicieli kuratoriów oświaty (jednostek nadzoru pedagogicznego) bądź organów prowadzących. Autorka niniejszego artykułu w ramach prośby o udostępnienie informacji publicznej na podstawie artykułu 61 Konstytucji RP w lipcu 2020 roku wysłała zapytanie o liczbę mężczyzn zatrudnionych w publicznych przedszkolach na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej do wszystkich kuratoriów oświaty w Polsce oraz do 66 największych miast (kryterium wyboru stanowiło posiadanie statusu miasta na prawach powiatu bądź miasta wojewódzkiego). Okazało się, że kuratoria oświaty nie dysponują takimi danymi, przy czym jedynie przedstawiciele trzech kuratoriów odpowiedzieli na zapytanie. Z informacji zwrotnych uzyskanych z urzędów miast wynika, że w Polsce zatrudnionych na stanowisku jest nieco poniżej 100 mężczyzn, co stanowiłoby dużo mniejszy odsetek niż wskazywane przez OECD 2,1%. Należy zatem przyjąć, iż udostępnione dane są niepełne. Trudności z dotarciem do próby badawczej związane są również z uzyskaniem informacji o tym, w jakiej placówce (przedszkolu, oddziale przedszkolnym, zespole szkolno-przedszkolnym itp.) zatrudniony jest mężczyzna, a wreszcie ze zgodą na udział w badaniach naukowych samego potencjalnego uczestnika.

Powyższy kłopot łączy się z trzecią wskazaną wcześniej trudnością. Ograniczone możliwości dotarcia do próby badawczej implikują niemal konieczność podjęcia decyzji o nielosowym doborze próby, co dość mocno ogranicza wybór ilościowej strategii badawczej. Najbardziej prawdopodobnymi doborami próby do badania mogą być dobór dogodny, ochotniczy bądź poprowadzony metodą „kuli śnieżnej”. Skutkuje to koniecznością wzięcia pod uwagę ograniczeń związanych ze specyficznymi cechami potencjalnych uczestników badań, które mogą zniekształcać wyniki analiz (Brzeziński, 2021). Taka sytuacja prowadzi może do uzasadnionego wyboru orientacji jakościowej, a w jej ramach prowadzenia badań interpretatywnych, „rozumiejących”, których celem jest opis, charakterystyka pewnych wyjątkowych, unikatowych fenomenów. Jednak zgodnie z paradygmatem jakościowym wyniki tego typu badań nie uprawniają do dokonywania generalizacji, co również utrudnia tworzenie nowych czy potwierdzanie istniejących teorii naukowych.

Podsumowując, można zatem stwierdzić, że przyczyną marginalizacji problematyki mężczyzn nauczycieli edukacji przedszkolnej w dyskursie naukowym jest znikoma liczba mężczyzn mogących stanowić ważną próbę badawczą,

a w szerszym rozumieniu – feminizacja zawodu nauczyciela, również wynikająca z różnych przyczyn.

Dociekliwość badacza i ciekawość poznawcza każą jednak przedstawicielom nauk społecznych prowadzić poszukiwania naukowe mimo różnorodnych trudności. Może to stanowić niezwykle interesujący obszar badawczy, tym bardziej, iż coraz więcej mężczyzn podejmuje decyzję (również pomimo trudności), aby realizować się zawodowo na stanowiskach takich jak pielęgniarz, pracownik socjalny, nauczyciel nauczania początkowego oraz wyższych etapów edukacyjnych czy pracownik administracyjny niższego szczebla (Fuszara, 2008; Jankowska, 2008).

Przegląd badań dotyczących zagadnień związanych z funkcjonowaniem mężczyzn na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej

Pomimo wskazanych wcześniej ograniczeń i możliwych przyczyn braku szczególnego zainteresowania badawczego można dostrzec, że problematyka mężczyzn pracujących na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego zarówno w Polsce, jak i na świecie zaczyna zyskiwać uwagę badaczy (por. Nowosad, Tomasik-Abdelsamie, 2020).

W Polsce sytuacja mężczyzn nauczycieli edukacji przedszkolnej jako odrębna kategoria badawcza jest zagadnieniem wymagającym dokładnych eksploracji. Przedstawiciele płci męskiej realizujący się w roli nauczycieli nieco wyższych etapów edukacyjnych doczekali się zainteresowania badaczy, które może w przyszłości wzrastać i obejmować w sposób kompleksowy również specjalistów pracujących na coraz niższych szczeblach edukacyjnych. Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki kilku wybranych badań obejmujących omawianą problematykę. Niektóre analizy dotyczą jednak mężczyzn nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a zatem pracujących z dziećmi nieco starszymi niż te, które uczęszczają do przedszkoli.

Interesujące badanie na temat mężczyzn w edukacji wczesnoszkolnej zostało przeprowadzone przez Iwonę Czaję-Chudybę, Beatę Drwał oraz Magdalenę Włoch wśród 130 nauczycieli klas I–III, doskonalących swoją wiedzę w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Czaja-Chudyba, Drwał, Włoch, 2017). Uzyskane wyniki świadczą o tym, że badane osoby uważają, iż „cechami dystynktywnymi, wyróżniającymi specyfikę pracy nauczyciela-mężczyzny są: opanowanie, spokój, cierpliwość (12% odpowiedzi), kreatywność, elastyczność i spryt (11% odpowiedzi), tolerancja i wyrozumiałość, mała «drobiazgowość» (10% odpowiedzi), utrzymywanie większego

respektu, szacunku, autorytetu, posłuszeństwa, konsekwencja, stanowczość (7% odpowiedzi), ład, odpowiedzialność, porządek, zorganizowanie (7% odpowiedzi). Najbardziej pojawiały się bardziej «kobiece» cechy, takie jak: wrażliwość, dobra współpraca z rodzicami, indywidualne traktowanie uczniów (cechy te były wymieniane przez pojedyncze osoby). Badane nie wskazały żadnej cechy o zabarwieniu pejoratywnym” (Czaja-Chudyba, Drwał, Włoch, 2017, s. 29). Nieco inaczej kształtowały się wyniki w sytuacji, gdy badane osoby charakteryzowały nauczycieli mężczyzn, z którymi zetknęły się na swojej ścieżce edukacyjnej. Mężczyźni jako nauczyciele spotykani byli raczej na wyższych etapach edukacyjnych, na niższych zaś (edukacja wczesnoszkolna) byli to najczęściej katecheci oraz nauczyciele wychowania fizycznego. Jedynie dwie osoby uczestniczące w badaniu wskazały, iż ich wychowawcą i nauczycielem wiodącym w klasach I–III był mężczyzna. „Wśród wskazanych cech, które charakteryzowały styl pracy i zachowanie mężczyzn nauczycieli, także i w tym przypadku dominowały te, które łączyć można z: opanowaniem, tolerancją, «luzem», poczuciem humoru, mniejszą nerwowością, konsekwencją, stanowczością, wytrwałością i asertywnością, znacznie częściej pojawiały się tu jednak także cechy negatywne ($\frac{1}{3}$ wszystkich wypowiedzi), najczęściej takie jak: «apodyktyczny», «despotyczny», «władczy», «groźny», «surowy», «budzący postrach»; «niesprawiedliwy»; «nerwowy», «niecierpliw», «nieopanowany» (Czaja-Chudyba, Drwał, Włoch, 2017, s. 29–30). Co ciekawe, obraz „rzeczywisty” (taki, z którym uczestnicy badania zetknęli się w przeszłości w szkole) mężczyzny nauczyciela różni się nieco (na niekorzyść) od obrazu nauczyciela „idealnego”. Pojawiają się w tej charakterystyce bowiem cechy negatywne, co może świadczyć o niekoniecznie przyjemnych doświadczeniach edukacyjnych uczestników badań z nauczycielami płci męskiej.

Wiele ze wskazanych cech w prezentowanych badaniach raczej potwierdza więc stereotyp mężczyzny „twardego”, „dominującego”, „stanowczego i konsekwentnego”, „asertywnego” oraz budzącego respekt i dbającego o swój autorytet u dzieci. Uzasadnienia takiego stanu rzeczy autorki upatrują w tym, iż stereotypowy wizerunek mężczyzny obecny jest częściej wśród przekonanych osób o niskim lub średnim wykształceniu, zaś właśnie w takich środowisk (niskie lub średnie wykształcenie rodziców) pochodzą bardzo często nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Interesujące są również wyniki tego badania, jeśli chodzi o potrzebę czy konieczność pracy mężczyzny na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Okazuje się, iż deklaratywnie 81% badanych uznało, iż może on pracować w klasach I–III, jednak tylko 14% uznało to za konieczność. Uzasadnienia obecności

męczyzny nauczyciela na tym etapie edukacyjnym można odnaleźć we wskazaniach takich jak: „wprowadza dyscyplinę, brak czasu na rozczulanie», «ma większe zaangażowanie w pracę», «budzi szacunek u dzieci», «pomysłowość w prowadzeniu lekcji», «zburzy to monotoność i jednostajność tego zawodu, chodzi o równowagę, która potrzebna jest dziecku», «jest wzorem dla dzieci», «potrafi się świetnie z dziećmi porozumieć, kontaktować, zapewnić poczucie bezpieczeństwa», «jest mniej emocjonalny, a tym samym sprawiedliwy», «może być lepiej przygotowany do pracy z dziećmi, jest konsekwentny, nie ulega emocjom, sprawi, że chłopcy w klasie nie będą czuć się dyskryminowani», «pokazuje inny wzorzec zachowań, daje poczucie stałości zasad, daje poczucie bezpieczeństwa», «jest odbierany inaczej, porównuje się go np. z ojcem, może uczyć niekonwencjonalnie», «dzieci mają większe możliwości do poznawania świata» (Czaja-Chudyba, Drwal, Włoch, 2017, s. 31). Wśród barier czy ograniczeń dla pracy mężczyzny na tym stanowisku wskazywane były: „obawy przed dwuznacznym zachowaniem się wobec dziewcząt (23% odpowiedzi), agresja i wybuchowość (15% odpowiedzi), mała wrażliwość (15% odpowiedzi), niecierpliwość (11% odpowiedzi), brak delikatności (8% odpowiedzi). Rzadziej pojawiały się takie okoliczności jak: nadmierna krytyczność, niewłaściwa opieka nad dzieckiem, niezrozumienie problemów ucznia, żartowanie w nieprzyzwoity sposób, a także mała otwartość» (Czaja-Chudyba, Drwal, Włoch, 2017, s. 30). Należy zauważyć również, na co wskazują autorki, iż „prawie 1/3 badanych wyrażała się jednak negatywnie o możliwości nauczania przez mężczyznę na tym etapie edukacji, tak artykułując swoje obawy: «mężczyźni jest też trudno z powodu podejścia społeczeństwa, stereotypów», «kobieta ma lepsze podejście do dzieci», «nauczycielki są bardziej troskliwe i opiekuńcze», «mężczyźni zazwyczaj mają mniejszą cierpliwość wobec dzieci, dzieci natomiast nie darzą ich zaufaniem», «uczeń ma większy dystans do mężczyzny», «mężczyzna będzie wzbudzał szacunek u dzieci, ale niekoniecznie u rodziców»» (Czaja-Chudyba, Drwal, Włoch, 2017, s. 31). Wydaje się więc, że największe obawy wzbudza to, iż mężczyzna pracujący w klasach początkowych potencjalnie może (próbować) wykorzystać seksualnie dzieci, dopuścić się aktów molestowania bądź przemocy. Takie wyniki mogą wskazywać na obecność stereotypu pedofila w charakterystyce nauczyciela mężczyzny w edukacji wczesnoszkolnej. Ponadto uczestnicy przytoczonych badań potwierdzają w swoich wypowiedziach i wskazaniach stereotyp, że mężczyzna może gorzej radzić sobie w pracy z małymi dziećmi, w przeciwieństwie do kobiety, która niejako „naturalnie” posiada odpowiednie predyspozycje. Mimo trwających przemian społeczno-kulturowych

wskazane wyniki ukazują więc tradycyjne postrzeganie ról kobiety i mężczyzny, które może być także transmitowane na obszar edukacyjny.

Wyniki badań prowadzonych kilka lat później na grupie 137 studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie są zbliżone do uzyskanych przez Iwonę Czaję-Chudybę, Beatę Drwal i Magdalenę Włoch (Koperna, 2020), co potwierdza powolność przemian społeczno-kulturowych w zakresie nowego spojrzenia na role kobiety i mężczyzny, również w edukacji. Rezultaty tych badań wskazują, że 58,8% studentów uznało, iż w przedszkolach należy zatrudnić większą liczbę mężczyzn. Co interesujące, 33,3% respondentów nie było w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi, zaś 5,1% uznało, że w przedszkolach powinno być zatrudnionych mniej mężczyzn. Również w tym badaniu ujawniły się pewne obawy dotyczące podejmowania przez mężczyzn zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej, bo mogłyby to stanowić pewne zagrożenie wykorzystania seksualnego dzieci, co potwierdza obecność stereotypu pedofila. 14,6% respondentów wskazało, że mężczyzna nauczyciel nie powinien pomagać dzieciom w czynnościach samoobsługowych związanych z ubieraniem bądź rozbieraniem się, zaś 27,7% uznało, że mężczyzna nie powinien również pomagać dzieciom w korzystaniu z toalety (Koperna, 2020). W podobnym tonie wypowiadali się także rodzice dzieci w wieku przedszkolnym, wskazując z jednej strony na potrzebę zatrudniania mężczyzn w przedszkolach, a z drugiej na pewne obawy dotyczące tego, iż realizowanie czynności opiekuńczych i tych związanych z samoobsługą przez mężczyznę może jednak stanowić zagrożenie dla dzieci (Koperna, 2019). Uczestnicy omawianych badań wskazali również na kilka charakterystycznych zachowań i cech mężczyzny nauczyciela edukacji przedszkolnej, które potwierdzają stereotyp mężczyzny. Wśród nich znalazły się m.in. niezależność czy pomoc w doświadczaniu rzeczywistości lub chęć uczenia dzieci postawy nakierowanej na zewnątrz, do świata. Z drugiej strony można było dostrzec także tendencję do zauważania bardziej subtelnych cech mężczyzn nauczycieli, związanych z opieką czy dbałością o rozwój społeczno-emocjonalny, co z kolei stanowi stereotypowy atrybut kobiet. Co ważne, wyniki tych badań ukazują również gotowość i chęć współpracy większości (niemal 75%) respondentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – z mężczyznami nauczycielami, co wskazuje na pragnienie przekraczania stereotypów i pewną otwartość na trwające przemiany społeczno-kulturowe (Koperna, 2020).

W latach 2004–2005 Małgorzata Fuszara z zespołem prowadziła międzynarodowe badania dotyczące mężczyzn realizujących się w zawodach

sfeminizowanych. Poza Polską wzięły w nich udział również Włochy, Dania i Bułgaria (Fuszara, 2008). Badanie objęło mężczyzn pracujących w czterech profesjach, z których dwie były wspólne: nauczyciele nauczania początkowego i pielęgniarze, zaś dwie zostały wybrane oddzielnie w każdym kraju. W Polsce byli to pracownicy socjalni i pracownicy administracji niskiego szczebla. Czynnikiem decydującym o doborze uczestników badań był wybór zawodu, w którym mężczyźni stanowią mniej niż 20% zatrudnionych. Badania miały charakter indywidualnych wywiadów, które z uczestnikami przeprowadzał mężczyzna. Dane z 40 wywiadów, po 10 wywiadów z przedstawicielami każdej z profesji, dostarczają ciekawego spojrzenia na perspektywę mężczyzn pracujących również w edukacji niższego szczebla, pomimo tego, że stanowili oni tylko 25% respondentów. Na podstawie analizy wyników wyłoniono kilka istotnych grup / kategorii czy też obszarów tematycznych, z których każdy może stanowić osobną przestrzeń do dalszych badań. Wśród nich znalazły się następujące kategorie: 1) drogi do zawodu i motywacje do podjęcia pracy; 2) mężczyźni wśród kobiet, odsłona pierwsza: edukacja; 3) mężczyźni wśród kobiet, odsłona druga: praca w sfeminizowanym zawodzie; 4) reakcja otoczenia: bliscy o wyborze zawodu i pracy; 5) reakcja otoczenia: pacjenci, klienci, uczniowie i ich rodzice wobec mężczyzn pracujących w sfeminizowanych zawodach; 6) cechy mężczyzn i kobiet, prace męskie i kobiece; możliwości wzajemnego uczenia się kobiet i mężczyzn; 7) sfery „męskie” i „kobiece” w pracy i poza nią; 8) bariery w wykonywaniu zawodu; 9) możliwość i sposoby zmiany sytuacji.

W przypadku kategorii drogi do zawodu i możliwości podjęcia pracy uczestnicy omawianych badań mogli być uznani za pionierów, gdyż właściwie nie odwoływali się do przykładów z kręgu bliskich osób (zwłaszcza mężczyzn), którzy przed nimi podjęli pracę w sfeminizowanych zawodach i przełamali w tym zakresie stereotyp płci. Niektórzy mężczyźni zwracali uwagę na kobiety pracujące w zawodzie wykonywanym również przez nich. Należy zaznaczyć, że nauczyciele byli jedyną badaną grupą, w której dostrzeżono „tradycje rodzinne” dotyczące wykonywania tego zawodu. Profesja ta wykonywana była jednak przez matki, nie zaś przez innych mężczyzn – ojców, dziadków czy wujków.

Wśród dróg „dojścia” do zawodu wskazywane były również pewne kategorie szczegółowe, takie jak: 1) przypadek, który ma również różne, niejednolite „odsłony” związane z uznaniem pracy w sfeminizowanym zawodzie za przejściową, tymczasową bądź związaną z koniecznością znalezienia stabilnego zatrudnienia. Co ciekawe, za takie uważane było (a często nadal jest) zatrudnienie w sektorze publicznym, państwowym. Wybór zawodu uznawanego za kobiecy podyktowany

był często warunkami czy sytuacją gospodarczą (np. bliskość miejsca pracy, możliwość zatrudnienia po studiach); 2) od przypadku do świadomego wyboru – kategoria łącząca się z przekonaniem, że podjęta praca jest interesująca, spełnia przynajmniej część oczekiwań – to wskazanie stosunkowo wielokrotnie padało z ust nauczycieli, dla których często przypadkowy okazywał się pierwszy kontakt zawodowy z przedszkolem czy szkołą, natomiast kolejne kroki w kierunku zatrudnienia w sektorze edukacji podejmowane były bardziej świadome. W efekcie wybór okazywał się właściwy. Co interesujące, mężczyźni rozpoczynali pracę w placówce oświatowej od stanowisk wspomagających czy zastępujących nauczycieli, a mimo to nie wahali się podjąć tego typu zatrudnienia pomimo nieco niższego statusu osoby asystującej nauczycielowi. W tej grupie zawodowej ważne okazało się stopniowe „dochodzenie do zawodu” – poprzez wcześniej podejmowany wolontariat, praktyki studenckie, grupy oazowe, opiekę nad dzieckiem z trudnościami czy mniejszy wymiar czasu pracy w świetlicy; 3) świadomy wybór, motywacje wyboru tego właśnie zawodu – była to kategoria przeważająca wśród badanych osób, związana z zainteresowaniem profesją. W przypadku nauczycieli istotnym motywem był także satysfakcjonujący kontakt z małymi dziećmi.

Kategoria „mężczyźni wśród kobiet, odsłona pierwsza: edukacja” dotyczy sytuacji, w której badani mężczyźni zaznaczali, że doświadczyli feminizacji swojego środowiska już w trakcie swojej edukacji, np. w szkole średniej bądź na studiach, gdzie przeważały uczennice / studentki. W czasie edukacji, głównie na studiach, mężczyźni nie czuli się dyskryminowani, a często nawet odkrywali, że ich mała liczebność może być zaletą, pozytywnym wyróżnieniem, akceptacją, pewnym faworyzowaniem. Zauważali, że ich „wyjątkowość” mogła im pomóc w zdobyciu wiedzy i doświadczeń. Podkreślali, iż władzom uczelni zależy na obecności mężczyzn na sfeminizowanych kierunkach studiów, a niektórzy z wykładowców odczuwali coś w rodzaju „męskiej solidarności”. Ponadto mężczyźni w czasie studiów czuli się dobrze wśród koleżanek, które często im pomagały. Mając okazję do porównania środowiska edukacyjnego z przewagą kobiet w stosunku do środowiska z przewagą mężczyzn, uważali, że lepiej odnajdują się wśród kobiet, które np. były bardziej komunikatywne. Elementy podejrzliwości co do obecności mężczyzn w sfeminizowanym środowisku edukacyjnym pojawiały się jedynie wówczas, gdy traktowano ich wybór ścieżki edukacyjnej jako możliwości „ucieczki” przed służbą wojskową. Istotne może być również to, że badani wskazywali, iż nie wszyscy uczący się z nimi mężczyźni kończyli dany etap edukacji i uzyskiwali dyplom. Co ciekawe, wyniki badań nie wskazują na to, by mężczyźni

traktowani byli podejrzliwie ze względu na stereotypowe postrzeganie ich jako np. pedofili czy osób zniewieściałych.

Kategoria trzecia, „mężczyźni wśród kobiet, odsłona druga: praca w sfeminizowanym zawodzie” obejmowała wyniki analiz pracy zawodowej. Również w tym środowisku mężczyźni czuli się akceptowani, a nawet hołubieni przez kobiety, a bycie „rodzynkiem” wśród grona pracowników wskazywali jako na sytuację korzystną. Zauważali opiekuńczość i chęć pomocy ze strony kobiet w stosunku do nich, wsparcie w realizacji zadań zawodowych, zwłaszcza na początku, a także na współpracę z nimi. Na dzielenie się kobiet wiedzą i umiejętnościami wskazywali szczególnie nauczyciele nauczania początkowego: „zwracali uwagę, że praca z dziećmi wymaga innego podejścia niż to, które znali ze swoich doświadczeń, np. przejmowanych od ojców” (Fuszara, 2008, s. 340). Warto zaznaczyć, że uczestnicy badania dostrzegali swoją pewnego rodzaju uprzywilejowaną pozycję również w kontakcie z pracodawcą, co mogli odczuć np. na etapie rekrutacji. Zaznaczali, że osoby ich zatrudniające ceniły większą elastyczność mężczyzn (brak konieczności przechodzenia na urlop macierzyński), zauważali też zjawisko tzw. ruchomych schodów i większe możliwości w zakresie zajmowania stanowisk kierowniczych przez mężczyzn w zawodach sfeminizowanych, co w dalszym ciągu potwierdza trudną sytuację kobiet na rynku pracy (Mandal, 2007). Wśród tych trudności wskazywali, iż zawody „kobiece” są niskopłatne, mało atrakcyjne i związane z niskimi stanowiskami. Rzadko wskazywano na sygnały mogące świadczyć o dyskryminowaniu mężczyzn ze względu na płęć podczas przyjmowania ich do pracy (wtedy brano pod uwagę funkcjonujące stereotypy). Pojawiały się również wypowiedzi, iż chcieliby mieć w pracy również kolegów. Zauważali także, iż większe znaczenie dla jakości pracy niż płęć można przypisać różnicy wieku lub różnym etapom życia pracowników, co może generować trudności w komunikacji i relacjach interpersonalnych.

Analiza wyników należących do kategorii „reakcja otoczenia: bliscy o wyborze zawodu i pracy” wykazała, że reakcje te były w większości życzliwe, a mężczyźni ceniłi za to, że dokonali wyboru zawodu, który ich interesuje i spełnia ich ambicje. Nauczyciele edukacji przedszkolnej wspominali o „pozytywnym zdziwieniu”, zaciekawieniu otoczenia, zwłaszcza kobiet. Wątpliwości wiązały się z „życzliwą obawą”, czy mężczyźni poradzi sobie na nietypowym stanowisku (np. w pracy z dużą grupą dzieci). Rzadko pojawiały się niezbyt przychyłne reakcje, jak np. ironia czy złośliwe żarty, których uzasadnieniem były zwykle niskie zarobki i brak możliwości utrzymania rodziny, co wiąże się ze stereotypem mężczyzny tzw. żywiciela rodziny. Należy zauważyć, że mężczyźni radzili sobie

z tą sytuacją, podejmując się dodatkowych form zatrudnienia. Badani nauczyciele podkreślali także, że ich „zawód wykonywany był przez mężczyzn, którzy go stworzyli, a następnie dopiero przewagę uzyskały w nim kobiety” (Fuszara, 2008, s. 344), w związku z tym należy traktować tę profesję nie jako „kobiecą”, a jedynie „statystycznie sfeminizowaną”.

Kolejna kategoria, „reakcja otoczenia: pacjenci, klienci, uczniowie i ich rodzice wobec mężczyzn pracujących w sfeminizowanych zawodach”, zawierała wyniki badań na temat reakcji społeczeństwa. Podkreślano przede wszystkim zdziwienie. Wśród badanych mężczyzn nauczycieli (wychowania przedszkolnego lub nauczania początkowego) dominowało przekonanie o potrzebie zatrudniania mężczyzn w pracy z małymi dziećmi. „[Badani] niemal jednogłośnie podkreślają, że w dzisiejszych czasach mężczyźni są bardzo potrzebni w tych zawodach. Dzieci często nie mają kontaktu z ojcem i «pan» w szkole czy przedszkolu może jako jedyny dawać przykład roli, a niekiedy być nawet kimś w rodzaju substytutu ojca” (Fuszara, 2008, s. 348). Mężczyźni ci zwracali uwagę na analogię między rodziną a przedszkolem i uważali, że w zawodach nauczycielskich pracować powinno tyle samo kobiet, co mężczyzn oraz wskazywali na to, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym są zadowoleni, że ich pociechami w przedszkolu zajmuje się mężczyzna.

Kolejną wyłonioną w omawianym badaniu kategorią były „cechy mężczyzn i kobiet, prace męskie i kobiece; możliwości wzajemnego uczenia się kobiet i mężczyzn”. Uczestnicy badań uważali, że do wykonywanych przez nich zawodów nadają się zarówno kobiety, jak i mężczyźni, choć prezentowali wysokie mniemanie o mężczyznach wykonujących ten sam zawód. Co jednak istotne, okazało się, że dzielą oni wiele stereotypów dotyczących płci, mimo iż dokonali niestereotypowego wyboru drogi zawodowej. Posługują się np. stereotypami dotyczącymi siły fizycznej mężczyzn, ich opanowania czy łatwości podejmowania decyzji i lepszej organizacji pracy. „Mężczyźni przypisują mężczyznom obiektywizm, dystans, potrzebny w wykonywaniu pracy chłód (przeciwstawiany emocjonalności kobiet), a nawet większe zdolności do negocjacji” (Fuszara, 2008, s. 349). W sposób stereotypowy badani postrzegają również kobiety, przypisując im „cechy miękkie”, np. łagodność, cierpliwość, współczucie czy uśmiech, a także empatię, ciepło, które uważają za „bardzo cenne i pożądane przy wykonywaniu zawodu”. Podkreślają, że mogą się ich od kobiet uczyć i w ten sposób „łagodnieć”, stać się „bardziej kulturalni i empatyczni”. Z drugiej strony badani zaznaczali, że ci, którzy realizują się w zawodach sfeminizowanych, posiadają specyficzne zainteresowania, podejście, „mają już wcześniej ukształtowane specyficzne cechy, zwykle

przypisywane kobietom, nie godzą się na tradycyjną rolę męską” (Fuszara, 2008, s. 350). Ponadto „o ile badani stereotypowo widzą kobiety i ich cechy, o tyle zaważają specyficzne cechy pracujących w tym zawodzie mężczyzn, przypisując im nie tylko stereotypowe cechy męskie, ale też inne cechy, które odróżniałyby ich od «przeciętnego» mężczyzny” (Fuszara, 2008, s. 350). Co ciekawe, pracownicy socjalni i nauczyciele podkreślali wagę wspólnej pracy kobiet i mężczyzn. Większość badanych uważała również, że w zawodach sfeminizowanych powinno pracować więcej mężczyzn, choć niektórzy stwierdzili, że wzrost liczby mężczyzn zmieniłby ich „komfortową sytuację” bycia „rodzynkiem” wśród kobiet na nieco gorszą, mniej „uprzywilejowaną”.

W kategorii siódmej, „sfery «męskie» i «kobiece» w pracy i poza nią”, znalazły się wskazania dotyczące oczekiwań odnoszących się do wykonywania prac, do których cechy przypisywane kobietom i mężczyznom są potrzebne. Mężczyźni napotykali więc oczekiwania związane z pracami fizycznymi. Mówili również, że od kobiet oczekuje się wykonywania prac manualnych, nawet wówczas, gdy powinien je podjąć mężczyzna. Analizom zostały poddane również wypowiedzi odnoszące się do działań w sferze prywatnej. Respondenci podkreślali swoją większą aktywność w wykonywaniu obowiązków domowych w stosunku do mężczyzn ze starszego pokolenia (np. własnych ojców), lecz wiązali tę sytuację z przemianami obyczajowymi i sposobem, w jaki zostali wychowani, nie zaś z wykonywanym przez nich zawodem. Niektórzy sądzili także, iż „dzięki umiejętnościom zdobytym w pracy i uwrażliwieniu na wywiązywanie się z roli ojca więcej czasu niż «przeciętni» mężczyźni poświęcają swoim dzieciom, a nabyte umiejętności (np. pielęgnacyjne) pozwoliłyby im w pewnych okolicznościach, «w razie czego», wykonywać zajęcia zwykle niewykonywane przez mężczyzn” (Fuszara, 2008, s. 353). Jedynie starsi badani mężczyźni podkreślali, iż w życiu prywatnym (innym niż zawodowe) starają się zachować męskość, rozumianą w sposób stereotypowy, a przejmowanie cech od kobiet traktowali jako zagrażające. Wyniki te ukazują, że w starszym pokoleniu stereotypy dotyczące płci są bardzo mocno zinternalizowane. Niezmiernie ciekawa w kontekście analizy kategorii zmiany oraz przemian społeczno-kulturowych staje się wysnuta przez osoby prowadzące badanie hipoteza, która wymagałaby jednak sprawdzenia w kolejnych badaniach. „Głosiłaby [ona], że w starszych rocznikach mężczyźni wykonujący zawód sfeminizowany, na skutek zinternalizowania stereotypów związanych z płcią, mieli (i do dziś mają) potrzebę «obrony swojej męskości», a w młodszych pokoleniach już jej nie mają, gdyż następujące w ostatnim okresie zakwestionowanie stereotypów związanych z płcią, dekonstrukcja «męskości» i «kobiecości» oraz pokazanie

ich społecznych, a nie biologicznych źródeł pozwala na inne spojrzenie i rozumienie swojej roli zarówno zawodowej, jak i płciowej” (Fuszara, 2008). Można zatem tutaj zauważyć wyraźną zmianę pokoleniową, związaną z dekonstrukcją stereotypowego rozumienia płci oraz z przekonaniem, że nowe cechy wzbogacają ludzi (a nie są – w przypadku mężczyzn – zagrożeniem dla ich męskości) oraz że zawód można wykonywać ze względu na predyspozycje, zainteresowania i możliwość zatrudnienia, nie zaś stereotypowe z nim skojarzenia.

Z analiz wyników badań prowadzonych przez zespół Małgorzaty Fuszary wyłoniła się również grupa / kategoria dotycząca barier w wykonywaniu zawodu nauczyciela, a w związku z tym niezbyt dużej chęci wykonywania go przez mężczyzn. Wśród wskazanych ograniczeń znalazły się: niskie zarobki, brak atrakcyjnej ścieżki awansu, mała wiedza o tym zawodzie i rodzaju pracy wykonywanej w jego ramach, obecne, choć w opinii badanych mężczyzn nonsensowne, stereotypy dotyczące podziału zawodów na „kobiece” i „męskie” oraz te, które obejmują charakterystykę mężczyzn zatrudnionych w zawodach „kobięcych” (np. „zniewieściałość” czy podejrzenia i żarty na temat ich seksualności). W przypadku mężczyzn pracujących na stanowiskach nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej podkreślano także konieczność zachowania ostrożności i unikania zachowań, które mogą przejawiać kobiety. Ostrożność ta związana jest z obecnymi w społeczeństwie opiniami na temat molestowania dzieci przez mężczyzn oraz z nagłaśnianiem przez media tego typu zdarzeń, w związku z czym mężczyźni ci starają się zachować dystans, unikają bliskiego kontaktu fizycznego z dziećmi, a komfort emocjonalny starają się zapewnić swoim wychowankom w inny sposób niż poprzez bliskość fizyczną.

Uczestniczący w omawianych badaniach mężczyźni wskazywali również na pewne zmiany, które mogłyby zajść w kontekście feminizacji wykonywanych przez nich zawodów. Opowiadali się raczej za wyrównywaniem proporcji płci, a nawet za zwiększeniem liczby mężczyzn w tych profesjach. Podkreślali tu zwłaszcza znaczenie takiej sytuacji dla odbiorców ich usług – np. uczniów czy pacjentów. Mężczyźni wymieniali również zmiany, jakie mogłyby zajść w przypadku wzrostu liczby mężczyzn pracujących w zawodach sfeminizowanych: podniesienie się prestiżu tych zawodów oraz szacunek do nich, a także zmiany związane ze stereotypami dotyczącymi płci w realizacji zadań zawodowych. Uczestnicy badań mówili również o możliwościach podejmowania konkretnych działań mogących zminimalizować istniejące bariery: podniesienie wynagrodzeń; dokładne pokazanie społeczeństwu, na czym polega praca, którą mężczyźni wykonują (np. kampanie informujące); praktyki zawodowe; prowadzenie działań mających

na celu zwalczanie stereotypów dotyczących płci i podział na zawody „kobiecy” i „męskie” (np. kampanie medialne) oraz ukazanie zalet wspólnej pracy kobiet i mężczyzn, a także wskazywanie, że mężczyźni w zawodach sfeminizowanych są potrzebni i dobrze się w nich sprawdzają (kampanie i kursy, szkolenia prowadzone przez mężczyzn wykonujących te zawody) (Fuszara, 2008).

Omówione pokrótce badanie jakościowe wskazuje na to, iż mężczyźni czują się dobrze w zawodach sfeminizowanych oraz są raczej pozytywnie postrzegani przez społeczeństwo. Pomimo istniejących stereotypów płci w obszarze pracy zawodowej wydaje się, że trend związany z przemianami społecznymi i kulturalnymi w zakresie ról płciowych powoli wpisuje się na stałe w rzeczywistość społeczną.

Innym ciekawym badaniem, również o charakterze jakościowym, do którego także warto się odnieść, jest to przeprowadzone przez Karinę Jankowską (2008). Autorka przeprowadziła wywiady z mężczyznami pracującymi jako nauczyciele na nieco wyższych etapach edukacyjnych (gimnazjum, liceum) i analizowała kategorie podobne do tych, które wyróżnione zostały w badaniu omówionym wcześniej. Jankowska podkreśliła, że znaczącą hipotezą badawczą przeprowadzonych przez nią badań był fakt, iż ich uczestnicy odrzucają hegemoniczny model męskości i jej tradycyjny paradygmat zbudowany na silnym dualizmie ról płciowych (Jankowska, 2008). Zdaniem badaczki mężczyźni podejmujący się pracy w sektorze edukacji wybierają nowy paradygmat, charakteryzujący męskość raczej jako współdziałanie niż dominację oraz równość i partnerstwo mężczyzn i kobiet, a także możliwość wyrażania uczuć i pragnień przez mężczyzn. Warto zaznaczyć, że w paradygmacie tym tożsamość mężczyzny może wynikać z jego indywidualnych wyborów, a nie z narzuconego, odpornego na zmiany wzorca (Jankowska, 2008). Autorka badania zakładała również, że ze względu na różne wzorce męskości i różne oczekiwania społeczne mężczyźni mogą mieć kłopot z opisaniem własnej tożsamości płciowej oraz że będą na różne sposoby potwierdzali swoją męską tożsamość. Badania prowadzone były w latach 2006–2007 na grupie 14 mężczyzn pracujących na stanowiskach nauczyciela w warszawskich gimnazjach i liceach, w których dbano o względnie równą liczbę nauczycieli i nauczycielek, ponieważ w klasach niektórych szkół funkcjonowało „podwójne wychowawstwo” – do prowadzenia klas przydzielonych było dwoje wychowawców – kobieta i mężczyzna. Warto dodać, że część badanych była zatrudniona w szkołach prywatnych, co wiązało się z wyższym wynagrodzeniem niż w szkołach państwowych. Autorka włączyła do badań również kobiety nauczycielki (13 uczestniczek), gdyż interesowała ją ich perspektywa dotycząca nauczycieli mężczyzn.

W artykule tym skoncentrowano się na przytoczeniu jedynie wyników ukazujących funkcjonowanie mężczyzn w zawodzie nauczycielskim.

Karina Jankowska wyróżniła następujące obszary: 1) motyw wyboru zawodu; 2) reakcja otoczenia; 3) stosunek do wykonywanego zawodu; 4) relacje ze współpracownikami; 5) relacje z uczniami; 6) awans zawodowy; 7) stosunek do własnej płci.

Również w tym badaniu wśród najważniejszych motywów podjęcia zawodu nauczyciela przez mężczyzn były: przypadek (który z czasem stał się również świadomą decyzją o pozostaniu w zawodzie), ograniczone możliwości podjęcia pracy w innych zawodach oraz zainteresowanie tą konkretną pracą, a zatem świadoma i przemyślana decyzja o wyborze drogi zawodowej. Wyniki te korespondują z rezultatami uzyskanymi przez Małgorzatę Fuszarę z zespołem.

Badani nauczyciele spotykali się z różnymi reakcjami otoczenia na wybór ich ścieżki kariery. Były one zarówno pozytywne, jak i neutralne oraz negatywne. Wśród reakcji negatywnych mężczyźni wymieniali ironię, współczucie i politowanie, co zwykle uzasadniane było niskimi zarobkami, złą jakością pracy i brakiem ambicji. W badaniu Jankowskiej ujawnił się również mocno zakorzeniony w polskim społeczeństwie stereotyp mężczyzny tzw. głównego żywiciela rodziny, co szczególnie dla nauczycieli mężczyzn, przy niskich zarobkach, staje się trudne do zrealizowania. Wydaje się, że mężczyźni ci, niezależnie od etapu edukacyjnego, na którym pełnią rolę nauczyciela, podejmują różnorakie dodatkowe zajęcia, aby choć w części sprostać tym oczekiwaniom. „Presja społeczna, potrzeba akceptacji społecznej i wypełnienia swej roli społecznej są tak silne, że kosztem wolnego czasu, a także zdrowia przyjmują dodatkowe prace, tym samym poddając się narzuconym wzorcom społecznym i utrwalając stereotypowy obraz swej płci” (Jankowska, 2008, s. 366).

Jeśli chodzi o stosunek do wykonywanego zawodu, badani przez Jankowską mężczyźni stosowali różne techniki w celu potwierdzenia, że zawód przez nich wykonywany nie należy do profesji kobiecych. Mężczyźni ci odrzucali stwierdzenie, że wykonują profesję kobiecą, a wskazywali jedynie, iż kobiet w tym zawodzie jest statystycznie więcej. W sposób stereotypowy uzasadniali również, dlaczego kobiety pracują jako nauczycielki. Wspominali, że raczej nie utrzymują one rodzin, więc mogą sobie pozwolić na nisko płatną pracę, w przeciwieństwie do mężczyzny ukazywanego jako głowa rodziny. Ponownie jako ich największy problem w wykonywaniu zawodu nauczyciela został wskazany aspekt finansowy, a ponadto: przepracowanie, brak wolnego czasu, złe warunki pracy i dodatkowe obowiązki zawodowe. Co więcej, niskie zarobki mężczyzny wobec wysokich

zarobków kobiety (np. partnerki) mogły stać się źródłem frustracji i konfliktów (Jankowska, 2008). W wypowiedziach pojawiła się również kwestia konieczności zachowania ostrożności w zachowaniach wobec uczennic, aby nie zostać posądzonym niesłusznie o molestowanie seksualne, a także konieczność udowadniania koleżankom swoich kompetencji.

Podobnie jak we wcześniejszym badaniu mężczyźni wskazywali także zalety swojej płci w zawodzie: m.in. dobry kontakt z rodzicami i innymi nauczycielami. Nie dostrzegali oni jednak szczególnych przywilejów czy sposobów ich faworyzowania ze względu na płeć, choć na te zwracały uwagę badane przez autorkę kobiety (np. łagodniejsze podejście dyrektorów do mężczyzn, rozumienie konieczności podejmowania przez nich dodatkowych prac w celu zwiększenia zarobków z racji bycia żywicielami rodziny, usprawiedliwianie ich niedociągnięć i podejmowanie w ten sposób prób zachęcenia mężczyzn do pracy w tym zawodzie). Co ciekawe jednak, badani przyznawali, że ich płeć mogła mieć znaczenie przy zatrudnieniu ze względu na prowadzenie przez dyrektorów polityki równowagi płci na stanowiskach nauczycielskich, co widzieli jako działania korzystne przede wszystkim ze względu na uczniów i równowagę w gronie nauczycielskim. Uczestnicy badań odnosili się także do modelu tradycyjnej rodziny, w której ważną postacią obok matki jest również ojciec. Pojawiło się stwierdzenie, iż w szkolnictwie powinno być więcej kobiet ze względu na ich predyspozycje i większe zaangażowanie. Przyjmowanie mężczyzn do pracy w zawodzie nauczyciela mogłoby być uzasadnione, o ile nie byłoby oni „zniewieściami”. Według respondentów tego badania prestiż zawodu niekoniecznie zależy od płci, ale od jakości wykonywanej pracy oraz jej warunków, a także kompetencji pracowników oraz wysokości zarobków. W tym aspekcie zatem dość wyraźnie można dostrzec związane z płcią stereotypy funkcjonujące w obszarze opieki i wychowania.

W przypadku relacji ze współpracownikami i atmosfery w miejscu pracy badani mężczyźni dobrze oceniali ten aspekt pracy zawodowej, wskazując jednak, że znaczenie mają tutaj raczej osobowość czy szczególne cechy współpracowników, a nie ich płeć. Ciekawe jest to, iż respondenci nie zauważyli oznak jakiegokolwiek szczególnej męskiej solidarności – mówili o tym w kategoriach sporadyczności i raczej żartobliwie. Najbardziej widocznym przejawem tej solidarności był męski uścisk dłoni na powitanie (jedynie w gronie mężczyzn, z pominięciem nawet obecnych w pomieszczeniu / przestrzeni kobiet).

Wypowiedzi respondentów w obszarze relacji z uczniami były dość zróżnicowane, szczególnie w kontekście częstego utożsamiania roli mężczyzny nauczyciela z rolą ojca. Niektórzy badani wskazywali na aspekt wychowawczy pracy

i uznawali, że czasem mogą pełnić tę rolę wobec uczniów, co przynosi im radość i satysfakcję. Inni natomiast nieco się od niej dystansowali, uznając, że pewien rodzaj zastępowania ojca wynika raczej z oczekiwań dyrekcji i rodziców. Preferowali tutaj określenia związane z byciem raczej pozytywnym modelem odpowiedzialnego dorosłego. Pojawiły się także odpowiedzi, które wskazywały na odrzucenie tej roli w pracy zawodowej. Uczestnicy badań uzasadniali, że nie są zastępczymi ojcami czy wychowawcami, ale nauczycielami, wysuwając na pierwszy plan aspekt dydaktyczny zawodu. W przypadku zagadnienia związanego ze zróżnicowanym stosunkiem nauczycieli i nauczycielek do uczniów niektórzy badani mężczyźni wskazywali raczej na istotną rolę charakteru i osobowości bądź wiek nauczyciela, inni natomiast odwoływali się do różnych cech osobowościowych kobiet (łagodność, łatwiejsza zmiana zdania, emocjonalność) i mężczyzn (stanowczość, wprowadzanie dyscypliny, wzbudzanie poczucia respektu wśród uczniów wobec nauczyciela, opanowanie) i stąd wynikające odmienne podejście uczniów do uczniów.

W obszarze awansu zawodowego dostrzegano raczej ograniczone możliwości rozwoju kariery zawodowej i tzw. zjawisko lepkiej podłogi. W opinii badanych ścieżka awansu w zawodzie nauczyciela jest „biurokratycznym wymysłem, obciążonym przymusem spreparowania ogromnej ilości papierów i niewiele ma wspólnego z prawdziwymi osiągnięciami zawodowymi” (Jankowska, 2008, s. 375). Awans zawodowy realizowany jest ze względu na oczekiwania dyrekcji i możliwość niewielkiego podniesienia wynagrodzenia, nie zaś np. z chęci rozwoju osobistego. Co ciekawe, niemal wszyscy nauczyciele uznali również, że nie są zainteresowani stanowiskiem kierowniczym, co przeczy temu, iż mężczyźni realizują się zawodowo na wysokich stanowiskach i dążą do nich w swojej karierze zawodowej. Mimo to badani dostrzegli fakt, iż mężczyznom łatwiej niż kobietom jest zająć takie stanowisko ze względu na oczekiwania społeczne i stereotypowe postrzeganie mężczyzn jako tych, którzy wzbudzają większy respekt i szacunek.

W kontekście analizy stosunku do własnej płci Karina Jankowska skupiła się na problematyce mężczyzny metroseksualnego i zauważyła, że badani mężczyźni w mniejszym lub większym stopniu identyfikują się z tym wzorcem męskości, odwołując się głównie do dbałości o higienę i ubiór, a także do wyrażania emocji. Jedynie niektóre wypowiedzi świadczyły o odrzuceniu tego modelu i uznaniu go za „zniewieściały”. Warto podkreślić jest to, że badani mieli trudności w opisanu, jakimi są mężczyznami, i określali siebie jako „normalni”. Wśród ciekawych wypowiedzi znalazły się odwołania do akceptowalnych pierwiastków żeńskich i męskich w badanym, przełamywania stereotypu „twardego” mężczyzny poprzez

możliwość okazywania emocji i uczuć, prezentowania cech takich jak opiekuńczość, cierpliwość, partnerstwo czy nowoczesność. Owe trudności Jankowska uzasadniła istniejącym „kryzysem męskości” i problemami ze zdefiniowaniem własnej męskości. Ważne zaznaczenia są także stwierdzenia związane z tym, że część mężczyzn musiała czasami na różne sposoby udowodniać swoją męskość, co wiązało głównie z możliwościami utrzymania rodziny lub przekonaniem innych, że nie są zniewieściami mimo wykonywania sfeminizowanego zawodu. Takie sytuacje mogą z kolei świadczyć o to, że „walka” na polu rekonstrukcji tożsamości współczesnego mężczyzny trwa nadal i odbywa się pomiędzy pragnieniem zachowania patriarchalnego *status quo* mężczyzny silnego i dominującego a poszukiwaniem tożsamości nowej, odpowiadającej na przemiany współczesnego świata.

W analizach pojawiała się również problematyka dotycząca stereotypów płci i tradycyjnego podziału ról, a wypowiedzi uczestników badań świadczyły o ich ścieraniu się. Mężczyźni wskazywali np., że poglądy dotyczące pracy mężczyzn wykonywanej w celu utrzymania rodziny i pracy kobiet wykonywanej, by „odłożyć sobie pieniądze”, nie do końca jest zgodne z rzeczywistością i ich przekonaniami, choć stereotyp ten może nadal funkcjonować. Za wzór obierali model partnerski, w którym zarówno kobieta, jak i mężczyzna w odpowiednim dla siebie stopniu realizują się zawodowo, i nie podzielali poglądu, iż mężczyźni są bardziej zaangażowani w pracę, ambitni i żądni sukcesu, wskazując, że obecnie takie cechy można przypisać także kobietom. Dążenie do sukcesu przez mężczyzn uzasadniali „męską naturą” i chęcią rywalizacji, wolą walki, ambicją bądź potrzebą udowodnienia czegoś. Na podstawie uzyskanych przez Karinę Jankowską wyników można zauważyć przemiany dotyczące stosunku mężczyzn do rodziny. Respondenci uznali ją mianowicie za dobro najwyższe, dla którego mogliby nawet – w razie potrzeby – zrezygnować z kariery zawodowej. Mężczyźni skłonni byliby również poświęcić swój wolny czas, aby ich partnerki podjęły lepiej płatne i satysfakcjonujące prace, choć niektórzy uzależniali tę sytuację od czasu, jaki partnerka musiałaby przeznaczyć na to kosztem rodziny, oraz od korzyści finansowych. Sytuację równego podziału pracy zawodowej między partnerami badani wiązali właśnie z wysokim znaczeniem partnerskiego podziału obowiązków. Różnorodne odpowiedzi zauważone zostały również w kontekście zagadnień dotyczących możliwości wzięcia urlopu rodzicielskiego. Niektórzy mężczyźni uznawali to za oczywistość, niektórzy wskazywali, iż nie chcieliby stracić zbyt wiele ze swojej pracy lub czasu wolnego, choć podjęliby się opieki nad dzieckiem, gdyby była taka konieczność. Podkreślali bardziej znaczącą rolę matki niż ojca w pierwszych chwilach życia dziecka.

Jak zatem wynika z badań Jankowskiej, mężczyzna nauczyciel „jawi się jako osoba ogólnie zadowolona ze swej pracy, z kontaktów ze współpracownikami i uczniami. Z drugiej strony jest to również osoba przepracowana i pozbawiona perspektyw awansu, który mógłby działać motywująco” (Jankowska, 2008, s. 385). Największymi problemami dla mężczyzn nauczycieli okazują się kwestie finansowe, co niewątpliwie stanowi mocne uzasadnienie ich marginalnej obecności w tym zawodzie. Na podstawie wyników przytoczonych badań można stwierdzić, że mężczyźni pracujący na stanowiskach nauczyciela na wyższych etapach edukacyjnych, choć starają się dobrze odnajdywać w zawodzie, to jednak po części doświadczają pewnych stereotypów. Najtrudniejsze okazuje się zmierzenie się ze stereotypem mężczyzny żywiciela rodziny, szczególnie dla przedstawicieli zawodu nauczycielskiego. Drugim stereotypem wydaje się ten, który wskazuje na „zagrożenie zniewieścieniem” mężczyzny przebywającego w gronie pracujących z nim kobiet. Na uwagę zasługują wypowiedzi, z których wynika, że mężczyźni przywiązują większą wagę do jakości wykonywanej przez siebie pracy, co według nich może podnieść prestiż zawodu nauczyciela w opinii społeczeństwa, oraz do przewagi cech charakteru nad płcią. Cechy charakteru czy osobowości okazują się bardziej znaczące niż płeć, zarówno dla budowania relacji z innymi w miejscu pracy, jak i dla wypełniania obowiązków zawodowych.

Przytoczone powyżej wyniki badań ukazują różne perspektywy myślenia o mężczyznach pracujących na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej, a także na wyższych etapach edukacyjnych. Przedstawione zostały punkty widzenia zarówno nauczycieli klas I–III, studentów pedagogiki, jak i samych mężczyzn pracujących na stanowisku nauczyciela.

Warto podkreślić, że wszystkie badane grupy w mniejszym lub większym stopniu wskazują na potrzebę zatrudniania mężczyzn w placówkach edukacji przedszkolnej, choć zauważalne są również pewne obawy wynikające z istnienia w społeczeństwie stereotypów dotyczących płci. Rezultaty badań obejmujących samych mężczyzn świadczą o tym, że wybór przez nich pracy na stanowisku nauczyciela ostatecznie, mimo pewnej przypadkowości, staje się świadomy i przemyślany, a w konsekwencji tego mężczyźni czują się dobrze, realizując swoje obowiązki zawodowe. Wydaje się, że praca codzienna przynosi im radość i satysfakcję. Cieniem jednak kładą się na niej problemy związane z aspektem ekonomicznym czy prestiżem zawodu oraz ogólne stereotypy społeczne związane z obecnością mężczyzny w zawodzie sfeminizowanym. Przekonania, które funkcjonują na ich temat w społeczeństwie, często opierają się właśnie na stereotypach dotyczących zarówno mężczyzn jako takich, jak i mężczyzn zajmujących

się dzieckiem. Szczególnie istotne staje się również postrzeganie mężczyzn przez pryzmat feminizacji zawodu, co także generuje specyficzne sposoby myślenia o nich. Uzasadnione jest zatem stwierdzenie Iwony Czai-Chudyby, Beaty Drwał oraz Magdaleny Włoch, że „przekonanie o niewielkiej liczbie mężczyzn pracujących w edukacji, przede wszystkim w edukacji pierwszego etapu, jest więc uwarunkowane czynnikami natury raczej socjologicznej, przyjmującymi postać uprzedzeń” (Czaja-Chudyba, Drwał, Włoch, 2017, s. 28). Istotnym stereotypem staje się ten, który charakteryzuje mężczyznę przez pryzmat dobrze zarabiającego żywiciela rodziny, wykonującego prestiżowy zawód. Wydaje się ponadto, że przekonanie to bywa silniejsze niż stereotyp związany z potencjalnym zagrożeniem molestowaniem seksualnym dzieci czy przemocą ze strony mężczyzn lub stereotyp odnoszący się do „zniewieścienia” mężczyzn czy ich orientacji seksualnej.

Podsumowanie

Problematyka mężczyzn pracujących w zawodzie nauczyciela, szczególnie nauczyciela edukacji przedszkolnej, może być niezwykle interesująca dla badaczy zajmujących się pedeutologią. Jest to obszar słabo poznany, wymagający poświęcenia mu uwagi i pozwalający na zgłębianie bardzo wielu aspektów nie tylko w ramach pedagogiki, ale również umożliwiający prowadzenie interdyscyplinarnych analiz we współpracy z przedstawicielami innych nauk społecznych, takich jak psychologia czy socjologia.

W artykule zostały przedstawione badania, które mogą wyznaczyć pewne kierunki tychże analiz, a w konsekwencji stać się przyczynkiem do poszukiwania pewnych tendencji i trendów związanych z obecnością mężczyzn w edukacji. Efektem tych działań stałoby się uczynienie problematyki mężczyzn nauczycieli edukacji przedszkolnej kategorią obecną w dyskursie naukowym w Polsce.

Na podstawie przytoczonych badań można określić kilka potencjalnych obszarów wartych zgłębienia. Wśród nich np.:

1. charakterystyka osobowościowa i poziom kompetencji mężczyzn pracujących na stanowiskach nauczycieli edukacji przedszkolnych oraz kandydatów do tego zawodu z określeniem możliwych profiliw charakterologicznych bądź społeczno-psychologicznych takich osób;
2. potrzeby mężczyzn pracujących na tych stanowiskach, z uwzględnieniem możliwości ich rozwoju oraz radzenia sobie ze wskazanymi w badaniach barierami;

3. doświadczenia związane ze stereotypowym postrzeganiem mężczyzn w edukacji oraz możliwości przeciwdziałania stereotypom dotyczącym płci.

Ciekawym aspektem działań badawczych mogłoby być również wskazanie możliwych implikacji praktycznych. Na podstawie przytoczonych badań wydaje się, że szczególnie zasadna staje się szeroko rozumiana edukacja społeczeństwa w celu przeciwdziałania stereotypowemu postrzeganiu mężczyzn w edukacji, co mogłoby być wpisane w szerszy trend socjologiczny dotyczący zmian w zakresie tożsamości płciowej w społeczeństwach i zachwiania tradycyjnie rozumianej tożsamości męskiej. Edukacja ta mogłaby przyjąć postać kampanii medialnych i informacyjnych. Być może ważną rolę mogłyby odegrać środowiska akademickie, będące swoistymi przodownikami zmiany społecznej. W ten sposób przemiany związane z obecnością mężczyzn w edukacji stałyby się jeszcze wyraźniejsze, co wtórnie zaowocowałoby skierowaniem uwagi na tę dotychczas nieobecną w pedagogice kategorię.

Streszczenie: Pedagogika jest stosunkowo młodą nauką, której przedstawiciele starają się opisywać, porządkować i wyjaśniać rzeczywistość edukacyjną, będącą przedmiotem analiz tej dziedziny. Niektóre elementy tej rzeczywistości są dobrze zbadane i cieszą się dużą popularnością wśród naukowców, inne wymagają większego zainteresowania. Wśród kategorii nieobecnych w edukacji, zarówno w obszarze badawczym, jak i w praktyce, znajduje się kategoria mężczyzny nauczyciela edukacji przedszkolnej.

Pedeutolodzy dotychczas koncentrowali się raczej na charakterystykach szeroko opisujących zagadnienia dotyczące nauczyciela, ujmując go bądź nieosobowo (uwpuklając problematykę zawodu nauczycielskiego, czyniąc z nauczycieli bezosobową grupę), bądź prezentując różnorakie konteksty przez pryzmat wysokiej feminizacji zawodu. Celem niniejszego artykułu jest przegląd nielicznych badań obejmujących wskazaną kategorię w perspektywie polskiej, podkreślający aspekt zarówno naukowo-teoretyczny (stan badań), jak i praktyczny (potrzeba obecności mężczyzn na etapie edukacji przedszkolnej) oraz zarysowanie możliwych nowych obszarów badawczych w tym zakresie.

Słowa kluczowe: mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej, stereotypy dotyczące płci, feminizacja zawodu nauczyciela, współczesne przemiany społeczno-kulturowe, pedeutologia, edukacja przedszkolna

Abstract: Pedagogy is a relatively young science, the representatives of which try to describe, organize and explain the educational reality that is the subject of analyzes in this field. Some elements of this reality are well researched and very popular among scientists, others require more attention. Among the categories absent in education, both in the research area and in practice, there is the category of a male kindergarten teacher.

So far, pedeutologists have focused rather on the characteristics broadly describing the issues related to the teacher, either impersonally (emphasizing the problems of the teaching profession, but making teachers an im-personal group) or presenting various contexts through the prism of the high feminization of the profession.

The purpose of this article is to review the few research studies covering the indicated category in the Polish perspective, emphasizing both the scientific and theoretical (the state of research) and practical aspects (the need for men at the stage of pre-school education) as well as an outline of possible new research areas in this field.

Keywords: male kindergarten teacher, gender stereotypes, feminization of a teaching profession, modern social and cultural changes, pedeutology, pre-school education

Bibliografia

- Arcimowicz, K. (2008a). Przemiany męskości w kulturze współczesnej. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 21–60). Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Arcimowicz, K. (2008b). Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 115–150). Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Brzeziński, J. (2021). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buczkowski, A. (2012). Socjologia płci. W: A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czaja-Chudyba, I., Drwal, B., Włoch, M. (2017). Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5, 2/2(10/2), s. 19–33.
- Fuszara, M. (2008). Dobrze jest być rodzinikiem, czyli mężczyźni w zawodach sfeminizowanych. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 329–360). Warszawa: Wydawnictwo Trio.

- Jankowska, K. (2008). Mężczyźni – nauczyciele gimnazjalni i licealni. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 361–387). Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Konarzewski, K. (2012). *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koperna, P. (2020). Male Teachers in Kindergartens: The Perspective of Female Kindergarten Teachers. W: R.P. Lopes, C. Mesquita, E. Mendes Silva, M. Vara Pires (Eds.), *INCTE'20: 5th International Conference on Teacher Education [V Encontro Internacional de Formação na Docência]. Proceedings. Livro de Atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Koperna, P. (2019). Male Teachers in a Kindergarten in the Perception of Parents in Cracow, Poland. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *INTED 2019: 13th International Technology, Education and Development Conference, 11–13 March 2019, Valencia, Spain. Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
- Lisowska, E. (2008). *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Mandal, E. (2007). Kobiety i mężczyźni a praca zawodowa. W: Mandal E. (red. nauk.), *W kręgu gender* (s. 79–91). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowak, J. (2009). O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej. W: B. Kasaacova, M. Cabanova (red.). *Ucitel v preprimarnej a prymarnej edukacji. Teoria, vyskum, vyvoj* (s. 156–176). Bańska Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Nowosad, I., Tomasiak-Abdelsamie, K. (2020). *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniem przyszłości*. Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). *Education at a Glance. Distribution of Teachers by Age and Gender*. OECD.Stat. Pozyskano z: https://stats.oecd.org/?fbclid=IwAR0EufyfwPb7cL2H7E74W64u9cJSGbPO990C5dDe8k00tJb_vBI42o8Mufw.
- Pankowska, D. (2014). Kwestia płci i rodzaju – nieobecny „dyskurs” w kształceniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, s. 129–148.
- Pankowska, D., Chomczyńska-Rubacha, M. (2015). Formalne podstawy edukacji a polityka gender mainstreaming. *Studia Edukacyjne*, 36, s. 55–72.
- Rubacha, K. (2008). Wstęp. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Paulina Karp

Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie

ORCID: 0000-0001-7402-9613

Metody aktywizujące w powszechnej edukacji muzycznej

Active teaching methods in common music education

Wprowadzenie

Przez wiele wieków kształcenie rozumiano jako proces skoncentrowany na czynnościach wykonywanych przez nauczyciela, które w konsekwencji miały prowadzić do zmian w sferze osobowości i wiedzy uczniów. Rola uczniów sprowadzała się do opanowywania treści przekazywanych im w szkole podczas lekcji. Na przełomie XIX i XX wieku takiemu rozumieniu dydaktyki sprzeciwili się zwolennicy Nowego Wychowania w Europie i progresywizmu w Stanach Zjednoczonych. Odrzucali oni promowaną przez herbartystów koncepcję „przekazywania uczniom gotowej wiedzy”, a w jej miejsce wysnuwali postulat zdobywania wiedzy na drodze samodzielnej aktywności poznawczej jednostki (Kupisiewicz, 2012). Pomimo tych postępowych postulatów działania nauczycieli jeszcze przez wiele lat ograniczały się do przyswajania przez uczniów określonej porcji wiadomości i ustalonych znaczeń, zgodnie z wytycznymi oficjalnych programów szkolnych.

Konstruktywistyczna perspektywa uczenia się akcentująca aktywność uczącego się w procesie zdobywania wiedzy stanowi swego rodzaju przeciwwagę dla tak powszechnego jeszcze w ubiegłym stuleciu nauczania opartego jedynie na metodach podających. Dorota Klus-Stańska (2009), opisując pojęcie konstruktywizmu w nauczaniu, przedstawia

dwie jego odmiany odnoszące się bezpośrednio do teorii Jeana Piageta oraz Lwa Wygotskiego.

Konstrukttywizm w wersji Piagetowskiej, określanej jako rozwojowo-poznawczy, zakłada, że niemożliwe jest przekazanie wiedzy przez jednego człowieka drugiemu. W ujęciu tym proces uczenia się jest samodzielną i aktywną konstrukcją i rekonstrukcją umysłowych modeli rzeczywistości. Kluczowe w zdobywaniu wiedzy jest rozwiązywanie problemów, które uczniowie otrzymują nie na końcu, a na początku swojej aktywnej pracy. Sytuacja edukacyjna oparta na rozwiązywaniu problemów nie jest już traktowana jako dodatkowe wyzwanie dla najzdolniejszych jednostek. Jest to punkt wyjścia do rozumienia każdego pojęcia przez wszystkich uczniów. Kształcenie w tym rozumieniu stawia nauczyciela w roli przewodnika, koordynatora prac, mentora udzielającego koniecznych wskazówek, często również inicjatora działań, żywo zainteresowanego przebiegiem i wynikami badań prowadzonych przez swoich podopiecznych.

Konstrukttywizm społeczny odwołujący się do założeń Wygotskiego przedstawia dziecko jako mniej samodzielne i samowystarczalne. Wiedza zdobywana przez ucznia samodzielnie, w spontanicznie realizowanych działaniach badawczych bez czynnego udziału dorosłych, rozumiana jest jako potoczna i niewystarczająca do zbudowania merytorycznej i spójnej struktury. Modele rzeczywistości nie są konstruowane wyłącznie przez jednostkę ani też przejmowane w całości od dorosłych. Stanowią wypadkową tych dwóch czynników, a co istotne – są efektem doświadczeń społecznych ucznia, osadzonych w określonym kontekście kulturowym. Przyjmuje się, że uczeń „lepiej się nauczy”, zdobywając wiedzę przy współpracy z rówieśnikami, nawet jeśli będzie ona niedoskonała, niż jeśli doskonałą, gotową „porcję” wiedzy otrzyma od nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jako dorosłego i eksperta jest otoczyć dziecko kompetentną opieką, a więc pełnić rolę pomocowo-interwencyjną (Marek, 2015).

Preferowana we współczesnej edukacji teoria konstruktywistyczna w ogólnym rozumieniu zaprzecza przekonaniu, że wiedza istnieje niezależnie od tego, „kto wie”, i podkreśla znaczenie samego procesu jej zdobywania. Coraz częściej jednostkę postrzega się jako budowniczą struktur własnej wiedzy, a nie wyłącznie bierną odbiorcą informacji dobieranych i przekazywanych przez nauczyciela (Dylak, 1994). Uczeń aktywnie uczestniczący w procesie zdobywania wiedzy ma szansę rekonstruować obraz własnego świata, w którym żyje i działa, na bazie osobistych doświadczeń, do których prowadzi ciągła interakcja z otoczeniem. Wymiana poglądów, negocjowanie czy dyskusja stwarzają okazję do zdobywania nowych informacji w wyniku rozstrzygnięcia konfliktów, jakie istnieją

pomiędzy wiedzą, którą jednostka już posiada, a informacjami, które do niej napływają. Konstruktywizm w nauczaniu obowiązuje nauczycieli do odejścia od standaryzowanego programu kształcenia. Podstawę tego procesu powinien bowiem stanowić program przystosowany do poziomu uczniów i wykorzystujący nauczanie problemowe.

Sposoby aktywizowania uczniów podczas lekcji muzyki

Myśląc o aktywizowaniu uczniów podczas lekcji muzyki, większość nauczycieli odwołuje się prawdopodobnie do powszechnie znanych i wykorzystywanych w edukacji muzycznej rodzajów aktywności, takich jak śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce czy słuchanie i tworzenie muzyki. Istotnie, trudno wyobrazić sobie lekcje muzyki, w czasie których uczniowie nie podejmują żadnej z wymienionych aktywności. Stosowanie ćwiczeń o charakterze praktyczno-muzycznym sprawia, że zajęcia są urozmaicone i atrakcyjne dla uczniów. Muzykowanie i naturalne, wielostronne działanie przynoszą wiele radości. Tak rozumiana aktywność muzyczna jest jednym ze sposobów rozwijania zamiłowań i pogłębiania motywacji w kierunku muzyki. Dodatkowo stymuluje rozwój podstawowych zdolności oraz umiejętności muzycznych uczniów. Śmiało można więc stwierdzić, że wymienione wyżej rodzaje aktywności stanowią podstawę prawidłowo przeprowadzonych zajęć muzycznych (Wilk, Waligóra i Cebulak, 2017).

Przygotowanie młodych ludzi do świadomego i aktywnego korzystania z dorobku kultury muzycznej wymaga od nauczyciela spojrzenia wykraczającego poza granice pięciu rodzajów aktywności muzycznej. Współczesna dydaktyka proponuje szereg rozwiązań, których znajomość i wykorzystywanie zwiększają szansę skutecznej realizacji tego najważniejszego przecież celu powszechnej edukacji muzycznej. Świadomy odbiorca powinien dysponować ogólną wiedzą z zakresu historii muzyki, literatury muzycznej, instrumentoznawstwa czy form muzycznych. Dla wielu nauczycieli zadania takie jak przekazywanie wiadomości teoretycznych w atrakcyjny sposób, zaciekawienie uczniów tematem dziejów muzyki i zainspirowanie ich do dalszych, samodzielnych poszukiwań nadal stanowią wyzwanie (Karp, 2018). Renata Gozdecka (2013) zauważa, że „nauczyciel innowacyjny, poszukujący nowych rozwiązań metodycznych, przeciwdziałający odtwórczej pracy, przeciwstawiający się schematyzmowi dydaktycznemu, który sprzyja powielaniu nieskutecznych metod pracy, to niestety niewielki odsetek pracujących współcześnie nauczycieli”.

Punktem wyjścia do zaplanowania przez nauczyciela interesujących, a przede wszystkim efektywnych zajęć lekcyjnych jest odpowiedni dobór metod nauczania, które stanowią nieocenioną pomoc w planowaniu przez nauczycieli drogi kształcenia swoich podopiecznych. Wincenty Okoń na wstępie rozważań nad pojęciem metody nauczania zauważa potrzebę zmodyfikowania tego terminu na rzecz „metody kształcenia”, co pozwoli na przedstawienie ucznia w roli partnera w procesie kształcenia, opartym wszakże nie tylko na nauczaniu, lecz także uczeniu się. Autor pojęcie metody kształcenia rozumie jako „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów” (Okoń, 2003, s. 246). W swojej definicji zwraca uwagę na świadomość działań nauczyciela jako warunek skutecznego nauczania. Owa świadomość wyraża się m.in. poprzez uwzględnianie w doborze metod nauczania takich kryteriów jak: wiek uczniów, specyfika przedmiotu, cele i zadania dydaktyczne zaplanowane do zrealizowania podczas lekcji, a także dostępność środków dydaktycznych. Niemniej ważne w doborze metod są kwalifikacje i preferencje samego nauczyciela. Trudno mówić o wzorcowych konspektach lekcji, których dokładne zastosowanie przez dowolnego nauczyciela gwarantowałoby sukces. Przywoływane często pojęcie indywidualizmu w procesie kształcenia odnosi się nie tylko do potrzeb i możliwości uczniów, ale także do preferencji nauczycieli. Tylko nauczyciel jest w stanie realnie ocenić własne możliwości i biegłość w wykorzystywaniu określonych metod. Do długiej listy obszarów, które należy poznać, aby właściwie zaplanować proces kształcenia, można więc śmiało dodać znajomość własnych możliwości (Okoń, 2003).

Poglądy dydaktyków na temat klasyfikacji metod nauczania są zróżnicowane. Kazimierz Sośnicki w oparciu o dwie podstawowe metody uczenia się: metodę sztuczną i naturalną, proponuje podział na metody podające i poszukujące. Bogdan Nawroczyński w rozważaniach na temat metod nauczania uwzględnia dodatkowe kryterium, rozszerzając powyższą klasyfikację o metody laboratoryjne. Autor jednej z najprostszych, a jednocześnie często przywoływanych klasyfikacji metod nauczania, rosyjski biolog N.M. Wierzilin, wyodrębnia trzy grupy metod: oglądowe (oparte na obserwacji), werbalne (oparte na słowie) oraz praktyczne (oparte na działalności praktycznej uczniów) (Kupisiewicz, 2012). Cytowany już Wincenty Okoń (2003) dostrzega niedoskonałości tej propozycji, jak choćby wyraźne oddzielenie słowa od oglądu, a więc oderwanie poznania umysłowego od zmysłowego w poznawaniu rzeczywistości przez uczniów, a także nieuwzględnienie w podziale wielu istotnych aspektów metod nauczania

(stosunku aktywności indywidualnej do społecznej, nauczania do uczenia się, kształcenia do wychowania). Po dokonaniu dogłębnej analizy pojęcia autor wyodrębnił cztery grupy metod kształcenia: metody asymilacji wiedzy, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody waloryzacyjne oraz metody praktyczne.

W toku poszukiwań nowych dróg do możliwie najbardziej efektywnego wykorzystania potencjału uczniów, w oparciu o powyższe klasyfikacje, a także zdobycze psychologii i pedagogiki (przy uwzględnieniu założeń m.in. teorii konstruktywizmu), wykrystalizowała się nowa kategoria metod nauczania – metody aktywizujące.

Wywodzą się one z klasycznej klasyfikacji, jednak wyróżnia je znaczące zwiększenie zaangażowania i aktywnego udziału uczniów w zajęciach lekcyjnych. Jednocześnie nadają nauczycielowi funkcję drugopolanową pełnioną na zasadzie pomocy, koordynacji i kontroli postępów (Gozdecka, 2013). Jako ich główne zalety wymienia się przede wszystkim wysoką skuteczność, dużą różnorodność i atrakcyjność. Pracując metodami aktywizującymi, wspieramy również rozwój emocjonalny naszych uczniów. Co więcej, wykorzystywanie metod z tej grupy stymuluje aktywność nie tylko uczniów, ale również samych nauczycieli. Powszechnie uważa się, że stosowanie tego rodzaju innowacyjnych działań dydaktycznych jest niezbędne w pracy profesjonalnego i twórczego pedagoga.

Wybrane metody aktywizujące oraz przykłady ich zastosowania podczas lekcji muzyki

Biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotu muzyka, metody aktywizujące rozpatrywać można w trzech kategoriach: wizualizujące, werbalne, ekspresyjne (Brudnik, Moszyńska i Owczarska, 2011). Każda z grup zawiera metody przystosowane do realizacji różnorodnych celów, przydatne zarówno podczas wprowadzania nowych treści, jak i systematyzowania wiedzy.

W grupie metod wizualizujących na uwagę zasługują:

- „synonimy–antonimy” – polega na dopisywaniu przez uczniów pojęć bliskoznacznych lub przeciwnych w stosunku do podanego terminu, np.: dynamika, agogika, artykulacja;
- „jedno odpada” – odwołuje się zarówno do wiedzy uczniów, jak i ich intuicji. Zadaniem jest określenie klucza, według którego dobrane zostały zapisane pojęcia (nazwiska kompozytorów, wykonawców, nazwy epok, instrumentów itp.), a następnie wskazanie (wykreślenie) elementu niepasującego do

pozostałych, np. skrzypce, gitara, wiolonczela, altówka lub Haydn, Beethoven, Bach, Mozart;

- „krzyżówka skojarzeń” – pomaga w określeniu wyjściowego poziomu zorientowania uczniów w danym temacie. Polega na dopisaniu do każdej litery podanego pojęcia skojarzenia zawierającego właśnie tę literę. Dla porównania to samo ćwiczenie zastosować można ponownie po zrealizowaniu materiału z danego tematu, co pozwoli na określenie zmian w ogólnym rozumieniu zagadnienia przez uczniów;
- „piramida priorytetów” – polega na wspólnym opracowaniu listy priorytetów dotyczących danego zagadnienia, a następnie ułożeniu ich w formie piramid według zasady „im wyżej usytuowane hasło, tym większe jego znaczenie w rozpatrywanym temacie”. Wykorzystanie tej metody zachęca uczniów do dyskusji i negocjacji, które są niezbędne do osiągnięcia porozumienia. Przykłady zastosowania piramidy priorytetów: „Co decyduje o wartości artystycznej piosenek?”, „Co bardziej wpływa na odbiór spektaklu scenicznego, np. baletu?” (Muzyka? Scenografia? Ruch sceniczny?);
- „oś czasu” – umożliwia graficzne przedstawienie wydarzeń z uwzględnieniem chronologii ich występowania poprzez odpowiednie zaznaczenie punktów na osi, np.: powstanie konkretnych dzieł, wydarzenia z życia twórców, pojawianie się nowych form i gatunków muzycznych, rozwój instrumentu (od prototypu do wersji współczesnej). Oś czasu można także wykorzystać do zobrazowania kalendarium opracowanych przez klasę nadchodzących wydarzeń artystycznych, które uczniowie uznali za godne uwagi;
- „mapa mentalna/mapa myśli” – niezwykle skuteczny sposób porządkowania informacji dotyczących danego zagadnienia pozwalający na całościowe ujęcie tematu. Metoda ta polega na zapisywaniu i rysowaniu gałęzi (zagadnień) wychodzących z centralnie usytuowanego hasła i jednocześnie bezpośrednio z nim związanych, a następnie tworzeniu kolejnych linii – podgałęzi – aż do wyczerpania tematu. Zaleca się, aby zarówno gałęzie, jak i podgałęzie przyjmowały formę pojedynczych słów, haseł lub rysunków zamiast rozległych tekstów. Mapy mentalne mogą być z powodzeniem tworzone np. podczas omawiania tematów takich jak: epoki, gatunki muzyczne, tradycje muzyczne, kultura ludowa danego regionu, skomplikowana struktura orkiestry symfonicznej z uwzględnieniem nie tylko jej składu, ale także możliwości repertuarowych, lokalowych itp.;
- „rybi szkielet” to metoda pozwalająca określić przyczyny danego problemu (stanu rzeczy). Do przeprowadzenia ćwiczeń z jej wykorzystaniem potrzebna

jest plansza przedstawiająca szkielet ryby. W miejscu „głowy” umieszcza się główny problem, który grupa rozwiązuje wspólnymi siłami. Uczniowie podają najważniejsze czynniki, które mogły doprowadzić do powstania problemu, i wpisują je w miejscu tzw. dużych ości. Następnie w mniejszych grupach analizują te czynniki i starają się odnaleźć ich przyczyny (czynniki szczegółowe), umieszczając je na schemacie w formie „małych ości”. Po uzupełnieniu całego schematu uczniowie wspólnie omawiają swoją pracę i wyciągają wnioski. Metodę rybiego szkieletu można z powodzeniem wykorzystać podczas analizowania złożonych problemów, jak np.: początek lub koniec danej epoki rozpatrywany w korelacji z innymi przedmiotami – nie tylko z perspektywy przełomu w muzyce, lecz także w literaturze, sztuce czy filozofii. Inne przykłady haseł problemowych: „Dlaczego nieustannie zwiększa się liczba zwolenników muzyki disco polo? „Jakie są przyczyny niskiego zainteresowania publiczności wydarzeniami o wysokich walorach artystycznych?”;

- „portfolio” – polega na gromadzeniu przez uczniów i porządkowaniu w formie teczki wszelkiego rodzaju (zdjęć, nagrań, fragmentów artykułów, wywiadów itp.) materiałów na dany temat. Przykładowe zagadnienia: „Życie muzyczne mojego regionu”, „Tradycje kolędnicze w mojej miejscowości”, „Aktywność muzyczna wybranego artysty (zespołu)”. Podczas realizowania zadań z wykorzystaniem tej metody uczniowie kształcą systematyczność, doskonałą umiejętność porządkowania informacji, a także planowania, organizowania i oceniania własnych działań.

Kolejną grupę stanowią metody werbalne, dla których reprezentatywne mogą być następujące przykłady:

- „burza mózgów” (*brainstorming*, „giełda pomysłów”, „jarmark pomysłów”, „sesja odroczonej oceny”) – odmiana dyskusji, która polega na wspólnym gromadzeniu jak największej liczby różnorodnych pomysłów na rozwiązanie określonego problemu. Atmosfera swobody ma umożliwić uczniom zgłaszanie nawet najbardziej śmiałych, nierealnych czy nietypowych propozycji bez obaw o poprawność językową czy trafność spostrzeżeń. Pomysły nie są bowiem oceniane ani komentowane. Burza mózgów może okazać się pomocna podczas rozpatrywania takich problemów jak: „Czy dyrygent w chórze jest potrzebny?”, „Jak wydobyć dźwięk z nieznanego instrumentu (np. tradycyjnego, etnicznego)?”, „W jaki sposób wydobyć można dźwięk z fortepianu?” (jako wprowadzenie do tematu fortepianu preparowanego).
- „Sherlock Holmes” – metoda, w której uczniowie mają za zadanie opracować rysopis bohatera według określonych punktów, np.: imię, nazwisko,

miejsce urodzenia, data urodzenia, rodzina, zainteresowania, cechy wyglądu itp. Drugi wariant metody polega na rozpoznaniu osoby na podstawie jej cech wypisywanych przez nauczyciela. Skala możliwości wykorzystania tej metody ograniczona jest jedynie wyobraźnią autora opisu. Bohaterem można bowiem uczynić wiele różnych, zaskakujących postaci, np. kompozytora, znanego wykonawcę, dzieło muzyczne lub nawet instrument. Obrazuje to poniższy przykład:

Poszukiwany po raz ostatni widziany był podczas koncertu w budynku filharmonii. Świadkowie zeznali, że podczas spotkania z nim dał się słyszeć wysoki, piskliwy dźwięk. Analiza drzewa genealogicznego poszukiwanego wykazała, że jego przodkowie wykonani byli z innego materiału. Jego bracia: poprzeczny wielki oraz altowy, przyznają, że miejsce pobytu poszukiwanego może być trudne do określenia, gdyż aktualnie jest on najmniejszy w rodzinie – może się zmieścić praktycznie do kieszeni (rozwiązanie: flet piccolo).

- „karuzela” – uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy i siadają w dwóch okręgach – jeden w drugim – twarzami do siebie. W pierwszej rundzie osoby z wewnętrznego kręgu przedstawiają w określonym czasie partnerowi z kręgu zewnętrznego własną opinię na dany temat. W tym czasie partner powinien sporządzać notatkę. Na sygnał nauczyciela uczniowie z kręgu zewnętrznego przesuwają się o kilka miejsc i tym razem uczniowie z kręgu zewnętrznego przedstawiają partnerowi swoje stanowisko. Po kilku rundach uczniowie wspólnie formułują wnioski i zapisują je. Metoda ta uczy aktywnego słuchania, wyrażania własnych myśli i poglądów, a także podejmowania zespołowych decyzji. Przykładem tematu do rozważania z wykorzystaniem karuzeli może być wskazanie najwybitniejszego (zdaniem grupy) kompozytora / dzieła muzycznego wszech czasów i uzasadnienie wyboru. Inne hasła problemowe, to np.: „Kto (twoim zdaniem) i dlaczego był najwybitniejszym kompozytorem w dziejach muzyki?”, „Które z dzieł i dlaczego można uznać za najważniejsze w dziejach muzyki?”, „W jakiej formie chciałbyś uczestniczyć w życiu kulturalnym?”, „Co podoba Ci się w muzyce rozrywkowej?”, „Czy warto słuchać muzyki poważnej i dlaczego?”, „Czy instytucje takie jak filharmonia czy opera są potrzebne we współczesnym świecie?”;
- „debata «za i przeciw»” – jest odmianą dyskusji polegającą na wymianie zdań pomiędzy uczniami. Formułowane przez uczniów opinie (ich własne lub odwołujące się do poglądów innych) mają przemawiać za słusnością lub bezzasadnością danego rozwiązania. Metoda ta powinna przebiegać według określonego planu uwzględniającego takie elementy jak: dokładne określenie

tematu debaty, podział uczniów na dwie grupy broniące swojego stanowiska (inną możliwością jest wspólne gromadzenie przez klasę argumentów „za” i „przeciw”), określenie czasu na dyskusję, właściwa wymiana zdań oraz podsumowanie wyników pracy. Przykładowe tematy do zaproponowania podczas debaty „za i przeciw” to: „Ekspresja dyrygenta może wpływać negatywnie na odbiór dzieła muzycznego”, „Należy słuchać wyłącznie muzyki poważnej”, „Słuchanie muzyki poważnej jest lepsze niż muzyki rozrywkowej”, „Szkoła muzyczna odbiera szansę na realizację pasji pozamuzycznych”, „Każde dziecko uzdolnione muzyczne powinno uczyć się w szkole muzycznej”, „Lekcje muzyki w szkole ogólnokształcącej nie mają sensu (w końcu to tylko 1 godzina tygodniowo)”, „Muzyka pełni ważną rolę w życiu człowieka”, „Uczenie się gry na instrumencie nie ma sensu, jeżeli nie będzie można na tym zarabiać”, „Dźwięki (i muzyka) mogą działać na nas szkodliwie”.

W grupie metod ekspresyjnych na uwagę zasługuje charakterystyczna dla edukacji muzycznej drama, która odwołuje się do naturalnej aktywności ucznia (dziecka lub dorosłego), a przede wszystkim umożliwia uczestnikom uczenie się w sposób autentyczny. Gry i zabawy o charakterze dramatycznym stanowią stały element na drodze rozwoju człowieka – już od najmłodszych lat dzieci chętnie wcielają się w role osób z otaczającego je środowiska rodzinnego, szkolnego, ale także bohaterów bajek lub filmów. Ta naturalna aktywność z biegiem lat zanika, a drzemący w niej potencjał nie jest wykorzystywany. Odwoływanie się do dramy podczas zajęć szkolnych jest niczym innym jak świadomą i zaplanowaną kontynuacją owych spontanicznych zabaw dziecka. Metoda ta stanowi dla uczniów naturalną zachętę do samodzielnego zgłębiania wiedzy z zakresu danej dziedziny, stymuluje ich wyobraźnię, rozwija twórczą postawę, a także uczy samodzielnego myślenia i działania. Wykorzystywanie dramy podczas lekcji muzyki stwarza uczniom okazję do wyrażania uczuć, przeżyć, własnych opinii na temat prezentowanych dzieł czy treści muzycznych za pomocą pozamuzycznych środków wyrazu. Wśród technik dramowych wyróżnić można:

- „wywiad” – może być prowadzony w parach – jeden z uczniów występuje w roli dziennikarza prowadzącego wywiad, np. z kompozytorem, znanym muzykiem, bohaterem dzieła muzycznego, lub z grupą osób – wywiad prowadzony jest np. z członkami słynnej orkiestry lub chóru. Technika wywiadu uczy zadawania pytań i angażuje emocjonalnie, co znacząco zwiększa motywację do samodzielnego zdobywania wiedzy z określonego obszaru;
- „pantomima” – opiera się na ekspresji twarzy, gestu i mowy ciała. Jej główną zasadą jest przedstawienie zdarzenia lub sytuacji bez użycia głosu. Inspirację

mogą stanowić libretto opery (ćwiczenie realizowane np. jako nawiązanie do koncertu, w którym uczestniczyli uczniowie), życiorys kompozytora czy historia zawarta w utworze programowym;

- „improwizacja” – przedstawienie z tekstem powstającym na żywo. Źródłem inspiracji do inscenizacji realizowanej w czasie lekcji muzyki mogą być sceniczne dzieło słowno-muzyczne, treść utworu programowego lub po prostu odpowiednio dobrany utwór instrumentalny, na którego tle odbywa się przedstawienie;
- „inscenizacja” – przedstawienie pewnego zdarzenia, w którym uczniowie stają się aktorami i zgodnie ze scenariuszem odgrywają przydzielone im role. Lekcje muzyki, podczas których wspólnie z uczniami analizuje się dzieje muzyki, losy kompozytorów czy historie podejmowane w dziełach muzycznych, dają niemal nieograniczone możliwości wyboru tematu przedstawienia. Realizacja inscenizacji nie musi się ograniczać do pracy podczas lekcji. Efekty działań uczniów i nauczyciela mogą być prezentowane w formie spektaklu, np. na deskach szkolnej sceny – w świetle reflektorów, w otoczeniu odpowiedniej scenografii i z udziałem publiczności;
- „rzeźba” – sytuacja, w której uczeń przybiera określoną pozę lub ustawia inną osobę tak, by ukazać zamierzony przez siebie kształt. Tematy ćwiczeń z wykorzystaniem rzeźby mogą być różnorodne i zaskakujące, począwszy od pozy odzwierciedlającej kształt instrumentu poprzez przedstawienie cech wyglądu kompozytora, postaci lub sytuacji zaczerpniętych z treści dzieł muzyczno-scenicznych aż po wyrażenie w pozie emocji, które towarzyszą uczniom podczas słuchania utworu.

Analiza aktywnej roli ucznia w procesie kształcenia, a także sposobów wykorzystania metod aktywizujących w edukacji muzycznej prowadzi do refleksji nad rozumieniem pojęcia powszechnej edukacji muzycznej, a dokładniej zakresem tematycznym, który w rzeczywistości obejmuje przedmiot muzyka. Spojrzenie na zakres treści i formy pracy w tym obszarze ulegało na przestrzeni wieków ciągłym zmianom. I tak od XVIII-wiecznego rozumienia edukacji muzycznej wyłącznie jako kształcenia słuchu i solfeżu poprzez rozszerzanie zestawu aktywności muzycznych dzięki teoriom kolejnych pedagogów (m.in. Jeana-Jacques’a Rousseau, Carla Orffa, Émile’a Jaques’a Dalcroze’a) dotarliśmy do momentu, w którym dysponujemy szeregiem systemów i narzędzi umożliwiających wszechstronne kształcenie muzyczne młodych pokoleń (Wilk, 1996). Istnieje jednak obawa, że tak mocno akcentowana w ostatnim czasie konieczność stosowania aktywności

muzycznych przy jednoczesnym ograniczeniu liczby godzin muzyki do jednej tygodniowo wykluczy z przebiegu lekcji inne działania o charakterze mniej praktycznym, które bezpośrednio służyć mają poszerzaniu wiedzy muzycznej, kształtowaniu systemu wartości, a także uczyć formułowania i wyrażania opinii w zakresie tak złożonej dziedziny, jaką jest sztuka. Stosując w tym celu metody aktywizujące, nie prowadzimy ucznia za rękę, ale stwarzamy warunki, aby potrafił się uczyć myśleć, komunikować, współpracować, poszukiwać i odkrywać, a przez to brał odpowiedzialność za efekty uczenia się. Muzykowanie jest niezbędnym ogniwem programu nauczania przedmiotu muzyka. Należy jednak pamiętać, aby wprowadzając uczniów w świat muzyki, nie ograniczać się wyłącznie do dbałości o rozwój słuchu muzycznego, poczucia rytmu, sprawności głosowej czy innych zdolności i umiejętności muzycznych.

Uwagi końcowe

Na zakończenie rozważań można sformułować wniosek, że aktywność uczniów podczas lekcji muzyki nie musi wyrażać się wyłącznie w czynnościach o charakterze praktyczno-muzycznym. Uczeń jest aktywny, kiedy bierze udział w podejmowaniu decyzji, angażuje się emocjonalnie, rozumie cel swoich działań, dostrzega ich znaczenie, w realizacji zadań może korzystać z dotychczasowej wiedzy i doświadczenia, ma poczucie własnej wartości i odczuwa satysfakcję z podejmowanych aktywności. Metody aktywizujące odzwierciedlające idee konstruktywizmu stymulują uczniów do tego rodzaju aktywności podczas lekcji. Podążając za tym wnioskiem, należy zauważyć, że konstruktywistyczne spojrzenie na proces uczenia się muzyki eksponuje rolę nauczyciela nie tylko jako eksperta z zakresu nauczanej dziedziny, lecz przede wszystkim jako architekta środowiska uczenia się wyposażonego w niezbędną wiedzę i umiejętności dydaktyczne.

Streszczenie: W artykule podjęto problem aktywizowania uczniów podczas lekcji muzyki na tle założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się. Zwrócono uwagę na preferowane przez nauczycieli formy aktywności muzycznej i przedstawiono je jako niezbędne, a jednocześnie niewystarczające w realizacji złożonego programu powszechnej edukacji muzycznej. Podkreślono rolę metod nauczania jako kluczowych w osiągnięciu wyznaczonych przez nauczycieli celów kształcenia, a następnie ukazano sposoby realizacji treści teoretycznych w oparciu o metody aktywizujące. Charakterystyka wybranych metod poszerzona została o liczne przykłady ich wykorzystania w kontekście specyfiki przedmiotu muzyka. Rozważania dotyczą także rozumienia pojęcia powszechnej edukacji muzycznej, jego ewolucji oraz rozwoju zakresu treści programowych.

Słowa kluczowe: innowacyjność w nauczaniu, konstruktywizm w nauczaniu, metody aktywizujące, nauczyciel, powszechna edukacja muzyczna

Abstract: The article deals with the issue of activating students in music classes with the use of the constructivist theory of learning. Music activities preferred by teachers were highlighted and presented as vital, however they were also portrayed as deficient in traditional musical education program. Key role of teaching methods, determined by teachers for achieving educational targets, was underlined, followingly techniques of theory execution based on activating teaching methods were pointed out. Characteristics of selected methods were upgraded with multiple examples of use against a backdrop of specific character of Music. Understanding the concept of universal musical education, its evolution and development of program extent were also deliberated.

Keywords: innovation in teaching, constructivism in teaching, activating teaching methods, general music education

Bibliografia

- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (red.) (2011). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Burowska, Z. (1976). *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chorab, G. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. *Szkoła – Zawód – Praca*, 13, 45–54.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 63–82). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.
- Gozdecka, R. (2013). Innowacyjne działania metodyczne w nauczaniu muzyki. W: R. Gozdecka, A. Weiner (red.), *Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Karp, P. (2018). Edukacja muzyczna jako istotny element procesu edukacyjnego dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Labor et Educatio*, 6, 61–72.
- Krzyżewska, J. (2000). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji. Część II*. Suwałki: Omega.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marek, E. (2015). Konstruktywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej). W: I. Adamek, U. Szuścik (red.), *Kreatywność w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Wilk, A., Waligóra, M., Cebulak, A. (2017). Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(9), 199–210.
- Wilk, A. (1996). *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

**Teatr ruchu umownie ewidentnego –
inkluzja i animacja kultury tanecznej osób
(nie?)pełnosprawnych.
Między kulturą artystyczną a pedagogią tańca**

**The theater of conventionally evident
movement – inclusion and animation of
the culture of (disabled) people.
Between artistic culture and dance pedagogy**

Wprowadzenie

Na polskiej scenie tanecznej nie sposób zauważyć przejawów swoistej kultury tanecznej osób z niepełnosprawnościami. Odnosi się to zarówno do teatrów zawodowych, jak i alternatywnych, związanych z teatrem tańca i tańcem w ogóle. W tej materii zdaje się panować głuchoniema pustka. Staje się ona znamioną szczególnie w odwołaniu do nośnego dziś hasła „dostępności”. Ta sprzyjać ma otwartości na Innego, inicjując zmianę społeczno-kulturową i polityczną związaną z możliwościami, którymi dysponuje Inny. Czy jest to jedynie deklaratywność? Także czyżniona wobec podejmowania prób wdrażania idei artystycznej inkluzji tancerzy z niepełnosprawnościami? Mogłaby ona sprzyjać zaistnieniu interaktywnej komunikacji między odbiorcą (nie)pełnosprawnym a wytworem/dziełem sztuki swoiście manifestowanym przez tancerzy z niepełnosprawnościami. Nie sposób bowiem doszukać się w historii krytyki artystycznej wzmianki o minimalnym choćby wkładzie tancerza/

tancerzy z niepełnosprawnościami w rozwój polskiej sztuki scenicznej – zwłaszcza w randze kultury narodowej. Czy powód jest tożsamy z trwającą nadal bezpardonową walką „(nie)dopuszczanych”, (nie)obsadzanych „jedynie”, a niekiedy, jak podnoszą to festiwalowe media, „aż” w drugo(nie)planowych rolach czarnoskórych aktorów czy reżyserów w Hollywood?

Dyskutując o kulturze tanecznej osób z niepełnosprawnościami, nie możemy nadal sytuować jej wokół produkcji teatru tańca z tancerzami z niepełnosprawnościami, performatywnych inscenizacji czy choćby pomniejszych działań interaktywnych z udziałem publiczności, jakie mogłyby przybliżać polskim odbiorcom ten znany i uznawany od dawna na scenach amerykańskich czy brytyjskich fenomen. Trudno zatem o przezwycięzenie impasu w próbach zaistnienia (dopuszczenia do głosu przez instytucje, które ustalają normy i reguły dotyczące tego, co sztuką być może, a co nią nie jest) zespołów/składów złożonych zarówno z tancerzy z dookreśloną niepełnosprawnością, jak i tych z różnymi niepełnosprawnościami, które podejmowałyby zintensyfikowane działania nad opracowywaniem dzieła scenicznego. Nie chodzi tu bynajmniej o podejmowanie działań częściowych, zdanych jedynie na okres mierzalny rozpoczęciem i zakończeniem deklarowanego projektu. Funkcja tych projektów sprowadza się bowiem najczęściej do założeń choreoterapeutycznych i/lub wspierających, nie zaś (kulturo)twórczych, wpływających zasadniczo na zmianę społeczną. Jest z tym związany równocześnie brak pedagogicznie uzasadnionej ewaluacji, zwłaszcza w sferze artystycznej kreacji i innowacyjności metodycznej tych projektów. Taka ewaluacja stanowić miałaby bowiem synergiczną rozbudzania racjonalnej komunikacji poprzez zainteresowanie społeczne twórczością tancerzy z niepełnosprawnością, wykluczając ją ze sfery dyskusji o sztuce, a nie skupiając się na niej. To stanowi przecież kwintesencję ukierunkowywania krytyki artystycznej. Skupiając dyskurs na swoistej kulturze tanecznej osób z niepełnosprawnościami, nie zaś na problematyce niepełnosprawności w kategoriach barier, potrzeb, trudności itd. Brak na polskiej scenie tanecznej systematycznie pracujących zespołów tancerzy z niepełnosprawnościami, a w związku z tym deficyt spektakli, performansów i edukacyjno-artystycznych działań animacyjnych także okołoprojektowych nie może wytworzyć owego dyskursu. Czas na zmianę.

TRUE – Teatr Ruchu Umownie Ewidentnego Jerzego N. Grzegorka

Szczeciński Teatr Tańca TRUE został powołany do życia artystycznego i edukacyjnego w 2014 roku. Powstał w wyniku splotu trzech następujących po sobie

okoliczności. Pierwszą z nich był wypadek, któremu uległem w 2011 roku podczas mojego egzaminu z techniki jazzowej na studiach tanecznych. Przemęczenie mięśni i więzadeł w wyniku intensywnej pracy scenicznej, kształcenia wychowanków i wielu wyczerpujących egzaminów podczas równoczesnego studiowania dwóch kierunków tanecznych zakończyło się zerwaniem więzadeł krzyżowych, o czym dowiedziałem się dopiero po dwóch tygodniach do wypadku. Moja tendencja do bagatelizowania wszelkich kontuzji (tancerz z wieloletnią praktyką dobrze mnie rozumie) i odpuśczenie wysiłku jedynie „na chwilę” spowodowało uspokajające utajenie powstałej kontuzji. Powrót na salę treningową i pierwszy piruet przyczynił się do kolejnego zerwania, tym razem więzadeł pobocznych, i jak się okazało podczas badania szpitalnego – zmiążdżenie i popękanie obu łąkotek w prawym kolanie. Trzy operacje w ciągu dwóch lat oraz próby intensywnej rehabilitacji zawiodły moje oczekiwania powrotu do pełnej sprawności. Porzuciłem tym samym scenę zawodową oraz działania edukacyjne w prowadzonej przeze mnie szkole tańca.

Druga okoliczność zaistniała podczas moich studiów doktoranckich. Było to pierwsze wystąpienie na Międzynarodowej Konferencji Doktorantów Uniwersytetu Szczecińskiego w 2013 roku z referatem pt. *Inny w przestrzeni wychowania do twórczości. Tancerz z niepełnosprawnością motoryczną*. Wystąpienie – odwołujące się zarówno do fenomenologii tańca na podstawie analizy tańca amerykańskiej interdyscyplinarnej artystki tancerki z niepełnosprawnością Lisy Bufano, jak i filozofii somaestetyki Richarda Shustermanna, w której ruch „i myślenie – jak podkreślał – nie są czynnościami, których nie można ze sobą uzgodnić” (Shusterman 2007, s. 20) – wzbudziło zainteresowanie uczestników konferencji. Zaowocowało ono artykułem pod takim samym tytułem (Grzegorek, 2015) i zmotywowało mnie do kontynuacji podjętej tematyki. Owocem tego były kolejne konferencje, m.in. Letnia Szkoła Młodych Pedagogów w 2015 roku (Grzegorek, 2016), podczas której otrzymałem nagrodę za najlepsze wystąpienie. Dalej – dysertacja doktorska, a następnie publikacja podoktorska omawiające zagadnienie animacji inkluzyjnej (Grzegorek, 2018); publikacja przedstawiająca założenia idiomów ruchu i rytmu tancerzy z niepełnosprawnością (Grzegorek, 2019), referaty dotyczące choreoidiomatyki wraz z próbą zdefiniowania kultury tanecznej osób z niepełnosprawnością ogłoszone na konferencji Polskiego Forum Choreologicznego w Poznaniu (2020a; 2012b).

Trzecia z okoliczności wydaje się dziś zrzędzeniem losu w kontekście kontynuacji mojej drogi artystycznej i pedagogicznej *praxis*. Stała się bowiem dopełnieniem myśli stopniowo przekuwającej się w czyn, który zrodził swoistą pedagogię.

Po blisko czterech latach od kontuzji, pogodzony z losem i nieodwracalnością zdarzeń, otrzymałem propozycję ze strony Fundacji Szansa dla Niewidomych, współpracującej wówczas projektowo z Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Szczecińskiego. Inicjatywa dotyczyła poprowadzenia warsztatów choreoterapeutycznych z osobami z niepełnosprawnością wzroku. W latach 2014 i 2015 zrealizowałem cztery tury warsztatu artystycznego i podjąłem własne badania edukacyjne w działaniu. Był to projekt „Teatr Ruchu w Obrazie Widzianym bez Lustra” z osobami niewidomymi i słabowidzącymi z województwa zachodniopomorskiego. Jego konsekwencją była moja decyzja o rezygnacji z przyjętych uprzednio założeń warsztatu choreoterapeutycznego i zrealizowania innowacyjnego działania zmierzającego w stronę animacji swoistej kultury tanecznej osób z niepełnosprawnością. Intensywna praca twórcza przyczyniła się do powstania pełnowymiarowego, półtoragodzinnego spektaklu *Korowód w Fado* w oparciu o idiomy ruchu i rytmu tancerzy z niepełnosprawnościami wzroku. Równocześnie, w wyniku teoretycznych rozważań nad sztuką i kulturą artystyczną opierającą się na społecznie akceptowanych normach kwalifikacyjnych, wyznaczających wartości artystyczne i estetyczne wraz z regułami, które dookreślają sposoby ich realizacji (Grzegorek 2015, 2020a, 2020b), zrodziła się nazwa szczecińskiego teatru tańca – Teatr Ruchu Umownie Ewidentnego TRUE – wykraczając tym samym poza ich granice.

W latach 2014–2016 w Akademickim Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego czterokrotnie wystawiony został pierwszy spektakl TRUE *Korowód w Fado* zrealizowany z zespołem tancerzy niewidomych i słabowidzących. Było to wydarzenie bezprecedensowe w Polsce.

W 2021 roku z rąk ministra kultury i dziedzictwa narodowego otrzymałem stypendium artystyczne w dziedzinie „Taniec”. Przedmiotem stypendium stało się zrealizowanie projektu artystyczno-badawczego zatytułowanego *Teatr Ruchu Umownie Ewidentnego. Inkluzja i animacja kultury tanecznej osób (nie?) pełnosprawnych*. W konsekwencji trzyetapowego edukacyjnego badania w działaniu przeprowadzonego z zespołem tancerzy z różnymi niepełnosprawnościami powstał dwugodzinny spektakl teatru tańca TRUE zatytułowany *Korowód w Bluesie. Mandala*. Został on czterokrotnie wystawiony w Domu Kultury „Krzemień” w Szczecinie dla blisko 700-osobowej publiczności. Premiera miała miejsce 19 listopada 2021 roku. Spektakl został przyjęty entuzjastycznie przez widzów i krytykę, a jego wielopoziomowe recenzje zamieszczane były na portalach społecznościowych. Przedstawienie zostało nagrane, profesjonalnie zmontowane i opublikowane w przestrzeni internetu. W wyniku rozbudzonej dyskusji

wokół przedsięwzięcia stypendialnego zrealizowałem panel krytyczno-badawczy zatytułowany *Inkluzja i animacja kultury tanecznej osób (nie?)pełnosprawnych* poprzedzony specjalnie na tę okazję wystawionym spektaklem. Wśród zaproszonych gości znaleźli się tancerze, choreografowie, choreolodzy, socjolodzy i pedagodzy skupiający dyskusję wokół następujących zagadnień: 1) Jaki jest i jaki powinien być teatr tańca z tancerzami z niepełnosprawnościami?, 2) Jaką rolę może pełnić teatr tańca z tancerzami z niepełnosprawnościami w Polsce?, 3) Czy teatr tańca z tancerzami z niepełnosprawnościami może zaistnieć w przestrzeni artystycznej sceny tańca w Polsce? Czy powinien być odrębnym bytem artystycznym? Nagranie z panelu także zostało zamieszczone w przestrzeni internetowej.

Teatr Ruchu Umownie Ewidentnego Jerzego N. Grzegorka przyjął ostatecznie status teatru tańca alternatywnego o charakterze laboratorium, przy czym termin „laboratorium” oznacza tu swoistą kulturotwórczą pracę artystyczną, także o charakterze edukacyjnym, nad idiomami ruchu i rytmu tancerzy z niepełnosprawnościami, warsztatem metodycznym i autorskim repertuarem opartym na choreoidiomatach, których zakres ma stanowić transgresję w sztuce.

Idiomy ruchu i rytmu tancerza / tancerki z niepełnosprawnością

Droga badawczo-naukowa ze swoistą pedagogiczną *praxis* dotycząca idiomów ruchu i rytmu osób z niepełnosprawnościami zrodziła się wraz z próbą opracowania racjonalnej metodyki pracy z tancerzem z niepełnosprawnością. Edukacyjne badanie w działaniu oparłem na odwołaniu się do studiowania indywidualnej osobowości człowieka/tancerza z niepełnosprawnością, co postulował Zenon Gajdzica (2016, s. 49–66). Owa droga badawczo-naukowa precyzowała, w moim rozumieniu, znaczenie indywidualności ruchu i jego rytmu/rytmiki u każdego z tancerzy z osobna. Nadawała równocześnie kreacyjny charakter scenicznemu emploi. Pierwszoplanowo istotę podejmowanego działania stanowiło rozbudzenie samoświadomości tancerza. Została ona zogniskowana wokół jego samodzielnej kreacji tanecznej i odkrywania własnych możliwości. Tym samym zasadnicze stało się zastosowanie zabiegu animacyjnego w postaci rozbudzania i stymulowania samoakceptacji niepełnosprawności w sprzężeniu z odkrywaniem swoistości ruchu i rytmu podczas kreacji tańca. Chodziło tu o niepełnosprawność klasyfikowaną medycznie – ta dookreślana społecznie i kulturowo nie miała tu bowiem żadnego znaczenia. Należy w tym miejscu uzasadnić, iż słowo „idiom” wywodzi się od przedrostka „idio-” będącego pierwszym członem wyrazów oznaczających „własny”, „osobisty”, „oddzielny”, „swoisty”, „odmienny”,

„utworzony samodzielnie”, „powstający wewnątrz”. „Idiom, idiomat(ty)” to związek wyrazowy właściwy tylko danemu językowi, nieprzetłumaczalny dosłownie na inny język (Kopaliński, 2000, s. 221). Zdaniem Ernsta Cassirera w sztuce każda z jej dziedzin stanowi swoisty idiom. Daje się go zrozumieć tylko poprzez jemu właściwy język, nie można zatem przełożyć go na inny (Cassirer, 1998, s. 256). Idiomy i idiomaty stanowią także odmienne stylistyki artystyczne, które uchwytnie są w obrębie danej dziedziny sztuki (Szymańska-Stułka, 2006). Podejmując się zastosowania zasady idiomatyczności w podejściu metodycznym do kreacji tanecznej osób z niepełnosprawnościami, odwołałem się do słów Dariusza Kubinowskiego, który podkreślił, iż

idiom ruchu tanecznego i idiomy poszczególnych form tańca można zrozumieć jedynie poprzez bezpośrednie doświadczenie, nie wystarczy do tego bierna obserwacja czy rozmowa z tancerzem. Zasadniczym celem poznania jest zidentyfikowanie i scharakteryzowanie konkretnego sensu ruchowego, co możliwe jest wyłącznie na drodze rozumienia kinestetycznego. Aby tego dokonać, badacz sam musi być dobrym, doświadczonym tancerzem. Badacz tancerz może odnaleźć porozumienie z badanymi tancerzami poprzez empatię kinetyczną, pograżając się we wspólnym ruchu. Aby jego badanie miało charakter naukowy, musi znać i posługiwać się choreologicznymi metodami badawczymi, w tym rozumieniem kinestetycznym zapisem filmowym oraz analizą i notacją ruchu ludzkiego (Kubinowski 2003, s. 50–51; 2017, s. 72).

Badacz wskazał przy tym potrzebę odwołania się do współczesnej choreologii, a w niej posługiwania się kinetografią według metody Rudolfa Labana i Albrechta Knusta (1979).

Odkrywanie idiomów ruchu i rytmu u tancerza z niepełnosprawnością stało się możliwe dzięki zastosowaniu przeze mnie etapowego i systematycznego angażowania wszystkich dostępnych mu zakresów kinestetycznych. Oznaczało to, iż prócz zakresów ruchu i rytmu zasadnicze były obszary związane z czuciem dotyku i ruchu w przestrzeni. Istotne stawały się bowiem świadomość własnych ograniczeń osadzonych na tle norm i reguł akceptowanych i uznawanych społecznie oraz refleksja nad nimi. Norm – dodajmy – usytuowanych przecież w granicach stylów i technik tańca wraz z kulturowo akceptowaną i propagowaną estetyką ciała, która marginalizuje, a niejednokrotnie wręcz wyklucza braki i ograniczenia. Przyjęcie postawy inicjującej transgresyjne poczucie kreacji, dokonywania zmiany kulturowej i społecznej poprzez sztukę sprzyjało emancypacji osobowej i artystycznej. Inicjowana racjonalność komunikacyjna poprzez posługiwanie się językiem swego rodzaju kultury tanecznej przeradzała się w swoisty

język sztuki, zgodnie ze słowami Ernsta Cassierera o tym, że człowiek „nie może dokonać nic więcej w dziedzinie języka, religii, sztuki, nauki, jak zbudować swój własny symboliczny świat, który pozwala mu rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować jego ludzkie doświadczenie” (Read, 1965, s. 349). Samoświadomość i refleksyjność tancerza z niepełnosprawnością oparte na wypracowaniu racjonalnej komunikacji z zastosowaniem swoistości idiomu ruchu i rytmu pozwalają na równoczesny rozwój świadomości kinestetycznej u ruchrytmistrza. Ten animator ruchu scenicznego może bardziej refleksyjnie przystąpić do pogłębionej pracy ze strukturami kompozycji spektaklu opartego na choreoidiomatach, inicjując dialog z widzem. Konsekwencją staje się wypracowanie drogi do uruchomienia refleksji widza interaktywnie zaangażowanego, współodczuwającego, współpracującego, wchłanianego w czas spektaklowy, a zatem stającego się współtwórcą tego wydarzenia.

Kultura taneczna osób z niepełnosprawnościami, czyli w stronę inkluzji i animacji

Tak rozpatrywane idiomy ruchu i rytmu tancerzy z niepełnosprawnością pozwoliły na dokonanie zoperacjonalizowania definicji kultury tanecznej osób z niepełnosprawnością, która wyraża się:

jako zespół wartości i wzorów odnoszących się do zachowań tanecznych osób/tancerzy z różnymi niepełnosprawnościami, przez nich praktykowanych i uznawanych za własne. Tworzy ją przede wszystkim ogół zachowań tanecznych wyrażających się w swoistych idiomach ruchu i rytmu oraz choreoidiomatach grupowych, w jakiejś części odmiennych od ogólnie przestrzeganych norm, w tym kwalifikacyjnych i kulturowych w wyniku braku częściowej lub pełnej możliwości sprostania im. Dziedziny kultury tanecznej osób z niepełnosprawnością stanowią przy tym swoiste okazje do tańczenia, dobór muzyki i formy tańca, repertuar taneczny oraz funkcje tańca (Grzegorek 2019, 2020a, 2020b).

Kultura taneczna osób/tancerzy z niepełnosprawnością domaga się animacji, a nie kształtowania. Nie może się bowiem opierać na zasadach kształcenia w rozumieniu przyjętych i obowiązujących zasad realizowanej edukacji artystycznej formalnej i pozaformalnej. Ta wyklucza bowiem niepełnosprawności. Pozostawia je poza kanonem. Edukacja taneczna oparta na zasadach inkluzyjnych pozwalałaby z kolei ów kanon poszerzyć o uznanie i wdrożenie cech konstytutywnych kultury tanecznej osób/tancerzy z niepełnosprawnościami, przyjmując: 1) rozumienie kultury tanecznej osób z niepełnosprawnościami jako kultury

własnej; 2) traktowanie specyfiki ruchu i rytmu tancerzy z niepełnosprawnościami jako idiomu tańca; 3) traktowanie idiomu kreatywności tanecznej osób z niepełnosprawnościami jako przedmiotu oddziaływań kulturowych i edukacyjnych; 4) perspektywne, proosobowe i prohumanistyczne oddziaływania kultury tanecznej osób z niepełnosprawnościami za niezbędne warunki postrzegania jej jako idei pedagogicznej. Animator kultury tanecznej – ruchrytmistrz – osób z niepełnosprawnością dzięki kompetencji do inkluzywności wyrażać może refleksyjną i pedagogiczną gotowość dostrzegania wielości i różnorodności kontekstów. To właśnie istota nabywania i kształcenia kompetencji do inkluzywności wydaje się kluczowa w sprawczości działania animatora kultury jako „aktora społecznego”, osobowości zdolnej inicjować zmianę w intencji rozbudzania działań inkluzyjnych. Podejmowana przez niego aktywność stanowić może niebagatelny czynnik poruszający zmiany w świecie społecznym (Grzegorek 2020, 160).

Animacja kultury tanecznej osób z niepełnosprawnościami ma zatem opierać się na rozumieniu i doświadczaniu różnorodności w perspektywie niepowtarzalności osobowej i fizycznej. Nie sposób wpasować ową niepowtarzalność w ramy stale aktualnych wymagań stawianych edukacji tanecznej formalnej i pozaformalnej ugruntowanej na utrwalonych i powtarzalnych normach i regulach, w tym estetycznych, ruchu i jego rytmu. Ich odzwierciedlenie stale odnajdujemy w przyjętej i akceptowanej postawie społecznej i kulturowej wobec niepełnosprawności zdefiniowanej przez Platona, uznającej nadrzędną wartość sztuki upatrywanej jedynie w doskonałości ciała i harmonii jego ruchu poprzez to, iż „dobry wygląd i piękny rytm towarzyszą prostocie duszy. (...) Brzydki wygląd i brak rytmu, i brak harmonii to zjawiska bliźniacze spokrewnione ze złym wysłowieniem i ze złym charakterem, a ich przeciwieństwo ze złym przeciwnym, z charakterem rozważnym i dobrym”. (Platon 1958, s. 159–160). Idea animacji zawarta w proponowanej metodyce inkluzyjnej, a zatem opartej na zasadzie włączania osobowego (do) kultury tanecznej osób z niepełnosprawnościami opiera się na *mimesis* Arystotelesa. Odkrywa ona i rozbudza kreatywność tancerzy z niepełnosprawnością poprzez poszukiwanie „złotego środka” w komunikacji przez sztukę, która w tym przypadku jest „odzwierciedlaniem rzeczy bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odzwierciedlenia, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać bądź wzruszać, bądź wstrząsać” (Tatarkiewicz, 1988, s. 52).

Praca twórcza i społeczna TRUE opiera się na zasadzie inkluzji i animacji. Stanowi kwintesencję tego, co George Herbert Mead uważał „za podstawową zasadę ludzkiej organizacji społecznej, [którą] jest zasada komunikacji zakładającej

uczestnictwo innego”, a zatem osobowego i społecznego włączania w życie twórcze tancerzy z niepełnosprawnościami. Repertuar TRUE oparty na choreoidiomatach nie stanowi kalendarza zaplanowanych odgórnie, cyklicznych spotkań z widzem. Pracę twórczą tancerzy i ruchrytmistrza nie determinuje bowiem żadne zobowiązanie. Jest ona osadzona w realiach materializujących się potrzeb podmiotowych manifestacji sfery formułującej się konceptualizacji – dookreślonego stylu w sztuce, np. muzycznego. Tym samym poszczególne korowody – „w Fado”, „w Bluesie” – stają się nośnikami określonych wartości. Nie chodzi tu bynajmniej o ukazywanie niepełnosprawności jako takiej oraz będącej źródłem problemów, barier itd. Wartości wyłaniające się z twórczości TRUE mają postać uniwersum człowieka – każdego z nas – wraz z otaczającym go światem materialnym i niematerialnym. „Korowody” i ich fenomen interakcyjny jest niejako dowodem na potrzebę integracji międzyludzkiej opartej na współtworzeniu wspólnoty przeżycia oraz doświadczania sztuki i człowieczeństwa przez sztukę.

Streszczenie: Celem niniejszego opracowania jest omówienie istoty kultury tanecznej osób z niepełnosprawnościami na podstawie działalności Teatru Ruchu Umownie Ewidentnego TRUE Jerzego N. Grzegorka. Ten szczeciński teatr tańca przyjął status swoistego laboratorium choreologicznego i pedagogicznego opartego na odkrywaniu i rozbudzaniu kreatywności idiomów ruchu i rytmu tancerzy z niepełnosprawnościami. Spektakle TRUE oparte na choreoidiomatach zmierzają do przełamywania barier społeczno-kulturowych w obszarze postrzegania niepełnosprawności jako inhibitora działań twórczych i przeciwdziałania (samo)marginalizacji osób z niepełnosprawnościami w rozwoju artystycznym.

Słowa kluczowe: kultura taneczna osób z niepełnosprawnościami, pedagogia, animacja, sztuka

Abstract: The aim of this study is to discuss the essence of dance culture of people with disabilities on the basis of the activities of Polish dance theater TRUE Teatr Ruchu Umownie Ewidentnego by Jerzy N. Grzegorek. TRUE has assumed the status of a specific choreological and pedagogical laboratory based on discovering and awakening the creativity of movement and rhythm idioms of dancers with disabilities. TRUE's performances is based on choreoidiomats aim to overcome socio-cultural barriers in the area of perceiving disability as an inhibitor of creative activities and counteracting the (self)marginalization of people with disabilities in their artistic development.

Keywords: dance culture of people with disabilities, pedagogy, animation, art

Bibliografia

- Cassirer, E. (1998). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Gajdzica, Z. (2016). Uchwycić indywidualność, czyli o wybranych aspektach studium przypadku osoby z niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13, 49–66.
- Grzegorek, J.N. (2015). Inny w przestrzeni wychowania do twórczości – tancerz z niepełnosprawnością ruchową. W: *Interdyscyplinarność w opiece i wsparciu osób niepełnosprawnych*. Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych, 21(2) (s. 95–105). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grzegorek, J.N. (2016). Somaestetyczne konteksty tańca współczesnego, czyli o trudnej sztuce tworzenia siebie przez taniec. W: *Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, z. 20 (s. 126–139). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Grzegorek, J.N. (2018). *Animatorzy artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim. Typologia*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzegorek, J.N. (2019). Kultura taneczna osób niepełnosprawnych. Próba zdefiniowania. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 14, 55–67.
- Grzegorek, J.N. (2020a). Dance Culture of Persons with Disabilities. An Attempt to Define the Phenomenon – Broadening the Meanings. *Studia Choreologica*, 21, 37–54.
- Grzegorek, J.N. (2020b). Kultura taneczna osób z niepełnosprawnością. Metodyka czy animacja? *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2, 11–21.
- Grzegorek, J.N. (2021). Inkluzywność. W: D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Knust, A. (1979). *A Dictionary of Kinetography Laban (Labanotation)*, 1–2. London: Macdonald and Evans, Ltd.
- Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa: Klub Świat Książki.
- Kubinowski, D. (2003). Kinaesthetic Understanding in Dance Education, Therapy, and Research. *Studia Choreologica*, 5, 49–111.
- Platon (1958). *Państwo*, t. 1, tłum. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Read, H. (1965). *Sens sztuki*, tłum. K. Tarnowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Shusterman, R. (2007). *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Wrocław: Atla 2.
- Szymańska-Stułka, K. (2006). *Idiom polski w twórczości Andrzeja Panufnika*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.

- Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wróblewski, W. (2005). *Taniec towarzyski w rehabilitacji osób niewidomych*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu.

Sylwia Galanciak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID: 0000-0002-9850-3954

Telenowela jako przestrzeń normatywnego dyskursu społecznego i wehikuł ideologii

Telenovela as a space of normative social discourse and vehicle of ideology

Wstęp

Uwarunkowania odbioru przekazu telewizyjnego, związane z wpisaniem medium w strukturę przestrzenną domu, wymuszają takie jego kształtowanie, które pozwoli mu na przykucie i zatrzymanie na sobie chwiejnej uwagi potencjalnego telewidza. Medium, które nierzadko, aby zostać zauważone, musi przebić się przez głosy domowników, stara się wpisać w ów toczący się w zaciszu domu dialog i w najlepszym wypadku go zdominować. Telewizja występowała początkowo z pozycji narratora heterodiegetycznego (opowiadającego z pozycji zewnętrznej wobec świata narracji), której przyjęcie umożliwiła jej powszechna fascynacja nowym medium i w zasadzie pozbawiony selekcji sposób korzystania widzów z przekazu. W miarę własnego rozwoju, w konsekwencji wymuszającego na widzu dokonywanie wyboru nie tylko pomiędzy audycjami, ale i stacjami telewizyjnymi, zaczęła z jednej strony w coraz większym stopniu wykorzystywać dostępne jej środki do symulowania komunikacji typu *face to face* (programy informacyjne, *talk shows*, *talent shows* itd.), z drugiej jednak – zaadaptowała do istniejących warunków chwytów retoryczne właściwe wypowiedzi filmowej, zabierając głos w sprawach szczególnie istotnych dla widza. Jako że dla widza zwykle najistotniejszą spośród tych spraw jest on sam, telewizja podstawia mu lustro, w którym może się on przejrzeć, najlepiej z zadowoleniem. Funkcję owego lustra

z powodzeniem od lat pełni telenowela, zespolona ze światem i rytmem życia odbiorcy – dla badaczy społecznych jeden z najciekawszych telewizyjnych gatunków fabularnych.

Czas emisji, czas fabuły. Czas widza

Wystarczy rzucić okiem na ofertę programową ogólnopolskich stacji telewizyjnych, żeby zauważyć, jak ważnym jej elementem jest właśnie telenowela. Można ją znaleźć w ramówce niemal o każdej porze każdego dnia tygodnia. Wrażenie wszechobecności serialu w strumieniu telewizyjnego programu daje początek procesowi integracji czasoprzestrzeni telenoweli z tą, w której zanurzony jest widz. Potęguje to wrażenie, że życie bohaterów toczy się równolegle z życiem widza, że wystarczy w dowolnym momencie włączyć się w strumień telewizyjnej narracji, by podejrzeć, co aktualnie porabiają.

Istnieje jednak dość wyraźna linia demarkacyjna pomiędzy tytułami, które mogą się pojawić w paśmie popołudniowym, a tymi z godzin największej oglądalności. Linia ta przebiega w okolicach godziny 19.00, ważniejsze jednak są jej wewnętrztekstowe wyznaczniki, wiąże się z nimi bowiem wstępny szkic modelu widza implikowanego w tekście. Istnienie tego podziału wynika przede wszystkim z wyodrębnienia z czasu antenowego niezwykle cennego dla nadawcy pasma najwyższej oglądalności (*prime time*) łączonego z porą wieczorną oraz popołudniową porą świąteczną. Związane z nurtem feministycznej krytyki telewizji badaczki takie jak Ruth Rosen czy Tania Modleski (choć nie tylko one) wskazują na fakt, iż telenowela jest gatunkiem stworzonym specjalnie dla kobiet, mającym opowiadać kobietom o nich samych, silnie zakorzenionym w mitologii amerykańskiej i w wynikającym z tej mitologii charakterze tożsamości kulturowej (Rosen, 1986, s. 47–49; Modleski, 1991, s. 140n.). Amerykańska badaczka, Ruth Rosen, poszukuje korzeni gatunku w XVIII- i XIX-wiecznej powieści dydaktycznej, współkreującej i podtrzymującej wpisane w tę mitologię przekonanie o męskim indywidualizmie, z którym wiąże się aktywna rola mężczyzn w biznesie czy polityce, i skontrastowanej z nim kobiecej wspólnotowości, przypisującej kobiecie rolę opiekunki domowego ogniska, odpowiedzialnej za trwałość i jakość rodzinnej wspólnoty. Stąd, powiada badaczka, osią fabularną wszystkich seriali pozostaje konflikt/rozdzarcie pomiędzy potrzebą niezależności czy wręcz walki o własną podmiotowość a racjami wspólnoty. Rozwiązanie tego konfliktu kończy się zawsze afirmacją wspólnoty (rodziny), w świetle czego serial jawi się tutaj jako system opresyjny wobec kobiecych dążeń do indywidualizmu (Rosen, 1986,

s. 47–49; por. Modleski, 1991, s. 140n.). Co wspólnego ma ta diagnoza z podziałem na telenowełe przedwieczorne i primetime'owe? Otóż to właśnie w programach do- i popołudniowych odnajdujemy rdzeń korpusu telenowel wyraźnie skierowanych do tych kobiet, które nie pracują zawodowo, opiekują się domem i przebywają w nim, a więc oglądają telewizję właśnie w godzinach innych niż wieczorne. Seriale emitowane w tym paśmie, lekceważąco nazywane także operami mydlanymi (*soap operas*), nie tylko mają odzwierciedlać pożądany model rodziny, lecz także dostosowane są do rozproszonego charakteru odbioru, typowego dla widza, który musi dzielić uwagę pomiędzy oglądanie telewizji i wykonywanie rozmaitych prac domowych. Dwudziestokilkuminutowe odcinki, których oglądanie nie zajmuje zbyt wiele czasu, cechuje duża redundancja fabuły. Jej dowolne fragmenty, a nawet całe odcinki można pominąć bez szkody dla własnej wiedzy na temat treści, ta bowiem szybko zostanie uzupełniona przez opowieści bohaterów, bez końca rozmawiających o zaistniałych wydarzeniach. Z tego wynika kolejna cecha soap opery: widz zazwyczaj nie bywa świadkiem owych wydarzeń, lecz dowiaduje się o nich z rozmów bohaterów (najczęściej zwykłych ludzi z dolnych rejonów klasy średniej, a czasem także niższych stref drabiny społecznej). Czyni ona telenowelę formą przeznaczoną bardziej do słuchania niż do oglądania, a co najmniej taką, której śledzenie tylko za pomocą słuchu nie czyni wielkiej szkody. Strona wizualna przekazu jest tu, co przecieź nietypowe dla zdominowanej przez obraz telewizji, przewidywalna, niezbyt atrakcyjna, a przede wszystkim mało istotna, podporządkowana pierwiastkowi audialnemu, dzięki któremu opowieść rozwija się w czasie. Ta tendencja jest niezwykle wyraźna choćby w *Klanie*, jednej z najdłużej obecnych na ekranie polskich telenowel (od 1997 roku). Kolejne odcinki składają się z sekwencji dialogów toczących się między postaciami. Widz ma niewielką szansę na zostanie naocznym świadkiem wydarzeń, pozna tylko relację z nich, bowiem w chwili, w której akcja ma nabrać tempa, następuje z reguły cięcie montażowe. I tak nie zobaczymy np. sceny schwytania psychopatycznej zabójczyni, której sprawę śledzi dziennikarka Agnieszka, za to w następnym odcinku dziewczyna dokładnie opowie o jej przebiegu kolegom z redakcji. Nie ujrzymy także części trudniejszych rozmów toczących się pomiędzy bohaterami, rozmów, w których wielką rolę odgrywają emocje, a więc i mimika – jej śledzenie wymaga zaś od widza znacznej koncentracji. W sposób jednoznaczny serial staje się tu właśnie opowieścią, a medium przyjmuje rolę barda opowiadającego społeczności o niej samej, snującego opowieść artykułującą i aktualizującą kanon preferowanych w danej kulturze wartości, które składają się na jej tożsamość. Oralność gatunku, mimo jego silnie

powiązanej z tradycją pisma narracyjności, staje się tu szczególnie wyrazista (por. Fiske, Hartley, 1996, s. 85).

Nieco inna jest sytuacja seriali wyświetlanych w *prime time*. Tutaj do grona oglądających kobiet dołączają bowiem powracający z pracy mężczyźni oraz pracujące zawodowo kobiety, różnicuje się także struktura wiekowa widzów. Tematyka tych seriali staje się więc bardziej różnorodna, a problemy rodziny zostają wpisane w atrakcyjny kontekst, np. perypetii wybranego środowiska zawodowego. Zawsze jednak problemy wspólnoty rodzinnej pozostają nadrzędne wobec tych związanych z pracą i karierą, służących tu bądź za wpisującą się w stereotyp atrakcję dla pracującej zawodowo części widowni, bądź za przyczynę konfliktu wartości między dobrem rodziny a ambicjami jednostki – rozwiązywanego zawsze na korzyść tej pierwszej. Wydłuża się czas odcinka, zwykle do około godziny, znaczenia nabiera także aspekt wizualny, uatrakcyjniający przekaz. Widz telenoweli emitowanej w czasie największej oglądalności może zatem stać się (choć nie zawsze) naocznym świadkiem wielu wydarzeń. Wypadek, wielkie przyjęcie, napad rabunkowy – wszystko to może tu zyskać aspekt wizualny, rozwinać się w czasie na oczach oglądającego, stać się czymś więcej niż tylko zwerbalizowanym wspomnieniem. Sprawia to, że te dwa typy telenoweli, choć należące do jednego podgatunku i ideologicznie zbliżone, nie są w strumieniu telewizyjnym wymienne, zwłaszcza na pozycję *prime time*. Powtórki wieczornych programów można odnaleźć w paśmie porannym czy popołudniowym, ale żadna przedwieczorna telenowela nie pojawi się wieczorem, w momencie największej oglądalności.

Spośród najdłużej emitowanych amerykańskich telenowel 3 nadawane były przez ponad 50 lat, 2 kolejne – dłużej niż 40 (*Najdłuższe...*, 2016). Serial cieszący się takim stażem, regularnie pojawiający się na antenie kilka razy w tygodniu, wrasta w życie widza, przykleja się do jego czasu i starzeje się wraz z jego upływem i wraz z samym widzem. Nie bez powodu więc Agnes Nixon, autorka jednej z najstarszych i najpopularniejszych w USA oper mydlanych, *All My Children*, w odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie oglądają seriale, usłyszała od ankietowanego studenta college'u: „Bo to jedyna stała rzecz w naszym życiu” (Rosen, 1986, s. 46). Ćwierć wieku to czas wystarczający do wymiany pokoleń. Młodzi bohaterowie dojrzewają, zajmując miejsce tych, którzy się zestarzelili i stopniowo schodzą na dalszy plan. Choć polskie telenowełe nie mogą korzystać z aż takiego dorobku, ich własny jest już pokaźny. Pierwsze pokolenie, dla którego mogą one być narracjami bez początku i końca, rozmywającymi się w strumieniu czasu, weszło już w dorosłość.

Opera mydlana kładzie duży nacisk na techniki budowania wrażenia przyległości świata bohaterów do świata widzów. Wyjątkowo sprzyja temu zabieg sklejanie subiektywnych czasów widza i bohatera w płaszczyźnie treści poprzez umieszczanie ich w tym samym czasie realnym. Widzów jednego z pierwszych odcinków *Klanu* zadziwił fakt, że do oglądania elektryzującego Polaków meczu polskiej reprezentacji, w dniu, w którym miał się on odbyć, szykowali się także bohaterowie serialu. Standardem jest, że dzieci postaci kończą rok szkolny, zdają matury i dostają się na studia w tych samych dniach i miesiącach, co dzieci telewidzów, a wszyscy razem w specjalnych odcinkach świętują z nami Boże Narodzenie, Wielkanoc, a nawet Zaduszki. Świat ekranowej rodziny funkcjonuje więc na tych samych prawach, co świat realnych rodzin telewidzów, syci się tymi samymi wydarzeniami, a nawet demonstrowuje wzorce ich przeżywania. Szczególnie sprzyjający integracji płaszczyzn temporalnych telenoweli i telewidza jest właśnie czas cykliczny, w sposób szczególny zaznaczany pojawianiem się kolejnych świąt, powtarzalny, a więc i przewidywalny, ale przede wszystkim dyktujący każdej wspólnocie rytm życia, odgrywający olbrzymią rolę w kształtowaniu jej tożsamości. Telewizyjna czy radiowa rodzina, świętując razem z nami, deklaruje swoją przynależność do naszej społeczności, staje się jej wzorowym członkiem dbającym o ciągłość tradycji, a zatem i współodpowiedzialnym za budowanie świadomości wspólnoty. Bohaterowie *Klanu* co roku spotykają się na rodzinnej, wielopokoleniowej kolacji wigilijnej i śniadaniu wielkanocnym, zaś wiejska społeczność nienadawanej już *Plebani* w dniu Zaduszek odwiedzała groby zmarłych, brała udział w wieczornej mszy na cmentarzu, a na początku lata przygotowywała się do uroczystej procesji Bożego Ciała. Czas cykliczny telenoweli jest więc przede wszystkim tradycyjnym czasem świąt religijnych, wzmacnianym dodatkowo przez zmiany pór roku. Akcenty związane z linearnym wymiarem czasu, utożsamiające go z naszym czasem linearnym, pojawiają się rzadziej, zwykle w postaci echa zaistniałych niedawno wydarzeń. Charakterystyczne przykłady takiego rozwiązania to pojawienie się w domu *Klanowej* rodziny Lubiczów Polki z Kazachstanu w okresie, kiedy temat powrotów zesłanych tam Polaków był w kraju przedmiotem intensywnej debaty, albo przewijający się w *Klanie* wątek profesora, którego nazwisko znalazło się na liście tajnych współpracowników SB. Zarówno na poziomie treści, jak i struktury telenowela jest więc uwikłana w dwa wymiary czasu – linearny i cykliczny – skazana na balans między powtarzalnością (konstrukcji odcinka, schematów fabularnych czy wydarzeń) a doświadczeniem przemijania (wątków, bohaterów).

Troska o przyległość czasu telenoweli do czasu widza dotyczy przede wszystkim seriali spoza godzin *prime time*. Wynika to nie tylko z większego

skomplikowania procesu produkcji, ale też z faktu, iż w wieczornych telenowelach aktualność przestaje być szczególnie ważna. Bohaterką nie jest już bowiem codzienność, w której niewiele się musi dziać. Większą rolę odgrywają wydarzenia o często gwałtownym charakterze, dotyczące indywidualnych losów bohaterów, co uniezależnia je od rzeczywistości widza. Gwiazdki może wcale nie być lub pojawi się ona np. w marcu, bowiem ważniejsze jest, co się dzieje, niż kiedy to następuje.

Meandry przestrzeni

Bardzo interesującym przypadkiem jest na tym tle najpopularniejsza polska telenowela, *M jak miłość*, nadawana w godzinach należących do czasu największej oglądalności i strukturalnie w niego wpisana (godzinne odcinki). Jej główni bohaterowie, rodzeństwo Mostowiaków, należą lub aspirują do świata elit (sędzia, żona wiecznie borykającego się z kłopotami biznesmena, współpracowniczka w firmie architektonicznej i właściciel pubu). Ich korzenie nie są już elitarne. Postaci, jak większość ocalałego po wojnie polskiego społeczeństwa, pochodzą ze wsi. Tu mieszkają ich rodzice (po śmierci ojca tylko matka), a więc to tu znajduje się jądro tego, co najważniejsze – rodzinnej wspólnoty. Dom rodzinny jest dla bohaterów opoką, schronieniem, miejscem stojącym na straży najważniejszych życiowych wartości, o których w miejskim zgiełku łatwo zapomnieć i zupełnie się pogubić. *M jak miłość* oferuje więc dość przewrotny obraz celebrytów i tych, którzy do takiego statusu aspirują. Jego przewrotność wynika nie tyle z tego, że pokazuje świat pełen pułapek, ile z tego, że służy on przede wszystkim jako tło uwypuklające pozytywne konotacje tradycyjnego świata wartości, z jakim utożsamiany jest wiejski dom rodzinny młodych bohaterów. Im większy aksjonormatywny zamęt w życiu dzieci, tym silniej wybrzmiewają racje moralne, jakimi kierują się seniorzy (seniorka) rodu. Wiejska kultura tradycyjna przestaje tu być ozdobnikiem, jak choćby w nienadawanych już *Złotopolskich*, i staje się przewodnikiem po meandrach życia także w wielkomiejskiej rzeczywistości. Takiego podejścia próżno by szukać w primetime'owych produkcjach brytyjskich czy amerykańskich. Przykład *M jak miłość* wydaje się w tym kontekście świetną ilustracją poglądu brytyjskiej badaczki, Ann Kaplan, która we wstępie do książki *Regarding Television* pisze, że każde społeczeństwo, ze względu na różnice kulturowe, konstruuje własny model telewizyjnych tekstów i modyfikuje ten zastany. „Struktura – twierdzi Kaplan – forma, treść i kontekst przybierają w brytyjskiej telewizji kształt tak radykalnie odmienny od tego, który obserwujemy w jej

amerykańskim odpowiedniku, że wszystko [co zostanie powiedziane na jej temat w Wielkiej Brytanii – S.G.] powinno zostać ponownie przemyślane przez krytyków w USA. Doświadczenie telewizji nie jest możliwe do przeniesienia w sposób prosty, jak dzieje się to w przypadku krytyki filmowej” (za: Hartley, 2003, s. 54). Polskie społeczeństwo, którego podwaliny ufundowane są w ogromnym stopniu na pamięci i wartościach kultury tradycyjnej, odnajduje dla niej miejsce także we własnych realizacjach gatunku pochodzącego z importu. Równowaga między społecznym zapotrzebowaniem, rzeczywistością a jej reprezentacją musi pozostać wiarygodna. Perspektywa, jaką serwuje widzowi najpopularniejsza w kraju telenowela, nie jest jednak w polskim wydaniu obecna od zawsze. Początki gatunku to u nas fabuły związane z Warszawą, reprezentującą tu najbardziej oczywistą przestrzeń wielkiej aglomeracji, w której bohaterowie stawiają swoje pierwsze kroki w biznesie. Wieś była w tych fabułach zupełnie nieobecna. Telenowela toczyła w tym czasie rozgrywki z rodzącym się kapitalizmem, który trudno było, zwłaszcza w początkowym okresie transformacji, utożsamiać z terenami wiejskimi – klub fitness, rozgłośnia radiowa, kancelaria prawna czy instytut naukowy to przecież miejsca bardzo miejskie, a nawet wielkomiejskie. Zbiorową wyobraźnię rozpałały przestrzenie zurbanizowane, kojarzące się z niespodziewanie zaistniałą w Polsce możliwością szybkiego odniesienia sukcesu finansowego czy zrobienia kariery medialnej. Wieś została więc, jako narracyjnie zupełnie nieatrakcyjna, jednoznacznie przez nowy gatunek zignorowana. Wydawało się, że ta sytuacja ulegnie zmianie, kiedy na telewizyjnym ekranie pojawili się *Złotopolscy*. Historia skłóconej rodziny, której połowa rezyduje w położonym z dala od miasta złotopolskim dworku (pozostali członkowie mieszkają w Warszawie), stwarzała wsi szansę na zaistnienie w telenoweli, której znaczenie jako telewizyjnego gatunku zaczęło w tym czasie intensywnie wzrastać w oczach polskich widzów. Szansa okazała się jednak złudna – w serialu co prawda pojawili się mieszkańcy wsi, ich postacie były jednak zazwyczaj przerysowane, groteskowe i służące przede wszystkim wprowadzeniu do niego elementów komediowych, które w strukturze *Złotopolskich* zajmowały, jak na telenowelę, wyjątkowo dużo miejsca. Wiejscy bohaterowie – przesadnie umalowana, aspirująca do „lepszego” świata Kleczkowska, w której nieprzytomnie kocha się listonosz poczciwina, rolnik kombinator czy poseł na sejm z ramienia Samoobrony próbujący udowodnić swoją przynależność do elity używaniem słów, których znaczenia nie rozumie, to postacie karykaturalne – nieewoluujące wraz z rozwojem akcji, za to dostarczające mnóstwa motywów komicznych. Ich źródłem jest zaś przede wszystkim fascynacja „wielkim światem” i wytrwałe aspirowanie do niego.

Zmiana nadeszła wraz z pojawieniem się w polskiej telewizji popołudniowej telenoweli *Plebania* (2000–2012), przedstawiającej losy mieszkańców Tulczyna, niewielkiej wioski położonej na południu ściany wschodniej. Centrum miejscowości, przestrzenne i społeczne, stanowił kościół wraz z przylegającą do niego plebanią. Już sama organizacja proksemiczna była więc głęboko zakorzeniona w doświadczeniu kultury tradycyjnej. Plebania funkcjonowała tu jako przedsiónek sfery sacrum i równocześnie główny ośrodek życia wsi, miejsce, do którego trafiali mieszkańcy ze swoimi problemami, a także jako swoiste centrum informacyjne, forum i agora wiejskiej społeczności. Pojawiały się oczywiście wątki miejskie, zwykle związane z bohaterami wyjeżdżającymi do miasta, przy czym prezentowano raczej skutki takich wizyt i decyzji. Małgosia, która jedzie do Warszawy zrobić badania prenatalne, ostatecznie, przekonana przez przeciwną im rodzinę, nie zajrzała do koperty z wynikami; pojawiła się też aktorka, która wróciła do babci po tym, jak została podstępnie pozbawiona roli przez konkurentkę. Z miasta pochodziły także postacie, które swoim przyjazdem zakłócały spokój i ład codziennego życia mieszkańców. Miasto jawiło się jako obszar odległy i w znacznym stopniu niebezpieczny, bo podający w wątpliwość porządek moralny społeczności tradycyjnej, opierający się na religii. W zamian proponowało własny – nowoczesny, świecki, bezwzględny, który każdorazowo musiał zostać przez wspólnotę przedyskutowany i jednomyślnie odrzucony. *M jak miłość* tak rozbudowanego wizerunku wsi już nie proponuje. Dom Mostowiaków położony jest z dala od innych, co sprawia, że kojarzy się on raczej z odizolowanym od wsi dworkiem. Domek bohaterów tym wyraźniej zyskuje tutaj wymiar centrum świata, matecznika, z którego wszystko bierze swój początek i do którego zawsze się powraca, by odzyskać równowagę i poczucie bezpieczeństwa.

Niezależnie jednak od tego, czy mamy do czynienia z przestrzenią wiejską, czy miejską, wymaga ona dodefiniowania. Widzowie zawsze poznają nazwy miejscowości, z którymi związana jest akcja telenoweli, nie znaczy to jednak, że z łatwością lokalizują je na mapie Polski. Najmniejszych kłopotów przysparza z pewnością Warszawa, choć równocześnie jako stolica kraju i jego największe miasto sprzyja ona konstruowaniu przestrzeni, która z łatwością może pozostać anonimowa. Niezmiernie rzadko w polu widzenia kamery pojawiają się choćby obiekty architektoniczne jednoznacznie wskazujące na miejsce akcji, która zwykle toczy się w domach i mieszkaniach (o czym szerzej za chwilę), a jeśli już wychodzi poza nie, to po to, żeby przenieść się np. gdzieś między bloki lub do bliżej nieokreślonego parku. Próżno oczekiwać tu widoku Pałacu Kultury i Nauki czy Zamku Królewskiego. Zasada ta dotyczy znów przede wszystkim

seriali primetime'owych. W telenowelach przedwieczornych, takich jak *Klan* czy *Złotopolscy*, przestrzeń jest określona dużo dokładniej. Wiemy, że doktorostwo Lubiczowie z *Klanu* mieszkają na Sadybie, a Wiesiek Gabriel ze *Złotopolskich* pracuje w komisariacie na Dworcu Centralnym, jednym z najbardziej charakterystycznych budynków stolicy. Ta troskliwie doprecyzowywana tożsamość przestrzeni w serialach tego typu idzie w parze z omawianą wcześniej przyległością czasu i służy temu samemu: budowaniu w widzu poczucia autentyczności prezentowanej w filmie rodziny. Inaczej jest w telenowelach z pasma największej oglądalności. Tutaj przestrzeń zachowuje pewną anonimowość. Warszawa wygląda jak każde inne duże miasto, zaś wśród mniejszych miejscowości, zwykle położonych w pobliżu stolicy, w której toczy się część akcji, brak takich, których nazwy mogły się kiedykolwiek obić o uszy przeciętnemu Polakowi. Bywa, że telenowela ucieka się wręcz do fikcjonalizacji lokalizacji. Chwył ten, powszechnie stosowany w amerykańskich produkcjach, na polskim gruncie możemy obserwować choćby w serialu *Na dobre i na złe*, którego akcja toczy się w szpitalu w ponoć podwarszawskiej Leśnej Górze. Kiedy w centrum wydarzeń znajduje się szpital, można zrozumieć, że bezpieczniej dla realizatorów jest umieścić go w przestrzeni fikcyjnej, dlaczego jednak wymyślone czy przynajmniej nieznanne miejscowości pojawiają się w telenowelach nieprofilowanych tak wyraziście? Dlaczego Gródek, a nie Otwock? Ten brak dookreślenia przestrzeni wydaje się tu chwytem bardzo celowym i fortunym. Walter Ong, niestrudzony poszukiwacz śladów dziedzictwa kultury oralnej we współczesnych, postpiśmiennych mediach, w książce *Interfaces of The Word* stwierdził, że telewizja, jako system otwarty, w odróżnieniu od zamkniętych systemów pisma i druku, koncentruje się na przedstawianiu „tego, co jest”, zacieraniu granic między bezpośrednią transmisją a inscenizacją, tym, co jest, a tym, czego nie ma, rzeczywistością a fikcją, spontanicznością a grą. Równocześnie jednak jej widownia jest od siebie odseparowana i stanowi fikcję. Wspólnotę tworzy tu dopiero identyczność doświadczeń (Ong, 1977). Co z tego wynika? Otóż skoro w przypadku telewizji niemożliwe jest zbudowanie wspólnoty terytorialnej, musi się ona koncentrować na konstruowaniu wspólnoty mentalnej, emocjonalnej, wspólnoty doświadczenia. Temu też służy owa fikcjonalizacja lokalizacji lub przynajmniej jej niedookreślenie. Przestrzeń wymyślonych miasteczek i wsi wchłania widza, bo skoro nie ma jej nigdzie albo jest nie wiadomo gdzie, to jest wszędzie. Wzięcie w cudzysłów realności serialowej czasoprzestrzeni ułatwia widzowi przejście na płaszczyznę emocjonalną. Seriale, które bardzo dokładnie konkretyzują terytorium, uwiarygodniają w ten sposób

własną autentyczność. Dla tych, którym na jej dosłownym wymiarze nie zależy, dokładne rozpoznanie przestrzeni byłoby tylko obciążeniem.

Żaden z serialowych podgatunków nie kładzie takiego nacisku, jak telenowela, na zszywanie domowej przestrzeni akcji z domową przestrzenią odbioru. Analogia obu światów jest łatwa do wyzyskania – serial staje się już nie odbiciem, ale kontynuacją codziennego życia w strumieniu telewizyjnego przekazu.

Rama czasoprzestrzenna czy rozmywanie granic?

Na koniec warto także podkreślić rolę, jaką dla budowania tożsamości telenoweli odgrywa jej tytuł. Polskie nazwy seriali to przede wszystkim określenia i nazwy rodów. Mamy więc *Klan* i *Złotopolskich*, a podobną tendencję z łatwością można zaobserwować w sitcomach przedstawiających świat telenoweli w krzywym zwierciadle: *Graczykowie*, *Badziewiakowie*, *Świat według Kiepskich*. W tytułach pojawiają się także miejsca będące miejscami ich akcji (*Na Wspólnej*, *Pensjonat Pod Różą*, a w skali makro także *Plebania*). Z drugiej strony chętnie wykorzystywane są tytuły hasła, będące deklaracjami wyznawanych wartości i deklaracjami trwania (*M jak miłość*, *Warto kochać*, *Na dobre i na złe*). Jest to schemat zupełnie odmienny od tego, który można zaobserwować w klasycznej telenoweli południowoamerykańskiej. Tam mamy bowiem do czynienia z mało rozbudowaną pod względem liczby wątków akcją, której dominantę stanowią perypetie miłosne głównej bohaterki. Moment, w którym zostaną one rozwiązane, wyznacza koniec serialu, który w związku z tym w ogóle jest przewidywany(!). Ta struktura ujawnia się już na poziomie tytułu. *Zbuntowany Anioł*, *Maria Celeste*, *Paulina*, *Luz Maria*, *Angela* – jednoznacznie wskazują osobę, na której powinna skoncentrować się uwaga widza, bez której fabuła straciłaby rację bytu. W euroamerykańskiej, a zatem i polskiej telenoweli status bohatera jest zupełnie inny.

Jednostka nie jest tu szczególnie ważna. W soap operze struktura długiego trwania musi być gotowa na jej utratę, panuje więc założenie, że każdego można zastąpić. Dotyczy to zarówno aktorów, których role mogą przejąć inni, jak i samych bohaterów. Ci ostatni wyjeżdżają za granicę lub umierają, kiedy popularność ich postaci zaczyna spadać lub gdy wcielający się w ich role aktorzy rezygnują z pracy na planie. Na ich miejsce pojawiają się nowi, generujący nowe porcje kłopotów i nowe wątki. Ta „wymienność pozycji” wynika jednak nie tylko z żywotności opery mydlanej, ale i – a nawet przede wszystkim – z faktu, że to nie jednostka jest tu w centrum uwagi. Ważna jest wspólnota i jej dobro. Jednostki, jak kolarze w peletonie, wymieniają się tylko na prowadzeniu, zmieniają się wątki

dominujące, a te, które dotąd były niezmiernie ważne, mogą w ogóle zniknąć, zastąpione przez kolejne. Do podstawowej cechy telenowelowej narracji, nieskończoności, należy zatem dodać następną: wymienialność/zastępowalność. Jak w rytualnym odtworzeniu mitu, opowieść i postaci pozostają niezmiennie, ale bez szkody dla rytuału wciela się w nie wielu. Z dnia na dzień zmieniają się odtwórcy głównych ról, zmienia się więc wygląd zewnętrzny bohaterów – nie jest to jednak ważne, choć może w widzu budzić chwilowy dyskomfort. Ważne są relacje między nimi, konflikty i trudne sytuacje, z których cała wspólnota musi znaleźć wyjście. Jednostka służy tu zilustrowaniu możliwych opresji i wynikających z nich konsekwencji, nadaje abstrakcyjnym problemom własną twarz, nacisk nie jest jednak położony na „dzianie się”, lecz na jego konsekwencje. Wszelkie problemy pokazywane są w serialu jako osobiste, a nie społeczne czy polityczne. Tym samym fabuła nabiera cech struktury metonimicznej, w której część obrazuje całość – struktury właściwej retoryce kultury tradycyjnej, oralnej. Ciężar serialowej narracji zostaje tu więc, jeśli użyć sformułowania Sarah Kozloff, przeniesiony z osi syntagmatycznej, identyfikowanej zwykle z klasyczną narracją powieściową, na paradygmatyczną, a więc z wydarzeń na byty (Kozloff, 1998, s. 95). Należy w tym miejscu dodać, że chodzi nie tyle o same byty (a więc jednostki), ile o sieć zachodzących pomiędzy nimi relacji i ich wpływ na kondycję całej grupy. Ruth Rosen w takiej konstrukcji faworyzującej wspólnotę dopatruje się odzwierciedlenia relacji społecznych panujących w społeczeństwie amerykańskim. Podstawą tych relacji staje się opozycja pomiędzy przypisywanym pierwiastkowi męskiemu indywidualizmem a żeńską wspólnotowością, o której była tu już mowa. Na poziomie fabuły, skierowanej z założenia głównie do kobiet, konflikt pomiędzy racjami jednostki a racjami wspólnoty zakończony jest zawsze afirmacją tej ostatniej, najczęściej reprezentowanej przez rodzinę. Służy zatem zachowaniu społecznego status quo, wskazującego rodzinę jako strukturę i wartość nadrzędną, której każdorazowo muszą zostać podporządkowane indywidualistyczne aspiracje jednostki (Rosen, 1986, s. 53–55). Taką konstrukcję scenariusza z łatwością można zidentyfikować także w polskich telenowelach. W serialu *M jak Miłość*, sądząc po wynikach oglądalności najlepiej spełniającym oczekiwania widowni, zagrożenie dla trwałości i szczęścia wspólnoty zwykle wiąże się z indywidualnymi ambicjami bohaterów. Jednoznacznie potępiona zostaje np. postawa Małgosi, która postanawia wyjechać do Warszawy i zostaje współniczką w firmie architektonicznej. Skutkiem tej decyzji jest rozpad małżeństwa dziewczyny, konflikt z rodzicami i rodzeństwem. Małgosia, odwracając się od rodziny i uznawanego przez nią systemu wartości, skazała się na samotność poza obrębem wspólnoty. Podobnie zaangażowanie

Hanki w działalność w fundacji charytatywnej niosącej pomoc dzieciom z domów dziecka jej samej i jej rodzinie przynosiło ciągle kłopoty. Natomiast decyzją właściwą i nagrodzoną okazała się adopcja, powiększająca rodzinę o nowego członka. Ambitny mąż Marii, próbując własnych sił w biznesie, wpada w poważne tarapaty finansowe i wplątuje się w romans, który omal nie rozbija jego szczęśliwej rodziny. Ostatecznie, skruszony, powraca jednak na jej łono, gdzie odzyskuje szczęście i spokój ducha. Rzeczą szkodliwą są więc ambicje zarówno kobiet, jak i mężczyzn, zaś nadrzędną – racje wspólnoty. Mimo pozorów dynamiki w serialu zachowana pozostaje trwałość prezentowanej społeczności, jej wewnętrzna stabilność. Korzeni takiego sposobu myślenia należy, przynajmniej w polskiej rzeczywistości, poszukiwać w systemie wartości kultury tradycyjnej, której przejawy pojawiają się przecież na różnych poziomach konstrukcji telenoweli, a której rolę w konstruowaniu tożsamości Polaków trudno przecenić. Jednostka nie jest w stanie przetrwać poza obrębem wspierającej ją wspólnoty, której podstawową reprezentacją jest rodzina. Musi się jej podporządkować, uznając nadrzędność jej losu nad swoim własnym – w zamian otrzyma wsparcie i, co niezmiernie ważne, tożsamość, poczucie przynależności i bezpieczeństwa.

Przyglądając się powyższym przykładom, można bez trudu dostrzec, że elementem niepożądanym w telenoweli jest nie tylko działanie niezgodne z interesem grupy, lecz także w ogóle zwiększona aktywność. Kolejne inicjatywy podejmowane przez bohaterów ściągają na nich problemy i zagrażają homeostazie wspólnoty, której utrzymanie jawi się jako podstawowe zadanie wszystkich jej członków. Działania poszczególnych postaci niezdeteminowane czynnikami zewnętrznymi zdarzają się jednak dość rzadko. Podstawą konstrukcji telenoweli jest schemat, zgodnie z którym bohaterom wszystko się „przytrafia”, a zdarzenia spadają na nich niczym grom z jasnego nieba. Pojawiają się intruzi wybitnie zagrażający owej upragnionej homeostazie, przy czym takim intruzem może być zarówno człowiek, jak i np. choroba. Poza tym na co dzień bohaterowie są niezbyt aktywni, raczej apatyczni, bierni, nie mają własnych zainteresowań. Jeśli pojawia się jakieś hobby, to może sprowadzić na rodzinę kłopoty: jazda konna kończy się upadkiem syna Brunona z *Na dobre i na złe*, który doznaje poważnego uszkodzenia kręgosłupa, a Kamil z *M jak miłość*, coraz ostrzej grając na giełdzie, wpada w poważne, zagrażające jego życiu tarapaty, z których musi go ratować ojciec. Skąd taki model bohatera? Być może jest on konsekwencją dominacji interesu wspólnoty, dla której indywidualizm jej członków może być zagrożeniem i której jest naturalnym przeciwieństwem. Jednostka funkcjonuje w kontekście grupy i tej musi być podporządkowana.

Wydaje się jednak, że chodzi nie tylko o to. Postawa bohaterów serialu jest wyraźnie skorelowana z możliwą postawą telewidza i okolicznościami odbioru. Bohater i widz, mający funkcjonować w tej samej rzeczywistości, muszą być do siebie podobni. Odbiorca, wybierając oglądanie telewizji jako sposób spędzenia czasu, rezygnuje tym samym z innych działań. Apatyczni bohaterowie, którym wszystko się przydarza, a nie jest wywoływane ich działaniami, dają poczucie komfortu widzowi, który swój wolny czas poświęca śledzeniu ich losów. Służą przy tym, jak piszą Donald Horton i Richard Wohl (1997, s. 63), niekończącej się eksploatacji nieprzewidzianych wydarzeń, mogących przytrafić się w życiu codziennym. Ich losy stają się więc czymś w rodzaju instrukcji obsługi życia, w której wszelkie działania, jakich nie podjęliby sami widzowie, stanowią balast i zbędną komplikację.

Tak postrzegana rola serialu w połączeniu z faktem, iż cały wysiłek bohaterów poświęcony jest zachowaniu stanu równowagi wspólnoty, zapewnieniu jej trwałości i, co się z tym wiąże, blokowaniu jakiegokolwiek zmiany, od lat naraża telenowelę i serial w ogóle na zarzuty o pozostawanie narzędziem ideologicznym w rękach aparatu władzy. Klasyczną krytykę gatunku pod tym kątem przeprowadził jeszcze w latach 70. Stuart Hall. Dla Halla fabuła serialu służy zachowaniu społecznego *status quo*, obłaskawieniu świata, które pozwala na zaakceptowanie go w takiej formie, z jaką aktualnie mamy do czynienia. Poprzez serial „każdy konflikt i napięcie – i każde rozwiązanie – zostają wchłonięte przez społeczność. (...) «Przyjemności tekstu» wypływają z estetycznego wzmocnienia «tego, co jest», poprzez uświęcenie zwykłości, przez gloryfikację «stoicyzmu» (w sensie nie tyle rezygnacji z walki z przeciwnościami życia, ile znoszenia ich), wartości trwania, «dziania się», pieszczona bliskich szczegółów codziennego doświadczenia, zdobytczy potocznych doznań” (Hall, 1979, s. 66–67). Dzięki takiemu ukształtowaniu materiału uruchomiony zostaje proces interioryzacji wartości. Standaryzacja treści i formy ułatwia zakreślenie obszaru społecznych zainteresowań i swobodne poruszanie się po nim bez stymulacji niepożądanego zmiany społecznej. Warto w tym miejscu przywołać zdefiniowaną przez Antoninę Kłoskowską (2006) zasadę wspólnego mianownika, do którego kultura masowa sprowadza wszelkie treści i struktury znajdujące się w obszarze jej zainteresowania. Masowa rozrywka, przemycając treści ideologiczne w formie ukrytych założeń podczepionych pod wątki ludyczne, staje się w takim ujęciu narzędziem propagandy socjologicznej¹.

¹ „Propaganda socjologiczna” to termin ukuty przez francuskiego socjologa Jacques’a Ellula. Definiuje on ją następująco: „Manifestacje, za pomocą których dane społeczeństwo usiłuje zintegrować maksymalną liczbę jednostek, ujednocilić zachowania swych członków zgodnie z pewnym

Z poręczności tego narzędzia doskonale zdają sobie sprawę światy biznesu i polityki. Fabuła telenowel jest nie tylko wdzięczną przestrzenią komercyjnego lokowania produktu i atrakcyjną alternatywą dla klasycznej, nużącej dla widza reklamy, ale też potencjalnym nośnikiem znaczeń edukacyjnych i wychowawczych mających wywołać zmianę społeczną. Przykłady z polskiego podwórka medialnego można mnożyć: w 2009 roku *M jak miłość*, *Plebania* i *Barwy szczęścia* zachęcały na zlecenie (płatne) Ministerstwa Edukacji Narodowej do posyłania dzieci do przedszkoli, a sześciolatków do szkół, w serialach pojawiła się także kwestia podniesienia wieku emerytalnego, korzystania z kont bankowych (*Klan*, *Plebania*) czy kart płatniczych (*Pierwsza miłość* – na zlecenie banku centralnego). Najczęściej z inspiracji organizacji pozarządowych, choć także z inicjatywy twórców, podejmowane są także problemy istotne społeczne (palenie papierosów, alkoholizm, HIV – *Na Wspólnej*, badania profilaktyczne, donacja organów, adopcja – *M jak miłość*). Społeczna odpowiedzialność seriali ma jednak także swoje bardziej mroczne oblicze. Rozpowszechnianie stereotypów, nawet w sposób zawołowany, może silnie rezonować zaostreniem postaw widzów wobec osób, których owe stereotypy dotyczą. Jako przykład może służyć rzadko pojawiający się w polskich telenowelach wątek mniejszości seksualnych, w którym postać nieheteroseksualna bywa najczęściej źródłem problemów w fabule. Już w serialu *W labiryncie* gej był czarnym charakterem podejrzewanym o pedofilię. W *Na dobre i na złe* oraz *M jak miłość* gej staje się przyczyną rozpadu heteroseksualnych związków, zaś w *Klanie* zazdrosna o partnerkę lesbijka próbuje zaszkodzić karierze jednej z bohaterek. Zdarzają się oczywiście także postacie pozytywne, ale i ich jawne deklaracje seksualne budzą zwykle w towarzystwie zdziwienie i pewną dezaprobatę.

Wszystkie wyżej wymienione koncepcje badaczy oraz oczekiwania decydentów, upatrując w serialu idealne narzędzie w rękach aparatu władzy, w mniejszym lub większym stopniu zakładają ograniczoną samodzielność widza w roli konstruktora własnych odczytań. Wydaje się jednak, że takie ubezwłasnowolnienie widza byłoby dla niego diagnozą krzywdzącą, bo co najmniej niepełną. Wykazuje

wzorem, szerzyć swój styl życia za granicą i w ten sposób zdominować inne grupy. Nazwiemy ten fenomen propagandą «socjologiczną», aby pokazać, po pierwsze, że cała grupa, świadomie lub nie, podpisuje się pod tym wzorem, i po drugie, że oddziałuje on bardziej na styl życia niż na opinie czy wyodrębniony sposób zachowania” (Ellul, 1973, s. 62, za: Mrozowski, 1982, s. 27). Mrozowski zwraca także uwagę, że ten typ propagandy, dla którego fundamentalnym pojęciem jest kategoria stylu życia, często próbuje wbudować dany styl życia w istniejący system społeczny, przedstawiając go jako zastany i pożądany, emanację woli i potrzeb społeczeństwa (Mrozowski, 1982, s. 31).

to Stuart Hall (1987, s. 58–71) w klasycznym tekście *Kodowanie, dekodowanie*, w którym kodowaniu przez nadawcę preferowanych treści przeciwstawia możliwe dekodowanie ich przez odbiorcę w sposób niezgodny z oczekiwaniami nadawcy lub zgoła zupełnie im przeciwstawny. W tym kontekście propagandowy potencjał serialu pozostaje jedynie możliwością, której zastosowanie niekoniecznie prowadzić musi do zamierzonego celu i której wykorzystanie należy dobrze rozważyć.

Podstawą konstrukcji telenoweli jest dialog. Bohaterowie nieustannie ze sobą rozmawiają, opowiadają o zdarzeniach, które w żaden inny sposób nie zostaną widzom przedstawione, komentują je bez przerwy, poddając gruntownej analizie w coraz to innych grupach krewnych i znajomych. Rozmawia się zarówno o wydarzeniach, jak i o ważnych rozmowach, które mogą mieć wpływ na życie bohaterów, bez końca rozważa ich okoliczności, przyczyny i możliwe skutki. Problemy jednostki, analizowane na forum wspólnoty, stają się problemami całej zaangażowanej w rozmowę społeczności. Wspólnota cementuje się poprzez dyskusję, nieustające analizowanie, badanie, komentowanie, potok słów przeradzających się w zwykłe gadanie, które szybko wylewa się poza granice medium i znajduje wdzięczną i wytrwałą kontynuację poza obrębem telewizyjnego tekstu – w rzeczywistości widza. Rozmowy o problemach bohaterów i poszukiwanie najlepszego wzoru ich rozwiązania są najczęściej wskazywanym typem aktywności wielbicieli telenowel (Rosen, 1986, s. 46; Gittlin, 1983, s. 138; Godzic, 1999, s. 130), którzy osadzając w centrum dyskusji problemy telewizyjnych bohaterów, integrują środowisko współrozmówców jako wspólnotę. Kłopoty bohaterów stają się przedmiotem troski na równi z kłopotami realnych członków rodziny czy przyjaciół. Co ona ma zrobić? Co ja zrobiłbym(-łabym) na jej miejscu? Czy można było podjąć lepszą decyzję? Jakie byłyby jej skutki? Rzeczywistość telewizyjna z łatwością zlewa się z rzeczywistością widzów i, co niezmiernie ważne, stymuluje tych ostatnich do podjęcia rozmowy. Jest to być może najważniejsza zaleta edukacyjna serialu, i to bez względu na zawarty w nim ładunek ideologiczny. Telenowela uczy społeczność zaangażowaną w jej oglądanie nie tylko sztuki prowadzenia rozmowy (choć co do stosowanych w niej wzorców można mieć niejedno zastrzeżenie), ale w ogóle jej podejmowania, co w przypadku nieufnego i zamkniętego w sobie społeczeństwa może pełnić istotną funkcję integracyjną, a nawet terapeutyczną. Dyskusja na temat problemów fikcyjnych bohaterów staje się świetnym treningiem ułatwiającym wypracowanie języka mówienia o własnych troskach. Telenowela, dziecko rozgadanej, nastawionej na symulację i stymulację dialogu, autotematycznej neotelewizji, skłania do dialogu także i widza. Tego samego, który w modelu paleotelewizyjnym milczy i chłonie transmitowany program.

Zakończenie

Telenowela – gatunek obficie czerpiący ze struktury mitu – podczas transpozycji na rzeczywistość pomaga zidentyfikować właściwe sobie znaczenia. Jak mit opowiada świat i wskazuje, jak go interpretować. Rytuał oglądania, uruchamiający proces pośredniej komunikacji interpersonalnej, przenosi się po zakończeniu emisji na płaszczyznę komunikacji bezpośredniej i żyje dalej poza ramami przekazu. Proces ten wiąże się bezpośrednio z procesem ekskorporacji, polegającym według autora tego terminu, Johna Fiske’a (1998, s. 265), na aktywnym przekształcaniu przez odbiorcę tekstu popularnego w taki sposób, że uaktywnione zostają jego różne znaczenia. Telenowela wyjątkowo sprzyja jego uruchamianiu, stymulując widza do komunikowania się, porównywania opinii i doświadczeń.

Mityzacyjna funkcja serialu, choć jest ona zaledwie echem funkcji mitu – świętej opowieści wspólnoty tradycyjnej (Eliade, 1994, s. 18) – pełni kluczową rolę w jego społecznym odbiorze. Telenowelowy mit opowiada wspólnocie na nowo historię jej samej. Stuart Hall twierdzi, że każdy serial pozostaje na służbie ideologii, „oblaskawiając świat” w wersji pożądanej przez aparat władzy, dając widzowi poczucie bezpieczeństwa i akceptacji otaczającej go rzeczywistości. Ruth Rosen (1986, s. 67) dorzuca do tego, że telenowela to dla odbiorcy, bez względu na intencje nadawcy, przede wszystkim poszukiwanie stabilnego, przewidywalnego świata „wczoraj”, próba powrotu do bezpiecznej przystani, jaką był utracony świat tradycyjnych wartości. Co mówi nam o świecie polska telenowela? Wydaje się, że mentalną transformację mamy już za sobą i rozprawa z ewentualnym sukcesem, właściwa dla tytułów z początków transformacji, przestała być tematem palącym, a główny nacisk przesuwają się obecnie na dyskusowanie rozczarowania i poczucia zagrożenia wynikającego z niepewności co do warunków własnego bytu w przyszłości. Dla Polaków, tak jak dla Amerykanów, ucieczką od rozchwianej rzeczywistości staje się świat wartości tradycyjnych, powrót do utraconej wspólnoty, jednoznacznie identyfikowanej z rodziną, a coraz widoczniej także z samą społecznością wiejską – stąd pojawianie się i rozbudowa wątków z nią związanych w rozmaitych telenowelach. Jaki będzie etap następny? W którą stronę przechyli się szala społecznego zapotrzebowania? Bez względu na kolejny ruch telenoweli nie ulega wątpliwości, że pozostanie ona ważną przestrzenią społecznej dyskusji, odzwierciedleniem lęków, potrzeb i tęsknot telewidzów, zszyta z ich rzeczywistością, w nieskończoność powtarzając te same opowieści, będzie je aktualizować i poszukiwać w nich odpowiedzi na pytania gnębiące obserwującą ją wspólnotę.

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie telenoweli jako jednego z najważniejszych telewizyjnych gatunków dyskursywnych, w ramach którego społeczność widzów podejmuje dyskusję na temat obowiązujących aktualnie norm i wartości. Ze względu na ten potencjał telenowela, wewnętrznie zróżnicowana pod względem celów oraz sposobu narracji, staje się łatwym do wykorzystania instrumentem edukacji społecznej i promocji postaw społecznie pożądaných, jednak równie łatwo służy jako narzędzie ideologiczne, podtrzymujące dogodną dla decydentów wizję świata i porządku społecznego. Spojrzenie na polską telenowelę przez pryzmat kluczowych antropologicznie kategorii czasu i przestrzeni pozwala zarówno zidentyfikować obszary szczególnie podatne na wpływy ideologiczne, jak i dostrzec edukacyjny potencjał gatunku.

Słowa kluczowe: telenowela, edukacja, dyskurs społeczny, role społeczne, ideologia, wizerunek kobiety

Abstract: The aim of the article is to present the soap opera as one of the most important television discursive genres, in which the audience community engages in a discussion on the current norms and values. Due to this potential, the soap opera, internally diversified in terms of goals and narration, becomes an easy-to-use instrument of social education and promotion of socially desirable attitudes, but it also serves as an ideological tool supporting a vision of the world and social order convenient for decision-makers. Looking at the Polish soap opera through the prism of the anthropologically key categories of time and space, makes it possible to identify areas particularly susceptible to ideological influences, but also to see the educational potential of the genre.

Keywords: soap opera, education, social discourse, social roles, ideology, image of woman.

Bibliografia

- Eliade, M. (1994). *Mity, sny i misteria*, tłum. K. Kocjan. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Ellul, J. (1973). *Propaganda. The Formation of Men's Attitude*. New York: Vintage Books.
- Fiske, J. (1998). Postmodernizm i telewizja. W: R.C. Allen (ed.), *Teledyskursy. Telewizja w badaniach współczesnych*, tłum. E. Stawowczyk. Kielce: Wydawnictwo Szumacher.
- Fiske, J., Hartley, J. (1996). *Reading Television*, London–New York: Routledge.
- Gitlin, T. (1983). *Inside Prime Time*. New York: Pantheon.

- Godzic, W. (1999). *Telewizja jako kultura*, Kraków: Rabid.
- Hall, S. (1987). Kodowanie i dekodowanie. *Przekazy i Opinie*, 1–2(47–48), 58–71.
- Hall, S. (1979). Serial albo obłaskawianie świata. Kilka wstępnych uwag krytycznych. *Przekazy i Opinie*, 2, 58–72.
- Hartley, J. (2003). Invisible Fictions. Television Audiences, Paedocracy, Pleasure. W: T. Miller (ed.), *Television. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*. London–New York: Routledge.
- Horton, D., Wolhl, R. (1997). Komunikacja masowa i paraspołeczna interakcja. Uwagi o intymności na odległość. W: A. Gwóźdź (red.), *Pejzaże audiowizualne. Telewizja, wideo, komputer*. Kraków: Universitas.
- Kłoskowska, A. (2006). *Kultura masowa, krytyka i obrona*, tłum. A. Piskorz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozloff, S. (1998). Teoria narracji a telewizja. W: R.C. Allen (red.), *Teledyskursy. Telewizja w badaniach współczesnych*, tłum. E. Stawowczyk. Kielce: Wydawnictwo Szumacher.
- Modleski, T. (1991). Opera mydlana: wszystko dla Pań. *Dialog*, 5–6, 140–152.
- Mrozowski, M. (1982). Propaganda socjologiczna. Telewizyjna rozrywka wehikułem ideologii. *Przekazy i Opinie*, 4(30), 27–49.
- Silverstone, R. (1990). Telewizja, retoryka i powrót tego, co nieświadome. Uwagi o miejscu wtórnej przedsiębiorczości w kulturze współczesnej. *Przekazy i Opinie*, 1–2, 37–60.
- Ong, W. (1977). *Interfaces of the Word: Studies in the Evolution of Consciousness and Culture*. London: Ithaca.
- Rosen, R. (1986). Search for Yesterday. W: T. Gitlin (ed.), *Watching Television*. New York: Pantheon Books.
- Trinks, J. (1999). Seryjność jako podstawowy problem estetyki telewizji. W: K. Wilkowska (red.), *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*. Kraków: Universitas.

Źródła internetowe

Niekończąca się opowieść, czyli najdłuższe seriale. Onet. Pozyskano z: <https://kultura.onet.pl/film/wiadomosci/najdluzsze-seriale-telenowe-i-opery-mydlane-w-historii-tv/l6pfg4> [dostęp: 31.07.2020].

Klaudia Markowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0003-1684-8447

Mikrotransakcje w grach komputerowych zagrożeniem dla rozwoju dziecka

Microtransactions in computer games a threat to child development

Wstęp

W 2018 roku szacowano, że do roku 2022 suma wydana na loot boxy (wirtualne skrzynki z łupem, których zawartość generowana jest losowo) (Duverge, 2016) będzie wynosić 50 miliardów dolarów. Wynikać ma to nie tylko z wciąż rozwijającego się rynku gier wideo, lecz także z popularyzacji modelu biznesowego opartego na niewielkich płatnościach (mikrotransakcjach) w zamian za dodatkową zawartość w grze wideo (Chapman, 2018). Metody stosowane w celu zachęcenia użytkowników do dokonywania mikrotransakcji i mechanizmy znane z gier hazardowych spowodowały jednak narastające obawy dotyczące zagrożeń dla rozwoju młodych graczy wynikających z tych praktyk.

W raporcie opublikowanym przez parlament Wielkiej Brytanii opisany został przypadek gracza, który na mikrotransakcje w grze *RuneScape* wydał ponad 50 tysięcy funtów, co naraziło jego i jego rodzinę na poważne szkody finansowe. W ciągu jednej sesji gracz dokonywał nawet pięć pojedynczych transakcji na łączną sumę prawie 250 funtów (House of Commons, 2019).

Inny przypadek dotyczy 19-latka, który na przestrzeni dwóch lat przeznaczył na mikrotransakcje ponad 10 tysięcy dolarów. W otwartym liście zatytułowanym: „I am 19, and addicted to gambling” (Mam 19 lat i jestem uzależniony od hazardu – tłum. własne), umieszczonym

na forum Reddit i skierowanym do studia DICE i Electronic Arts, nastolatek opisuje, jaki wpływ miały na niego mikrotransakcje w grach *Counter-Strike: Global Offensive*, *Smite* i *The Hobbit: Kingdoms of Middle-Earth*. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że gracz nie był w stanie kontrolować swoich wydatków, co znacząco pogorszyło jego sytuację finansową oraz kontakty z rodziną ([Kensgold], 2018).

Czym są mikrotransakcje?

Mikrotransakcje definiuje się jako niewielkie opłaty dokonywane w zamian za dodatkową zawartość do gry (Macmillan Dictionary, *Microtransaction*). Przedmiotem transakcji mogą być wszelkiego rodzaju cyfrowe dobra, które rozszerzają podstawową grę o dodatkowe elementy. W zależności od decyzji producenta mogą to być m.in. nowi bohaterowie, wyposażenie, zadania, mapy czy dodatkowa zawartość fabularna (Ivanov, Wittenzellner, Wardaszko, 2019). Mikrotransakcje to również model biznesowy stosowany najczęściej w tzw. grach *free-to-play*. Dostęp do gry jest całkowicie darmowy i nie wymaga zakupienia kopii ani wykupienia subskrypcji, a główne źródło dochodów producentów stanowią mikrotransakcje (Schwiddessen, Karius, 2018).

Touro University Worldwide (TUW) podzielił mikrotransakcje, które stosowane są w grach wideo, na cztery przykładowe kategorie ze względu na przedmiot transakcji: waluta premium, skrzynki z losową zawartością, przedmioty premium i przedmioty limitowane (Duverge, 2016).

Walutą premium (ang. *premium currency*) określaną jest typ pieniądza wewnątrz gry, wykorzystywany do zakupu różnego rodzaju cyfrowych dodatków i usprawnień w grze. W przypadku większości gier jedynym sposobem na jego zdobycie jest zakup za realne pieniądze paczki zawierającej określoną ilość danej waluty (Duverge, 2016). Przykładem takiej waluty są kredyty Helixa w serii *Assassin's Creed*, złoto w *Candy Crush Saga*, platyna w *Warframe*.

Skrzynki z losową zawartością, potocznie nazywane loot boxami (ang. skrzynka z łupem), to specjalny rodzaj kontenera, którego zawartość generowana jest losowo przez program. Szansa wylosowania poszczególnych przedmiotów uzależniona jest od ich statystyk i przydatności – im słabszy przedmiot, tym większe szanse jego wylosowania i *vice versa*. Prawdopodobieństwo wylosowania niektórych, najbardziej unikalnych przedmiotów, które gracz może zdobyć w grze, wynosi 0,0001% (*Ice Burners*). Same skrzynki gracz otrzymuje zwykle w ramach nagrody za wykonane zadanie lub udział w specjalnym wydarzeniu wewnątrz

świata gry. Otwarcie jej wymaga jednak wykupienia klucza za realne pieniądze lub za walutę premium (Duverge, 2016).

Gry *free-to-play* zawierają zwykle dwa rodzaje dodatkowych przedmiotów. Ich podstawową wersję użytkownik może zdobyć, wykonując zadania lub wytwarzając je w toku minigry zwanej craftingiem. Drugi typ przedmiotów to przedmioty płatne, które można kupić wyłącznie za rzeczywiste pieniądze. Często są one lepszej jakości niż ich darmowe odpowiedniki, dzięki czemu wyraźnie wpływają na rozgrywkę. Gracz, który płaci za przedmioty premium, ma znaczącą przewagę nad tym niepłatnym, co potocznie nazywane jest systemem *pay-to-win*, czyli „zapłać, aby wygrać” (Duverge, 2016).

Ostatnią kategorię mikrotransakcji wymienionych przez TUV stanowią przedmioty obłożone różnego rodzaju limitami. Najczęściej są to ograniczenia w postaci liczby użyć danego elementu wyposażenia lub limity czasowe, po których upływie przedmiot nie jest już dostępny. Kiedy gracz osiągnie pewien pułap, gra wyświetla monit oferujący możliwość rozszerzenia limitu w zamian za niewielką kwotę wyrażoną w rzeczywistej lub fikcyjnej walucie premium gry (Duverge, 2016).

Loot boxy a hazard w świetle prawa

Według klasyfikacji DSM-V rozpoznanie patologicznego hazardu następuje po stwierdzeniu występowania co najmniej cztery z dziewięciu objawów wyszczególnionych przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. Wymienione zachowania muszą występować w czasie ostatniego roku. Należą do nich:

1. podnoszenie stawek w celu osiągnięcia pożądanego ekscytacji,
2. uczucie irytacji i niepokoju przy próbie ograniczenia hazardu,
3. powtarzające się nieudane próby kontroli, ograniczenia lub zrezygnowania z hazardu,
4. częste myśli na temat hazardu, takie jak wspomnianie przeszłych doświadczeń lub planowanie kolejnych gier,
5. uprawianie hazardu w chwili złego samopoczucia,
6. powracanie do hazardu po utracie pieniędzy w celu nadrobienia strat,
7. tuszowanie aktywności hazardowej kłamstwami,
8. utrata lub narażenie na ryzyko utraty istotnej relacji, okazji zawodowej, edukacyjnej z powodu hazardu,
9. poleganie na pomocy innych w celu rozwiązania problemów finansowych przez hazard (Colon-Rivera, 2021).

Wieloletni badacz hazardu wśród młodzieży, Mark D. Griffiths, wyróżnia z kolei pięć czynników wspólnych dla aktywności hazardowych:

1. wymiana środków zależna jest od wydarzenia z przyszłości, którego wynik nie jest znany w momencie zakładu,
2. wynik jest w całości lub częściowo losowy,
3. korzyści finansowe nie są czerpane w toku produktywnej pracy przez którąkolwiek ze stron,
4. możliwe jest uniknięcie poniesionych strat poprzez rezygnację z uczestnictwa w danej aktywności,
5. zwycięzcy zyskują wyłącznie kosztem przegranych (Griffiths, 2019).

Aaron Drummond i Jim Sauer proponują z kolei szósty czynnik, który powinno się uwzględnić w charakterystyce Griffithsa, mianowicie możliwość konwersji, czyli spieniężenia wygranej, jej zamiany na realną walutę. Jak zauważają badacze, często jest to kryterium determinujące, czy dana aktywność może zostać uznana za hazard (Drummond, Sauer, 2018).

Na podstawie powyższych kryteriów Griffiths uważa, że loot boxy można uznać za aktywność hazardową: „Komisja Hazardowa Wielkiej Brytanii nie uznaje loot boxów za formy hazardu, ponieważ (jak uważa) przedmioty w grze poza grą nie posiadają rzeczywistej wartości. Nie jest to jednak prawda, ponieważ istnieje wiele stron, które umożliwiają graczom wymianę cyfrowych przedmiotów z gier i walut na prawdziwe pieniądze” (Griffiths, 2019). W oświadczeniu opublikowanym w 2017 roku Komisja Hazardowa Wielkiej Brytanii (UK Gambling Commission) przyznaje, że jeżeli zaistnieje możliwość spieniężenia przedmiotów z gry, to taką aktywność należy uznać za hazard. Loot boxy same w sobie, zdaniem komisji, nie mogą jednak być za niego uznane (Gambling Commission, 2017).

Regulacje dotyczące skrzynek obecne są w Japonii, która w 2012 roku całkowicie zakazała gier *kompu gacha* (Akimoto, 2012) (jap. コンプリートガチャ – *complete gacha*; gry działające w oparciu o mechanizm maszyny z zabawkami popularnej w Japonii – *gacha*) (Toto, 2012). Zgodnie z belgijskim i holenderskim prawem loot boxy zostały z kolei uznane za nielegalną aktywność hazardową, która jest zakazana na obszarze tych krajów (Burks, 2018).

W Polsce gry hazardowe regulowane są w Ustawie z dnia 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych, która stanowi, że: „Grami hazardowymi są gry losowe, zakłady wzajemne, gry w karty, gry na automatach” (Ustawa..., 2009). W dalszej części ustawy gry losowe sklasyfikowane są jako: „gry, w tym urządzone przez sieć Internet, o wygrane pieniężne lub rzeczowe, których wynik w szczególności

zależy od przypadku” (Ustawa..., 2009). Do gier losowych w polskim prawie zaliczane są gry liczbowe, loterie pieniężne, gra telebingo, gry cylindryczne, gry w kości, gra bingo pieniężne i fantowe, loterie fantowe i promocyjne oraz loterie audiotekstowe (Ustawa..., 2009). Na tej podstawie Ministerstwo Finansów wydało oświadczenie, w którym stwierdza, że loot boxy ze względu na swoją charakterystykę nie mogą zostać zaliczone do żadnej z gier hazardowych wyszczególnionej w Ustawie z 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych (Styczyński, 2019). Zdaniem Ministerstwa Finansów „sam element losowości w danym przedsięwzięciu nie przesądza o hazardowym charakterze danej gry. W praktyce może występować wiele przedsięwzięć, które częściowo mają charakter losowy, jednak nie są one hazardem” (Styczyński, 2019).

Niebezpieczne praktyki w mikrotransakcjach i ich związek z hazardem

Badania opublikowane przez Davida Zendle’a i Paula Cairnsa w 2018 roku wykazały zależność między kwotami przeznaczanymi na zakup loot boxów a stopniem uzależnienia od hazardu (Zendle, Cairns, 2018). Z ankiety przeprowadzonej wśród 7422 graczy wynika, że osoby obarczone wysokim ryzykiem wystąpienia patologicznego hazardu przeznaczają na loot boxy najwięcej pieniędzy (mediana na poziomie 20–30 dolarów) spośród pozostałych uwzględnionych grup (niegrających, osób o niskim i umiarkowanym ryzyku zaburzenia). Jednocześnie badania wykazały, że osoby te przeznaczają mniejsze kwoty na pozostałe mikrotransakcje, niezawierające w sobie elementu losowości, niż osoby, które wykazują przeciętne ryzyko wystąpienia patologicznego hazardu. Badacze zauważają, że korelacja między zagrożeniem patologicznym hazardem a sumami wydawanymi na loot boxy jest silniejsza niż między patologicznym hazardem a depresją i zażywaniem narkotyków. Zależność między dwoma czynnikami uwzględnionymi w badaniu jest również porównywalna do zależności między uzależnieniem od hazardu a występowaniem uzależnienia od alkoholu (Zendle, Cairns, 2018).

Eksperyment przeprowadzony przez badaczy z Uniwersytetu w Waterloo wykazał z kolei, że gracze przypisują wartość cyfrowym skrzynkom na podstawie ich zawartości – pojemnikom losującym rzadsze przedmioty przypisywana jest większa wartość materialna. Ponadto wylosowanie unikalnego przedmiotu wzbudza ekscytację i potęguje uczucie oczekiwania podobne do tego, które odczuwa osoba uzależniona od hazardu w momencie wygrania na automatach do gry dużej sumy pieniędzy (Larche, Chini, Lee, Dixon, Fernandes, 2021).

TUW zauważa, że loot boxy i mikrotransakcje bazują na zjawisku spontanicznego kupowania (ang. *impulse buying*), oferując graczom z pozoru atrakcyjne oferty zakupu danych przedmiotów, ograniczone krótkim limitem czasu, i wymuszając tym samym na użytkownika szybkie podjęcie decyzji. Presja na zakup potęgowana jest przez wywoływanie w graczu uczucia niezadowolenia, które wynika z niepowodzeń w grze. Śledząc postępy gracza, aplikacja może w odpowiednim momencie zasugerować mu skorzystanie z opcji ułatwienia rozgrywki, gdy ten będzie miał trudności z ukończeniem jakiegoś etapu gry (Duverge, 2016).

Innym sposobem, którym twórcy gier zachęcają graczy do mikrotransakcji, jest zmuszanie ich do tzw. grindu, czyli konieczności wielokrotnego powtarzania jakiegoś etapu gry lub misji w celu zdobycia odpowiedniej ilości surowców lub waluty premium potrzebnych do uzyskania nowego wyposażenia lub bohatera. Trudność i czasochłonność w zdobywaniu tych przedmiotów ma zniechęcać do pozyskania ich w toku gry na rzecz szybkiego rozwiązania w postaci mikropłatności (Sorens, 2007). Jednym z przykładów skrajnego grindu może być rozwiązanie zastosowane w *Star Wars: Battlefront 2*, grze wydanej przez Electronic Arts, w której odblokowanie postaci Dartha Vadera i Luke'a Skywalkera przeciętnemu graczowi mogło zająć 80 godzin (po 40 godzin na każdą postać) ciągłego powtarzania tych samych zadań (Martin, 2017). Innym przykładem narażania graczy na skrajny *grind* jest przypadek gry *PlayerUnknown's Battleground*, znanej również jako PUBG, w której odblokowanie najrzadszego przedmiotu – kurtki – zajęłoby przeciętnemu graczowi około 80 lat. Można ją znaleźć jedynie w specjalnej Skrzynce motocyklowej, a szansa jej wylosowania to 0,01%. Inny unikalny przedmiot – Materiałowa maska na twarz w cętki – dostępny wyłącznie w płatnych skrzynkach DESPERADO wymagałby od gracza przeciętnie pięciu lat wykupowania maksymalnej liczby skrzynek każdego tygodnia¹ i wydania na ten cel około 1562 dolarów (Orland, 2018). Należy w tym miejscu również wspomnieć, że PUBG oferuje możliwość zakupu konkretnych przedmiotów, bez konieczności ich losowania, na rynku społecznościowym platformy Steam, na której gracze mają możliwość sprzedawać i kupować przedmioty z gry. Ich cena uzależniona jest od unikalności.

W kontekście wpływu mikrotransakcji na rozgrywkę i sposobów nakłaniania graczy do dokonywania mikrotransakcji istotny jest również jeden z patentów udzielony firmie Activision, będącej producentem m.in. serii gier *Call of Duty*. W dokumencie zatytułowanym *System and Method for Driving Microtransactions*

¹ Maksymalna liczba skrzynek, którą mógł kupić gracz, to sześć na każdy tydzień.

in *Multiplayer Video Games* opisany został system, który miałby sterować procesem matchmakingu (przydzielania graczy do określonych zespołów w grze online) w sposób, który zachęcałby graczy do dokonywania mikrotransakcji (Activision Publishing Inc., 2017). Twórcy opisują tu wykorzystanie systemu do tworzenia zespołów, które skutkowałyby zwiększeniem częstotliwości zakupów w grze: „Przykładowo, silnik mikrotransakcji mógłby sparować gracza z o wiele większym poziomem doświadczenia z nowym graczem w celu skłonienia go do zakupu przedmiotu posiadanego/wykorzystywanego przez bardziej doświadczonego gracza. Młody gracz mógłby chcieć naśladować wprawnego gracza przez zdobycie tej samej broni lub innych przedmiotów przez niego wykorzystywanych” (Activision Publishing Inc., 2017, tłum. własne). Z przytoczonego cytatu wynika, że w celu skłonienia gracza do zakupu mikrotransakcji specjalnie zaprojektowany system przydzielałby go do znacznie lepszego gracza, by wzbudzić w nim błędne przekonanie, że jego zły wynik w meczu jest skutkiem nieposiadania odpowiedniej broni lub innego wyposażenia, a nie niewystarczającego doświadczenia. Twórcy patentu opisują również możliwość wykorzystania systemu do promowania przedmiotów, które w danej chwili są na wyprzedaży poprzez manipulowanie matchmakingiem.

Warto w tym miejscu przytoczyć wystąpienie dyrektora generalnego studia Tribeflame, zajmującego się produkcją gier na urządzenia mobilne, Torulfa Jernströma, który zaprezentował techniki stosowane w grach wideo, mające skłaniać użytkowników do zakupu mikrotransakcji. Podczas prezentacji na Pocket Gamer Connects w 2016 roku w Helsinkach Jernström wymienił m.in. następujące sposoby monetyzacji darmowych gier wideo:

1. zbudowanie w grze ekonomii, która pozwoli graczom wydać odpowiednio wysoką sumę w ramach mikrotransakcji;
2. dostosowanie oferty mikrotransakcji do czterech typów gracza według klasyfikacji Bartle’a: zdobywcy, odkrywcy, dusza towarzystwa, zabójcy (Bartle, 1996). Zdaniem Jernströma najbardziej opłacalnym adresem mikrotransakcji jest zdobywca, któremu należy sprzedawać przedmioty usprawniające i ułatwiające rozgrywkę, ponieważ jest on najbardziej skory do wydawania pieniędzy w celu zdobycia wszystkich osiągnięć;
3. monetyzację etapową, czyli dostosowanie oferty do etapu, na którym znajduje się gracz. Na pierwszym stopniu należy złożyć nowemu graczowi atrakcyjną ofertę, która zachęci go do zakupu i spowoduje przywiązanie do danej gry ze względu na zainwestowane pieniądze. Na kolejnym etapie graczowi, który z gry czyni przyzwyczajenie, oferowane są

ułatwienia pomagające przejść do kolejnego poziomu. Na ostatnim etapie znajdują się osoby, które zaczęły traktować rozgrywkę jako hobby. Zgodnie z założeniami modelu hobbisci zaangażowani w grę skłonni są wydać znaczne ilości pieniędzy na mikrotransakcje, które zaoszczędzą im czas na różnych czynnościach w grze;

4. gachę, której mechanizm Jernström opisuje w następujący sposób: „nie ważne, jak dużo pieniędzy wydasz, nie możesz bezpośrednio otrzymać karty, którą chcesz. Musisz ciągle płacić, żeby otrzymać pełno losowych kart, i mieć nadzieję, że to, czego chcesz, jest pośród nich” (tłum. własne; Jernström, 2016);
5. wywieranie presji na graczu poprzez zastosowanie limitu czasu na dokonanie zakupu. Torulf Jernström proponuje stosowanie wszelkiego rodzaju symboli graficznych i dźwiękowych, które mają potęgować wrażenie uciekającego czasu, w celu nakłonienia gracza do dokonania spontanicznego zakupu;
6. wykorzystanie niechęci do straty poprzez stwarzanie sytuacji, które grożą utratą dóbr w grze, i oferowanie rozwiązania poprzez dokonanie płatności;
7. zastosowanie modelu subskrypcji do generowania stałego przychodu z mikrotransakcji;
8. zakotwiczenie, czyli złożenie początkującemu graczowi znacznie wyższej oferty, co działać będzie jako punkt odniesienia względem pozostałych przedmiotów. Zaproponowanie drogiego przedmiotu sprawi, że niższe ceny za inne przedmioty postrzegane będą przez gracza w pozytywny sposób, co zachęci go do kupna;
9. społeczny dowód słuszności – informowanie graczy o zakupach dokonanych przez pozostałych uczestników prowadzi do postrzegania ich jako naturalnych dla danej gry (Jernström, 2016).

Sposób nakłaniania graczy do dokonywania mikrotransakcji jest szczególnie istotny w kontekście badań przeprowadzonych przez Davida Zendle’a, Rachel Meyer i Harriet Over w 2019 roku. Dotyczyły one zależności między patologicznym hazardem a motywacją do zakupu loot boxów wśród grupy wiekowej 16–18 lat. Wyniki otrzymane przez badaczy wykazały silniejszą zależność tych czynników wśród młodzieży niż w przypadku badanej wcześniej grupy dorosłych (Zendle, Meyer, Over, 2019).

Równie istotne dla debaty dotyczącej związku między hazardem a mikrotransakcjami są wyniki, które w listopadzie 2020 roku otrzymało Gambling Health

Alliance. W toku badań z udziałem 611 osób w wieku od 13 do 24 lat mieszkających na terenie Anglii, Szkocji i Walii ustalono, że prawie 1/4 badanych w wieku 11–16 lat przynajmniej raz zapłaciła za otwarcie loot boxa. 31% młodych graczy przyznało, że ma trudności ze śledzeniem, ile pieniędzy przeznaczają na skrzynki, a 33% nie czuje kontroli nad wydatkami spowodowanymi tego rodzaju mikrotransakcjami. Prawie 1/4 graczy zadeklarowała, że czuje się uzależniona od loot boxów, z czego niemal połowa doświadczyła uczucia frustracji i złości wskutek wylosowania mało wartościowych przedmiotów (Gambling Health Alliance, 2020). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że ponad 1/3 ankietowanych przyznała, że pierwszy raz wydała pieniądze na loot boxy w wieku 13 lat lub mniej ze względu na brak restrykcji w tej kwestii.

Wnioski końcowe

Między lipcem 2019 a sierpniem 2020 roku Activision Blizzard zanotował ponad 1,92 miliarda dolarów zysku, z czego 1,2 miliarda pochodziło wyłącznie z mikrotransakcji (Ruppert, 2020). Porównywalny wynik finansowy osiągnęło Electronic Arts, które dzięki mikrotransakcjom zanotowało zysk na poziomie prawie 1 miliarda dolarów (Narayan, 2020). Patrząc na korzyści, które korporacje czerpią z tego modelu biznesowego, należy przypuszczać, że znaczna ich część wynika z efektywności technik stosowanych przez twórców gier, które mają skłaniać graczy do zakupów w grze, co mogą potwierdzać przytoczone wyżej badania. Brak regulacji w tym zakresie stanowi szczególne zagrożenie dla najmłodszych graczy, którzy są bardziej podatni na techniki stosowane w mikrotransakcjach. Uwzględniając najnowsze wyniki badań przeprowadzonych m.in. przez Gambling Health Alliance oraz Davida Zedle'a, zaleca się przeprowadzenie dalszych działań mających na celu uregulowanie w prawie kwestii związanych z loot boxami i mikrotransakcjami. Niezbędne jest również podjęcie kroków mających na celu prawidłowe oznaczanie potencjalnie niebezpiecznych dla najmłodszych graczy treści wynikających ze stosowania mikrotransakcji w grach wideo.

Streszczenie: Mikrotransakcje, umożliwiające graczom dostęp do dodatkowych treści w zamian za niewielką opłatę, stały się integralną częścią gier komputerowych. Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie mikrotransakcji w kontekście zagrożeń dla rozwoju dziecka. Szczególną uwagę poświęcono podobieństwom, jakie pojawiają się między nagminnym dokonywaniem mikrotransakcji a uzależnieniem od hazardu.

Słowa kluczowe: mikrotransakcje, hazard, gry wideo, loot boxy, uzależnienia

Abstract: Microtransactions, which allow players to access additional content in exchange for a small fee, have become an integral part of computer games. This article is devoted to the analysis of microtransactions in the context of threats to child development. Particular attention is paid to the parallels that emerge between the rampant purchase of microtransactions and gambling addiction.

Keywords: microtransactions, gambling, video games, loot boxes, addictions

Bibliografia

- Activision Publishing Inc. (2017). *System and Method for Driving Microtransactions in Multiplayer Video Games*. United States Patent, Patent US9,789,406B2, 13.10.2017. Pozyskano z: <https://patentimages.storage.googleapis.com/a1/1d/1c/99a5505da6756d/US9789406.pdf> [dostęp: 20.05.2021].
- Akimoto A. (2012). *Japan's Social-Gaming Industry Hindered by Government's Anti-Gambling Move*. Japan Time. Pozyskano z: <https://www.japantimes.co.jp/life/2012/05/16/digital/japans-social-gaming-industry-hindered-by-governments-anti-gambling-move/> [dostęp: 18.05.2021].
- Bartle, R. (1996). *Heart, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit Muds*. Mud.co. Pozyskano z: <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm> [dostęp: 20.05.2021].
- Burks, R. (2018). *Belgium & The Netherlands Classify Loot Boxes As Illegal Gambling*. ScreenRant. Pozyskano z: <https://screenrant.com/loot-boxes-illegal-belgium-netherlands/> [dostęp: 18.05.2021].
- Chapman, T. (2018). *Loot Boxes Spending Will Hit \$50 Billion in Next 4 Years*. Screenrant. Pozyskano z: <https://screenrant.com/loot-boxes-spending-skin-gambling/> [dostęp: 20.05.2021].
- Colon-Rivera, H. (2021). *What is Gambling Disorder?*. American Psychiatric Association. Pozyskano z: <https://www.psychiatry.org/patients-families/gambling-disorder/what-is-gambling-disorder> [dostęp: 20.05.2021].

- Drummond, A., Sauer, J.D. (2018). Video Game Loot Boxer Are Psychologically Akin to Gambling. *Nature Human Behavior*, 2, 530–532.
- Duverge, G. (2016). Insert More Coins: The Psychology Behind Microtransactions. Retrieved, 18. Pozyskano z: https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/133209/1/JarradAR_2021_Hons.pdf [dostęp: 20.05.2021].
- Gambling Commission (2017). *Virtual Currencies, e-Sports and Social Casino Gaming – Position Paper*, s. 8. Pozyskano z: <https://assets.ctfassets.net/j16ev64qyf6l/4A-644HIpG1g2ymq11HdPOT/ca6272c45f1b2874d09eabe39515a527/Virtual-currencies-eSports-and-social-casino-gaming.pdf> [dostęp: 20.05.2021].
- Gambling Health Alliance (2020). *What is the Financial Impact of Loot Boxes on Children and Young People?*. RSHF. Pozyskano z: <https://www.rsph.org.uk/about-us/news/over-1-in-10-young-gamers-get-into-debt-because-of-loot-boxes.html> [dostęp: 20.05.2021].
- Griffiths, M.D. (2019). Loot Box Buying Among Adolescent Gamers: A Cause for Concern?. *Education and Health*, 3(37), 63–66.
- House of Commons. Digital, Culture, Media and Sport Committee (2019). *Immersive and Addictive Technologies. Fifteen Report of Session 2017–19. Report, Together with Formal Minutes Relating to the Report*. Pozyskano z: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmcomeds/1846/1846.pdf> [dostęp: 19.05.2021].
- Ice Burners*. ElWiki. Pozyskano z: https://www.elwiki.net/w/Ice_Burners [dostęp: 20.05.2021].
- Ivanov, M., Wittenzellner, H., Wardaszko, M. (2019). Video Game Monetization in Triple A (AAA) Video Games. W: M. Wardaszko (Ed.), *Simulation & Gaming Through Times and Across Disciplines*. Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego, 419–438.
- Jernström, T. (2016). *Let's Go Whaling: Tricks for Monetising Mobile Game Players with Free-To-Play*. Pocket Gamer Connects Helsinki. YouTube. Pozyskano z: https://www.youtube.com/watch?v=xNjI03CGkb4&ab_channel=PocketGamerbiz [dostęp: 20.05.2021].
- [Kensgold] (2018). *An Open Letter to DICE, EA, and Other Devs: I Am 19, and Addicted to Gambling*. Reddit. Pozyskano z: https://www.reddit.com/r/StarWarsBattlefront/comments/7dfoqg/an_open_letter_to_dice_ea_and_other_devs_i_am_19/ [dostęp: 20.05.2021].
- Larche, C.J., Chini, K., Lee, C., Dixon, M.J., Fernandes, M. (2019). Rare Loot Box Rewards Trigger Larger Arousal and Reward Responses, and Greater Urge to Open More Loot Boxes. *Journal of Gambling Studies*, 37, 141–163, DOI: 10.1007/s10899-019-09913-5.
- Macmillan Dictionary. *Microtransaction*. Pozyskano z: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/microtransaction> [dostęp: 17.05.2021].
- Martin, M. (2017). *It Takes up to 40 Hours to Unlock Darth Vader and Other Heroes in Star Wars Battlefront 2*. VG24/7. Pozyskano z: <https://www.vg247.com/2017/11/13/>

- it-takes-40-hours-to-unlock-darth-vader-and-other-heroes-in-star-wars-battlefront-2/ [dostęp: 20.05.2021].
- Narayan, N. (2020). *EA Earns Nearly \$1 Billion from Microtransactions Last Quarter*. European Gaming. Pozyskano z: <https://europeangaming.eu/portal/latest-news/2020/02/04/63407/ea-earns-nearly-1-billion-from-microtransactions-last-quarter/> [dostęp: 20.05.2021].
- Orland, K. (2018). *The Rarest New PUBG Items Show Up Once Every 80 years, on Average*. Ars Technica. Pozyskano z: <https://arstechnica.com/gaming/2018/01/the-rarest-new-pubg-items-show-up-once-every-80-years-on-average/> [dostęp: 20.05.2021].
- Ruppert, L. (2020). *Activision Blizzard Microtransactions Netted Over \$1.2 Billion Last Quarter*. Gameinformer. Pozyskano z: <https://www.gameinformer.com/2020/11/03/activision-blizzard-microtransactions-netted-over-12-billion-last-quarter> [dostęp: 20.05.2021].
- Schwiddessen, S., Karius, P. (2018). Watch Your Loot Boxes! – Recent Developments and Legal Assessment in Selected Key Jurisdictions from a Gambling law Perspective. *Interactive Entertainment Law Review*, 1(1), 17–43, DOI: 10.4337/ielr.2018.01.02.
- Sorens, N. (2007). *Rethinking MMO*. Gamasutra. Pozyskano z: https://www.gamasutra.com/view/feature/1583/rethinking_the_mmo.php?page=3 [dostęp: 20.05.2021].
- Styczyński, J. (2019). *Dobra wiadomość dla branży gier. Loot boxów nie można traktować jak hazard*. Dziennik Gazeta Prawna. Pozyskano z: <https://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/1399853,dobra-wiadomosc-dla-branzy-gier-loot-boksow-nie-mozna-traktowac-jak-hazard.html?r=22688> [dostęp: 19.05.2021].
- Toto, S. (2012). *Gacha: Explaining Japan's Top Money-Making Social Game Mechanism*. KantanGames. Pozyskano z: <http://www.serkantoto.com/2012/02/21/gacha-social-games/> [dostęp: 18.05.2021].
- Ustawa z dnia 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych (Dz. U. 2009 Nr 201 poz. 1540).
- Zendle, D., Cairns, P. (2018). Video Game Loot Boxes Are Linked to Problem Gambling: Results of a Large-Scale Survey. *Plos One*, 13(11). DOI: 10.1371/journal.pone.0206767.
- Zendle, D., Meyer, R., Over, H. (2019). Adolescents and Loot Boxes: Links with Problem Gambling and Motivations for Purchase. *Royal Society Open Science*, 6. DOI: 10.1098/rsos.190049.

Gry wideo

- Assassin's Creed Valhalla*. Ubi Soft Store. Pozyskano z: https://store.ubi.com/eu/assassin-s-creed-valhalla---premium-starter-pack/5f9fdf840d253c067cbdc03.html?lang=en-SK&lang=en_SK [dostęp: 20.05.2021].
- Gold*. Candy Crush Saga Wiki. Pozyskano z: <https://candycrush.fandom.com/wiki/Gold> [dostęp: 20.05.2021].
- Warframe*, <https://www.warframe.com/buyplatinum> [dostęp: 20.05.2021].

Książka pod redakcją Katarzyny Jagielskiej stanowi zbiór interesujących i inspirujących zagadnień wartościowych dla eksplorowania i poszerzania pól naukowo-badawczych oraz priorytetowych dla pedagogicznego dyskursu. Aktualność tematyki poruszana w poszczególnych artykułach wynika z wrażliwości autorów na dynamikę zmian oraz wyłaniające się coraz to nowe perspektywy, konteksty czy potrzeby na rozpoznawanie bądź odczytywanie na nowo, znaczących dla rozwoju pedagogiki obszarów badawczych. Książka ta stanowi ważne uzupełnienie dotychczasowego dorobku pedagogiki w zakresie reinterpretacji oraz ponownego odczytania kategorii wyróżnionych przez autorów poszczególnych artykułów.

z recenzji prof. zw. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego

Opracowanie pod red. Katarzyny Jagielskiej wychodzi naprzeciw wyzwaniom współczesnej pedagogiki. Podjęty dyskurs naukowy nad zaprezentowanymi zagadnieniami jest ważny i znaczący (...). Godny pochwały jest dobór artykułów, które rzeczywiście stanowią poważne wyzwanie edukacyjne dla wychowawców i rodziców (...). Recenzowana publikacja jest cenna od strony poznawczej i może być inspiracją dla wielu młodych badaczy pedagogów przy tworzeniu nowych projektów badawczych. Książka może być adresowana do rodziców oraz wychowawców, którym leży na sercu nie tylko dobro dzieci i młodzieży, ale też dobro własne (praca nad sobą, pogłębianie swoich kompetencji).

z recenzji dr. hab. Bogdana Stańkowskiego, prof. AIK

www.wydawnictwoscriptum.pl

ISBN 978-83-66812-84-0



9 788366 812840