

Kultura i Wychowanie

nr 1(25)/2024

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Kultura i Wychowanie

nr 1(25)/2024

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński

Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka

Z-ca redaktora naczelnego: dr Mariusz Olężałek

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

Polska rada naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek, Uniwersytet Bielsko-Bialski

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

prof. dr hab. Maria Szyszkowska, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych
w Warszawie

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

dr hab. Błażej Kmiecik, Uniwersytet Medyczny w Łodzi

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
(WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. UBB, Uniwersytet Bielsko-Bialski

Międzynarodowa rada naukowa

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 1(25)/2024

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dr hab. Artur Fabiś, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

dr Kamila Lasocińska, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

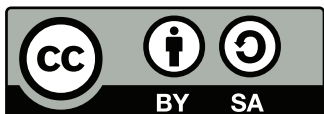
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

www.pedagogika.pl / https://ojs.ahelodz.pl/index.php/kultura_i_wychowanie

Wersja elektroniczna udostępniona jest w Open Access na stronie czasopisma.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2024

ISSN 2544-9427 (p)

ISSN 2083-2923 (e)

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki

Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadząca

Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta

Iwona Cłapińska (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Druk i oprawa: OSDW Azymut

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908; 63 15 926

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

ARTYKUŁY NAUKOWE

Grażyna Cęcelek	
Specyfika funkcjonowania współczesnej szkoły stanowiącej przestrzeń uczenia się.....	9
Renata Matusiak	
Higiena cyfrowa jako profilaktyka zdrowia psychicznego uczniów.....	21
Justyna Sprutta	
Edukacja plastyczna kobiet od starożytności po epokę nowożytną na przykładzie wybranych artystek. Pomiedzy sukcesem a dyskryminacją	35
Bartłomiej Koziół	
Nauczyciel kiedyś i dziś. Zmiany w postrzeganiu osoby preceptora i jego funkcji wychowawczo-edukacyjnej	49
Aleksandra Brzostowicz	
Aspekty kulturowe, naukowe oraz filozoficzne w twórczości Stanisława Lema	69
Dawid Góras	
Ukazywanie świata i zawiązywanie dialogu: kwestia języka u Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura	79

STUDENCI PISZĄ

Agnieszka Ochojska	
Praca jako wartość i narzędzie.....	103
Marcin Ochojski	
Nowe technologie – pomoc w edukacji czy zagrożenie?.....	117

Marzena Stopa	
Nieletni w percepcji społecznej	129
Ilona Szega	
Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży	139

Contents

ACADEMIC ARTICLES

Grażyna Cęcelek	
The specificity of the functioning of a school constituting a learning space as a learning organization	9
Renata Matusiak	
Digital hygiene as a safety measure for students' mental health	21
Justyna Sprutta	
Art education of selected women artists from antiquity to the modern era. Between success and discrimination	35
Bartłomiej Kozioł	
Teachers then and now. Changes in the perception and understanding teacher's educational-upbringing mission	49
Aleksandra Brzostowicz	
Cultural, scientific and philosophical aspects in the work of Stanisław Lem	69
Dawid Góras	
Revealing the world and establishing dialogue: The issue of language in the perspectives of Hans-Georg Gadamer and Paul Ricoeur	79

STUDENTS WRITE

Agnieszka Ochojska	
Work as a value and tool	103
Marcin Ochojski	
New technologies – help in education or a threat?	117

Marzena Stopa	
Minors in social perception	129
Ilona Szega	
Prevention of risky behaviours in adolescents.....	139

Grażyna Cęcelek*

Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego

 <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>e-mail: gcecelek@pusb.pl

Specyfika funkcjonowania współczesnej szkoły stanowiącej przestrzeń uczenia się

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_01gc

Streszczenie: Wyraźnie widoczne jest, że współczesne środowisko szkolne podlega istotnym zmianom determinowanym przede wszystkim przez nowe oczekiwania uczniów sygnalizujących potrzebę szacunku dla ich autonomii, partnerskiego traktowania w pracy nad ich osobistym rozwojem, a także potrzebę zrozumienia celowości i przydatności podejmowanych działań edukacyjnych.

Sytuacja ta determinuje konieczność przeformułowania procesu nauczania na proces uczenia się i tym samym przeobrażenia szkolnego środowiska opartego na transmisyjnym przekazie wiedzy na środowisko poszukiwania i konstruowania wiedzy, stwarzające warunki do aktywnego uczenia się uczniów i jednocześnie środowisko uczące się, potrafiące skutecznie adaptować się do zmiennych warunków, otwarte na nowe idee i trendy, na permanentne doskonalenie się i przekształcanie.

Celem artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych założeń szkoły nauczania oraz szkoły uczenia się jako organizacji uczącej się, stanowiącej miejsce, które poprzez oddziaływanie na procesy rozwojowe i wychowawcze młodego pokolenia może realnie wpłynąć na kształt funkcjonowania społeczeństwa przyszłości.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, nauczanie, uczenie się, organizacja ucząca się

* Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka 10 monografii pedagogicznych, dwóch skryptów akademickich oraz około 150 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru pedeutologii, edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego – opublikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

Wprowadzenie

Rosnąca złożoność oraz dynamika zmian zachodzących we współczesnym świecie wymagają od wszystkich, a szczególnie od młodych ludzi, ciągłego uczenia się, odczytywania zmieniających się warunków życia oraz podejmowania nowych, niełatwych wyzwań. Sytuacja taka stanowi istotną przesłankę odchodzenia środowiska wychowawczego i instytucji szkoły od procesu nastawionego na nauczanie oraz dążenie do organizowania uczniom i wychowankom przestrzeni do konstruktywnego i aktywnego uczenia się. We współczesnym, coraz bardziej nieprzewidywalnym świecie, „wcześniejsze wypróbowane trasy zmieniają się z dnia na dzień w ślepe zaułki, a tradycyjne, kiedyś niezawodne wzory postępowania, zamiast zapewniać sukces, prowadzą do klęski”¹, dlatego też „niezmiernie ważne jest posiadanie umiejętności uczenia się, pozwalających trafnie identyfikować własne potrzeby i możliwości, sprawnie i bezkolidyjnie poruszać się w codzienności oraz racjonalnie korzystać z ogromnych zasobów informacji”².

Największe szanse na radzenie sobie z życiowymi wyzwaniami oraz na odniesienie sukcesu mają w takich warunkach osoby, które zostały wyposażone w umiejętności uczenia się, potrafią samodzielnie i z dużym zaangażowaniem poszerzać wiedzę oraz korzystać z niej konsekwentnie w życiu codziennym. „Spotykana na co dzień konkurencyjność, nieustanne konfrontowanie z innymi, potrzeba udowadniania własnej wartości na każdym kroku zmusza do pokonywania nieśmiałości, stresu, uzbrajania się w odporność na przeciwności, mierzenia się z wyzwaniami, wskazuje na konieczność zwracania większej uwagi na kształtowanie u uczniów takich właściwości, jak: pewność siebie, przedsiębiorczość, przebojowość, umiejętność błyskotliwego prezentowania swoich zalet”³.

Celem artykułu jest przedstawienie specyfiki funkcjonowania współczesnej szkoły, stanowiącej środowisko uczenia się uczniów i jednocześnie organizację uczącą się, która oparta jest na ciągłym rozwoju i doskonaleniu procesów edukacji i wychowania młodego pokolenia, a także elastycznie przystosowuje się do zmian środowiskowych.

Szkoła oparta na transmisyjnym przekazie wiedzy

Mirosław Szymański zauważa, że „podejmowanie problematyki związanej ze zrozumieniem szkoły jako formalnie ukształtowanej instytucji edukacyjnej, organizacji (uczącej się) i jednocześnie jako wspólnoty wiąże się nieodwołalnie z trudnymi do

¹ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011, s. 152.

² G. Cęcelek, *Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły*, „Kultura i Wychowanie” 2020, nr 2(18), s. 70.

³ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” 2008, nr 1(4), s. 11.

dostrzeżenia, zawiłymi uwarunkowaniami”⁴. Przez wiele lat szkoła była miejscem, w którym dominowało nauczanie oparte na transmisyjnym, suchym przekazie wiedzy przez nauczyciela. „W efekcie wytworzyła się praktyka polegająca na tym, że ośrodkiem decydującym o tym, czego, w jakim tempie, jakimi metodami uczono uczniów, był przede wszystkim, a niekiedy wyłącznie, nauczyciel. Nawet w sytuacji, kiedy jakaś część uczniów nie dawała rady i trochę, a z czasem jeszcze bardziej niż trochę, pozostawała w tyle. Również kiedy jakaś część uczniów znała już i potrafiła to, czego uczył nauczyciel, i trochę, a z czasem jeszcze bardziej niż trochę, zaczynała się nudzić. Obok nauczyciela decydującego o procesie nauczania nie mniej ważnym dysponentem wyznaczającym sposób organizacji nauczania był program, który gonił i którego realizacja była głównym wyznacznikiem właściwego nauczania. Ponieważ uczeń miał się uczyć tylko tak, jak był nauczany, musiał się podporządkowywać narzuconemu procesowi. Wszelkie odstępstwa traktowane były jako przejaw buntu, arogancji czy nieposłuszeństwa”⁵.

Według J. Bałachowicz⁶ szkolny trening tradycyjnego uczenia się niekorzystnie oddziałuje na kształtowanie szans życiowych młodego człowieka w świecie nieprzewidywalnym, o dużej dynamice zmian zachodzących we wszystkich dziedzinach, ponieważ tylko osoba aktywna, refleksyjna, kreatywna, potrafiąca konstruować nową wiedzę na bazie posiadanego doświadczenia, która traktuje siebie jako podmiot, zarówno w dziedzinie osobistego rozwoju, jak i aktywnego społecznego funkcjonowania, jest w stanie skutecznie zmieniać swoje położenie. Autorka⁷ podkreśla także, że tradycyjne style nauczania stanowiące dla współczesnych systemów edukacyjnych spuściznę z poprzednich okresów rozwijają pasywność oraz podporządkowanie się młodych osób wyznacznikom autorytarnego stylu wychowania, co zdecydowanie utrudnia proces przygotowania właściwych postaw niezbędnych do rozumnego korzystania z wolności i niezależności oraz zdolności do rozumienia i akceptacji inności, a także do świadomego, przemyślanego i wartościowego kierowania samym sobą.

⁴ M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 7.

⁵ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018, s. 78–79.

⁶ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 14.

⁷ J. Bałachowicz, *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

Fundamentalne założenia współczesnej szkoły stanowiącej przestrzeń uczenia się

Podstawowym zadaniem współczesnej szkoły jest zapewnienie uczniowi środowiska do optymalnego rozwoju, wychowania oraz edukacji. Z jednej strony jest to „kwestia zagwarantowania właściwej infrastruktury, wyposażenia pracowni w oprzyrządowanie pozwalające prowadzić badania i eksperymenty, ale także zapewnienie dostępu do internetu czy wykorzystanie zasobów biblioteki w szkole jako potencjalnego centrum praktycznej nauki zarządzania wiedzą”⁸. Z drugiej strony natomiast to również „kwestia metod pracy nauczycieli – stosowanie metod włączających, indywidualizacja zadań, stosowanie technik odwróconego nauczania, pełne wykorzystanie metody projektu [...]”⁹. Takie właśnie rozumienie procesu kształcenia „wpisuje się w nowoczesną wizję szkoły, która powinna być zaprzeczeniem szkoły tradycyjnej i edukacji schematycznej”¹⁰.

Według R. Stępnia „najważniejsze współcześnie staje się to, aby działalność oświatowa – szkolna i pozaszkolna – nie była zorientowana wyłącznie na przystosowanie młodych pokoleń do zastanych warunków, lecz na nauczanie uczenia się, rozwijanie myślenia twórczego i samodzielnego kierowania własnym życiem”¹¹. Z kolei J. Szczepański podkreśla, że szkoła nie może „ograniczać swojego przekazu do wiedzy naukowej, estetycznej i moralnej, lecz musi uczyć sposobów życia, w którym wartości kultury funkcjonują jako oczywiste składniki codzienności”¹².

Jolanta Nowak¹³ zauważa, że w czasach współczesnych, kiedy dostęp do informacji stał się praktycznie nieograniczony i w związku z tym wiedza przestała być aksjomatem, uczenia nie utożsamiamy już z nabywaniem wiedzy o świecie, ale z umiejętnym funkcjonowaniem w realiach zmieniającej się rzeczywistości. Następuje w związku z tym wyraźne przesunięcie akcentu w procesie edukacji z uczenia na uczenie się; z tego, czego się uczymy, na rzecz tego, jak się uczymy. W takim ujęciu uczenie się jest rozumiane jako forma aktywności podejmowanej przez ucznia wobec samego siebie oraz względem świata, któremu nie można narzucić ani ram czasowych, ani przestrzennych. „Nie wpisuje się on [proces edukacji – przyp. red.] również

⁸ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się...*, dz. cyt., s. 79.

⁹ Tamże, s. 79.

¹⁰ K. Borawska-Kalbarczyk, *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1(87), s. 136.

¹¹ R. Stępień, *Aktualne tendencje rozwoju dydaktyki ogólnej i jej rola w edukacji pedagogicznej*, [w:] R. Stępień (red.), *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Puławach, Puławy 2015, s. 83.

¹² J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 74.

¹³ J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 65.

w ograniczony obszar podręcznikowych doświadczeń. Uczymy się wszędzie i ciągle, a przestrzeń praktyk uczniowskich jest rozległa i często wykracza poza mury szkoły, sięgając po zasoby rzeczywistego świata materialnego oraz zapośredniczonego świata wirtualnego”¹⁴.

Znaczenie idei uczenia się zostało wyraźnie zaprezentowane w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw *Edukacji dla XXI wieku* pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*¹⁵, który podkreśla znaczenie jakościowych zmian kształcenia w okresie dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych, czyniąc centralnym zagadnieniem uczenie się całościowe skoncentrowane wokół czterech fundamentalnych filarów:

1. *Uczyć się, aby wiedzieć* (zdobyć narzędzia rozumienia) – należy poznać narzędzia służące do zdobywania wiedzy, pamiętając, że uczenie zdobywania wiedzy wymaga umiejętności koncentracji, wykorzystywania już posiadanej wiedzy i myślenia; celem uczenia jest osiągnięcie radości z rozumienia, odkrywania i posiadania wiedzy.
2. *Uczyć się, aby działać* (potrafić zastosować zdobytą wiedzę w praktyce i tym samym efektywnie oddziaływać na swoje środowisko) – chodzi o nabycie umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce, współdziałania oraz komunikacji po to, aby człowiek umiał radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, pracować w zespołach i twórczo kształtować przyszłość.
3. *Uczyć się, aby żyć wspólnie* (uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej) – należy poszerzać wiedzę o innych społeczeństwach, historii, tradycji, duchowości, tolerancji oraz uczyć się współdziałania i rozwiązywania konfliktów.
4. *Uczyć się, aby być* (wykorzystać zdobytą wiedzę, umiejętności i kompetencje w kreowaniu efektywnego funkcjonowania społecznego) – edukacja powinna przyczynić się do pełnego rozwoju każdej jednostki, powinna troszczyć się o rozwój niezależnego myślenia oraz zdolności krytycznego osądu, kształtować umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za ich konsekwencje, celem edukacji jest także kształtowanie inteligencji, wrażliwości, poczucia estetyki oraz duchowości wychowanków.

Uczeń szkoły uczenia się

Pożądanym współczesnym i przyszłym uczniem na pewno nie jest osoba z głową pełną encyklopedycznych wiadomości, których nie potrafi efektywnie wykorzystać w codzien-

¹⁴ Tamże, s. 65.

¹⁵ J. Delors (pod przewodn.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 85–98.

nym życiu i w pracy zawodowej, lecz uczniem o wiedzy operatywnej, posiadającym umiejętności selekcji informacji i trafnego ich wartościowania, uczniem o aktywnej postawie wobec świata i rozwiniętej twórczej wyobraźni¹⁶. Uczniowie dzisiejszej szkoły chcą się rozwijać, potrafią brać odpowiedzialność za własny rozwój i zdecydowanie bardziej preferują system uczenia się i konstruowania wiedzy w porównaniu do schematycznego, transmisyjnego przekazu informacji oraz podporządkowywania się procedurom narzucanym z zewnątrz i odbieranym przez nich jako zbędne czy pozbawione sensu.

Bogusława Jodłowska¹⁷ podkreśla, że ważnym elementem edukacji jest zdecydowane dążenie do tego, aby proces nauczania-uczenia upodobnić do procesu badawczego. W tym celu należy kłaść nacisk na samodzielne poszukiwanie informacji, odważne stawianie hipotez i wnikliwe ich weryfikowanie, promowanie nowatorskich rozwiązań problemów, motywowanie, kształtowanie innowacyjności i kreatywności, a przede wszystkim przygotowanie do zachodzących w szybkim tempie zmian. „O ile dotychczas szkoły koncentrowały się głównie na programie nauczania i terminowej realizacji jego poszczególnych elementów, o tyle obecnie środek ciężkości powinien przesunąć się w kierunku ucznia jako niepowtarzalnego podmiotu wymagającego dostosowanego do niego podejścia, uwzględniającego jego mocne i słabe strony (które nauczyciel powinien umieć samodzielnie lub z pomocą szkolnego pedagoga/psychologa zdiagnozować), a także dobór odpowiadających jego potencjałowi metod nauczania”¹⁸.

Szkoła uczenia się jako organizacja ucząca się

Szkoła uczenia się stanowi nie tylko miejsce nauki uczniów, ale także miejsce uczenia się organizacji. Według J. Kordzińskiego „szkoła jako organizacja ucząca się stanowi, a przynajmniej powinna stanowić, ważne miejsce dla młodych ludzi w procesie ich osobistego rozwoju oraz ich indywidualnego przygotowywania się do życia w trudnej do przewidzenia przyszłości”¹⁹.

W rozumieniu U. Hammerschmidta przez pojęcie uczącej się szkoły należy rozumieć szkołę: „zapewniającą swoim aktorom jak najlepsze warunki do indywidualnego uczenia się; w której nauczyciele traktują się jako podmioty badające; w której indywidualne doświadczenia uczenia się są otwarcie komunikowane; w której wprowadzono zasady (samo)refleksji i są one praktykowane; w której racjonalność jest

¹⁶ G. Cęcelek, *Twórczość pedagogiczna jako podstawowa przesłanka pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *Pedagog jednej czy wielu dróg? Część 3*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 133.

¹⁷ B. Jodłowska, *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1991, s. 33.

¹⁸ A. Schleicher (red.), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris 2012, s. 35–36.

¹⁹ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się...*, dz. cyt., s. 78.

pojmowana jako jedność rozumu, emocjonalności i działania oraz w której wszyscy zainteresowani pielęgnują we wzajemnych kontaktach klimat szacunku i zaufania”²⁰.

Współczesna szkoła stanowiąca przestrzeń uczenia się jest jednocześnie organizacją uczącą się. Organizację uczącą się, co podkreśla D. Elsner, stanowi nowoczesna organizacja, która elastycznie przystosowuje się do zmian środowiskowych oraz realizuje proces organizacyjnego uczenia się, w którym świadomie uczestniczą ludzie ją budujący²¹. W związku ze zwiększającym się współcześnie znaczeniem procesu nauczania-uczenia się koncepcja uczącej się organizacji doczekała się szczególnego rozwinęcia właśnie w odniesieniu do szkoły²². Dzięki umiejętnościom uczenia się organizacja jest w stanie dostosowywać się do permanentnych, dynamicznych zmian otaczającego ją świata. Specyfika dzisiejszego świata jest bowiem taka, że tylko te organizacje, które umieją się uczyć w wymiarze indywidualnym (od poszczególnych członków organizacji), ale przede wszystkim zespołowym (chodzi o grupy działające w ramach instytucji) i organizacyjnym (jako całość), potrafią zadbać o „zbiorową mądrość”²³, w której właśnie tkwi siła uczącego się zespołu, sprawniej poruszającego się w zawiłościach świata współczesnego i potrafiącego podejmować efektywne działania w sytuacjach trudnych i skomplikowanych²⁴. Jak podkreśla P.M. Senge²⁵, organizacja ucząca się oznacza organizację zdolną do uczenia się i adaptującą się do zmiennych warunków funkcjonowania. Taki stan jest możliwy do osiągnięcia poprzez otwartość pracowników na nowe idee i trendy oraz stałe doskonalenie się pracowników. Z kolei W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk zauważają, że o organizacji opartej na wiedzy można mówić wtedy, gdy jej struktura jest podporządkowana i nakierowana na tworzenie wartości dodanej na podstawie efektywnego wykorzystania wiedzy²⁶.

Do najważniejszych cech organizacji uczącej się zalicza się następujące techniki uczenia się (dyscypliny): myślenie systemowe (widzenie procesów i ich wzajemnych relacji, a nie odrębnych zdarzeń), modele myślowe (założenia, uogólnienia, analizowanie), wspólną wizję, zespołowe uczenie się, mistrzostwo osobiste²⁷. Joanna Gajda²⁸,

²⁰ U. Hammerschmidt, *Ucząca się szkoła? Uczący się nauczyciele! Próba refleksji krytycznej i punkt wyjścia do rekonstrukcji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 31.

²¹ J. Gajda, *Szkoła jako efektywnie ucząca się organizacja*, „Trendy ve vzdělávání” 2012, nr 5(1), s. 90.

²² D. Elsner, *Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 1999, s. 151.

²³ Tenże, *Ewaluacja wewnętrzna milowym krokiem ku uczącej się organizacji*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 10, s. 23.

²⁴ Tenże, *Czym jest ucząca się organizacja?*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2005, nr 4, s. 15.

²⁵ P.M. Senge, *Pięta dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2006.

²⁶ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Metody projektowania systemów zarządzania*, Difin, Warszawa 2004, s. 135.

²⁷ W.M. Drózka, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4; L. Rabiej, *Szkoła jako organizacja ucząca się*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2006, nr 13, cz. III, s. 330.

²⁸ J. Gajda, *Szkoła jako...*, dz. cyt., s. 92.

podkreśla, że wszystkie wymienione dyscypliny należy ze sobą zintegrować poprzez myślenie systemowe umożliwiające zrozumienie przez ludzi nowego sposobu widzenia siebie i otaczającego świata oraz jednocześnie ujawnienie potencjałów pozostałych dyscyplin tak, aby stanowiły one całość teorii i praktyki.

Renata Tomaszewska-Lipiec²⁹ sformułowała główne założenia koncepcji uczącej się organizacji: uczenie się jest podstawową wartością; w procesie uczenia się uczestniczą wszyscy pracownicy, ponieważ od nich zależy przyszłość organizacji; szczególny nacisk kładzie się na zespołowe uczenie się; bardzo ważne jest motywowanie ludzi do aktywnego udziału w procesie uczenia się, wnoszenia własnego wkładu w jej rozwój, przy respektowaniu zasady, że ludzie uczą się w różnorodny sposób; proces uczenia się jest ciągły i świadomy, a nie przypadkowy i pozostawiony losowi.

Autorka twierdzi, że realizacja i doskonalenie w sposób przemyślany procesu organizacyjnego uczenia się prowadzi do zmiany zachowań członków organizacji oraz stanowi klucz do operacyjnego połączenia trzech subprocesów:

- tradycyjnego uczenia się: chodzi o doskonalenie kwalifikacji i kompetencji pracowników, co determinowane jest ich zaangażowaniem w różne formy zajęć pogłębiających wiedzę i umiejętności; w obszarze tej formy uczenia znajduje się także wzajemne i bezpośrednie przekazywanie sobie wiedzy przez pracowników;
- empirycznego uczenia się, czyli zdobywania doświadczeń poprzez praktyczne działania własne, obserwacje działań innych podmiotów oraz uczenie się na doświadczeniu i popełnianych błędach;
- cybernetycznego uczenia się (wiedza czerpana jest z doświadczeń w procesie rozwiązywania problemów; uczenie się polega na odkrywaniu nowych sposobów rozumienia reguł, norm i zasad w zarządzaniu funkcjonowaniem organizacji oraz na podważaniu ich zasadności)³⁰.

Tomaszewska-Lipiec podkreśla, że edukacja ma bardzo ważne znaczenie dla rozwoju zakładów pracy, ponieważ umożliwia „podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych pracowników w zakresie wypełniania przez nich zadań produkcyjnych bądź usługowych, które są jednocześnie ich bezpośrednimi celami”³¹, a zarazem „staje się siłą napędową wielu działań, stanowiąc przede wszystkim o indywidualnej możliwości utrzymania się na rynku pracy”³² oraz „ułatwia osobom zatrudnionym rozwój takich kompetencji, które pozwolą im na realizację wyższych potrzeb, zapewnią zaspokojenie bezpieczeństwa, przynależności oraz rozbudzą potrzebę samorealizacji”³³.

²⁹ R. Tomaszewska-Lipiec, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 3(66), s. 31.

³⁰ Tamże, s. 31–32.

³¹ R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2011, nr 2(73), s. 101.

³² Tamże, s. 101.

³³ Tamże, s. 101.

Autorka akcentuje ponadto istotną tendencję, zgodnie z którą edukacja w zakładach pracy składa się zarówno z elementów organizacji formalnej, jak i nieformalnej, które trudno od siebie oddzielić, ponieważ proces uczenia się formalnego przebiega zazwyczaj równolegle do procesu kształcenia nieformalnego. „Formalne procesy uczenia się mają charakter zinstytucjonalizowany, wyrażający się przez stosowanie sprawdzonych, powtarzalnych i ujednoliconych sposobów oraz procedur. Z kolei nieformalne procesy uczenia się mają charakter spontaniczny, związany z indywidualnym zainteresowaniem, ukierunkowaniem na sam fakt nauki, z którego czerpie się satysfakcję, głównie w wyniku możliwości wykorzystania efektów edukacji w organizacji. Trudno jest wyraźnie rozdzielić formalne i nieformalne uczenie się od siebie. Większość tych procesów przebiega równolegle i przeplata się wzajemnie”³⁴.

J. Giebułtowska zauważa z kolei, że „idea organizacji uczącej się, zaadaptowana do warunków środowiska edukacji, szybko znalazła zwolenników i wywołała zwrot w myśleniu o uczeniu, rozwoju zawodowym nauczycieli i placówek edukacyjnych”³⁵. Autorka twierdzi, że pojęcie organizacji uczącej się w obszarze edukacji zostało zmienione w *learning community*, czyli „wspólnotę uczącą się”, nastawioną na „tworzenie kultury współpracy wśród nauczycieli”³⁶. Przekładając założenia organizacji uczącej się na realia szkoły, L. Rabiej wyciąga następujące wnioski: „uczniowie powinni wychodzić ze szkoły bogaci w wiedzę i umiejętności, czyli przygotowani do życia w społeczeństwie, natomiast nauczyciele powinni być pracownikami wiedzy, a sama struktura szkoły powinna przyczyniać się do efektywnego wykorzystania wiedzy (czyli struktura powinna być przyporządkowana celom szkoły, nie na odwrót)”³⁷. L. Rabiej zauważa także, że „szkoła jako organizacja ucząca się ewaluje swoje działania i na ich podstawie modyfikuje koncepcję pracy, tak aby była ona spójna i zrozumiała dla wszystkich, aby odpowiadała potrzebom środowiska”³⁸. Twierdzi ponadto, że koncepcja ta nie musi przyjmować formalnej postaci dokumentu, ponieważ „ważne jest to, aby funkcjonowała w umysłach, wyznaczała spójny kierunek i odzwierciedlała się w działaniach, na które kładzie się szczególny nacisk – wyróżniała daną szkołę spośród innych”³⁹.

³⁴ Tamże, s. 102.

³⁵ J. Giebułtowska, *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, „LABOR et EDUCATIO” 2017, nr 5, s. 63.

³⁶ Tamże, s. 63.

³⁷ L. Rabiej, *Szkoła jako organizacja ucząca się*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2006, nr 13, cz. III, s. 331.

³⁸ Tamże, s. 333.

³⁹ Tamże, s. 333.

Podsumowanie

Szkoła stanowiąca środowisko uczenia się to synonim szkoły, która odpowiedzialnie zmienia i przeobraża świat, stawia sobie wartościowe cele i zadania oraz sensownie projektuje własne działania. „Stawianie wartościowych celów i zadań wypływa z krytycznego oglądu rzeczywistości, głębokiej refleksji i uwzględniania etycznego wymiaru własnych działań; natomiast projektowanie działań jest pochodną profesjonalnego podejścia do obowiązków, ciągłego rozwoju, kwestionowania modeli mentalnych i poszukiwania najlepszych rozwiązań”⁴⁰.

Zauważyć należy, że taka szkoła stanowi nie tylko miejsce uczenia się uczniów, ale także miejsce uczenia się organizacji, czyli jest jednocześnie szkołą uczącą się, która potrafi dostrzec i wykorzystać zasoby, które posiada, dokonywać ewaluacji swoich działań oraz modyfikować koncepcję swojej pracy tak, aby była spójna, zrozumiała dla wszystkich oraz by odpowiadała potrzebom wszystkich uczestników: uczniów, rodziców i nauczycieli, jak również potrzebom otoczenia.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Bałachowicz J., *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1(87), s. 135–155.
- Cęcelek G., *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Cęcelek G., *Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły*, „Kultura i Wychowanie” 2020, nr 2(18), s. 69–82.
- Cęcelek G., *Twórczość pedagogiczna jako podstawowa przesłanka pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *Pedagog jednej czy wielu dróg? Część 3*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.

⁴⁰ G. Cęcelek, *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 28.

- Delors J. (pod przewodn.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Denek K., *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” 2008, nr 1(4), s. 11–19.
- Drózka W.M., *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4, s. 32–38.
- Elsner D., *Czym jest ucząca się organizacja?*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2005, nr 4, s. 116–125.
- Elsner D., *Ewaluacja wewnętrzna milowym krokiem ku uczącej się organizacji*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 10, s. 23–25.
- Elsner D., *Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 1999.
- Gajda J., *Szkoła jako efektywnie ucząca się organizacja*, „Trendy ve vzdělávání” 2012, nr 5(1), s. 90–93.
- Giebułtowska J., *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, „LABOR et EDUCATIO” 2017, nr 5, s. 57–72.
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Metody projektowania systemów zarządzania*, Difin, Warszawa 2004.
- Hammerschmidt U., *Ucząca się szkoła? Uczący się nauczyciele! Próba refleksji krytycznej i punkt wyjścia do rekonstrukcji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Jodłowska B., *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1991.
- Kordziński J., *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018.
- Nowak J., *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] K. Krusko, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Rabiej L., *Szkoła jako organizacja ucząca się*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2006, nr 13.
- Schleicher A. (red.), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris 2012.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2006.
- Stępień R., *Aktualne tendencje rozwoju dydaktyki ogólnej i jej rola w edukacji pedagogicznej*, [w:] R. Stępień (red.), *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Puławach, Pułtusk 2015.
- Szczepański J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Szymański M.J., Walasek-Jarosz B., Zbróg Z., *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.

- Tomaszewska-Lipiec R., *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2011, nr 2(73), s. 100–109.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Zakład pracy jako organizacja ucząca się wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 3(66), s. 27–37.
- Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

The specificity of the functioning of a school constituting a learning space as a learning organization

Abstract: It is clearly visible that the modern school environment is subject to significant changes determined primarily by the new expectations of students signaling the need for respect for their autonomy, partnership treatment in working on their personal development, as well as the need to understand the purposefulness and usefulness of the educational activities undertaken.

The situation determines the need to reformulate the teaching process into a learning process and thus transform the school environment based on the transmission of knowledge into an environment of searching and constructing knowledge, creating conditions for students' active learning and, at the same time, a learning environment that can effectively adapt to changing conditions, open to new ideas and trends, to permanent improvement and transformation.

The aim of the article is to present the most important assumptions of the school of teaching and the school of learning as a learning organization, which is a place that, by influencing the development and educational processes of the young generation, can actually influence the shape of the functioning of the society of the future.

Keywords: school, education, teaching, learning, learning organization

About the Author

Grażyna Cęcelek – doctor of humanities in the field of pedagogy, professor at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences. Author and co-editor of 10 pedagogical monographs, 2 academic manuals and about 150 academic articles on the border of social pedagogy, care and upbringing, resocialization, safety pedagogy, as well as in the area of pedeutology, inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational consulting – professional – published in Polish and foreign periodicals and scientific monographs.

Renata Matusiak*

Państwowa Uczelnia Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu

 <https://orcid.org/0000-0001-7035-4443>e-mail: renatamatusiak@poczta.onet.eu

Higiena cyfrowa jako profilaktyka zdrowia psychicznego uczniów

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_02rm

Streszczenie: Higiena cyfrowa może odgrywać kluczową rolę jako forma profilaktyki zdrowia psychicznego uczniów. Zwłaszcza w dzisiejszym środowisku cyfrowym, w którym dzieci i młodzież spędzają znaczną część czasu online. Specjaliści pracujący z dziećmi i młodzieżą obserwują coraz więcej trudności w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, które są związane z e-zmęczeniem. Przekłada się to na zaburzenia w funkcjonowaniu zarówno fizycznym, jak i psychicznym. Artykuł ma charakter przeglądowy i jest próbą uporządkowania zagadnień tematycznych łączących higienę cyfrową z zagadnieniami zdrowia psychicznego – traktuje o neurobiologicznych przyczynach i symptomach zmęczenia cyfrowego, psychosomatycznych problemach związanych z nadmiernym przebywaniem dzieci i adolescentów w sieci. W publikacji zawarto także wskazówki do aktywizującej pracy z uczniem dla nauczycieli oraz dla rodziców w celu pielęgnacji zdrowia psychicznego swoich dzieci.

Słowa kluczowe: higiena cyfrowa, zdrowie psychiczne uczniów, zmęczenie cyfrowe, nadmierne przebywanie uczniów w sieci, profilaktyka, praca aktywizująca z uczniem

Wstęp

Pojęcie *higiena cyfrowa* odnosi się do zestawu praktyk i nawyków mających na celu utrzymanie zdrowego i bezpiecznego środowiska w świecie cyfrowym. Pomaga to w minimalizowaniu potencjalnych zagrożeń związanych z korzystaniem

* Renata Matusiak – psycholog, pedagog, pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, adiunkt w Państwowej Uczelni Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu. Autorka licznych publikacji naukowych z zakresu profilaktyki, zdrowia psychicznego i uzależnień. Zainteresowania naukowe: terapia rodzin, zaburzenia zachowania i emocji u dzieci i młodzieży, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, psychologia wychowania, psychoedukacja.

z technologii, takich jak nadużywanie urządzeń elektronicznych, zmęczenie cyfrowe, a także ochrona prywatności online. Chociaż samo pojęcie higieny cyfrowej jest stosunkowo nowe, jego korzenie sięgają zmieniającego się krajobrazu technologicznego i społecznego. Nie ma jednego określonego twórcy pojęcia *higiena cyfrowa*, ponieważ ewoluowało ono w odpowiedzi na rosnące znaczenie technologii cyfrowych w życiu codziennym¹. Termin ten zaczął nabierać popularności w miarę zwiększania się zastosowań komputerów i internetu.

Do rozwoju wiedzy i działań w zakresie higieny cyfrowej przyczyniło się American Academy of Pediatrics (AAP)². Organizacja ta zaczęła promować zasady bezpiecznego korzystania z mediów cyfrowych dla dzieci i młodzieży, obejmujące umiejętność równoważenia czasu spędzanego przed ekranem, ograniczanie czasu dla małych dzieci oraz wspieranie pozytywnych doświadczeń online. Dostarczała także informacje o psychofizycznych konsekwencjach nadmiernego przebywania w sieci oraz o edukacji nieletnich pod kątem bezpieczeństwa w sieci³. Liczni eksperci do spraw bezpieczeństwa online (między innymi James P. Steyer, Jill Murphy) i organizacje, takie jak Common Sense Media⁴ czy Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę⁵, współpracują w zakresie edukowania ludzi na temat bezpiecznego korzystania z internetu i ochrony prywatności online.

Okres pandemii COVID-19 pokazał, że tendencja spędzania wolnego czasu w sieci dla większości użytkowników była jedyną możliwością ze względu na szybki i łatwy dostęp. Liczne badania i analizy wskazały⁶ na takie konsekwencje nadmiernego korzystania z internetu, jak zaburzenia zachowania, obniżenie jakości życia, a także zwiększenie liczby dzieci i młodzieży uzależnionych od internetu czy smartfona⁷. Skutkiem tych obserwacji jest wzrost zainteresowania tematyką higieny cyfrowej w celu zachowania zdrowia psychicznego użytkowników sieci⁸.

¹ E. Kurowicka-Roman, *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra, *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, ArchaeGraph, Łódź 2021, s. 23–26.

² Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, <https://fdds.pl/> [dostęp: 9.11.2023].

³ M.A. Moreno, M.A. Moreno, K.G. Egan, H.N. Young, E.D. Cox, *Internet safety education for youth: stakeholder perspectives*, „BMC Public Health” 2013, vol. 13, s. 1–6.

⁴ Common Sense Media, <https://www.commonsensemedia.org/> [dostęp: 1.12.2023].

⁵ Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, dz. cyt.

⁶ Zob. J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2021, nr 20(2), s. 92–115.

⁷ Ł. Buksa, *Fonoholizm i profilaktyka uzależnienia od smartfona u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2023, nr 1(253), s. 77–83; J. Pyżalski, N. Walter, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2021.

⁸ D. Pittaway, *Digital Hygiene: Pandemic Lockdowns and the need to suspend fast Thinking*, „Filosofia Theoretica: Journal of African Philosophy, Culture and Religions” 2020, vol. 9(3), s. 33–48.

Artykuł ma charakter przeglądowy i jest próbą usystematyzowania zagadnień z zakresu higieny cyfrowej i zdrowia psychicznego. Dokonano w nim analizy literatury źródłowej z dziedziny psychologii dzieci i młodzieży, konsekwencji nadmiernej ekspozycji na urządzenia elektroniczne i technologię cyfrową, a także zasad właściwego korzystania z tych urządzeń. Autorka zwraca ponadto uwagę na rolę rodziców w procesie wychowania dzieci z uwzględnieniem zasad higieny cyfrowej, która jest nieodłącznym elementem higieny zdrowia psychicznego.

Higiena cyfrowa jako podstawa bezpieczeństwa dziecka

Janusz Morbitzer twierdzi, że młode pokolenie jest wręcz zanurzone w wirtualności⁹. Higiena cyfrowa mieści się także w ramach rozważań o edukacji medialnej. Grzegorz Ptaszek i Jacek Pyżalski podkreślają, że higiena cyfrowa jest niezbędna dla zachowania dobrostanu psychicznego uczniów i to najczęściej szkoła jest miejscem przekazywania uczniom wiedzy o zasadach higieny cyfrowej¹⁰. Higienę cyfrową należy uznawać za jeden z wymogów bezpiecznego korzystania z sieci. Uczeń szkoły podstawowej powinien rozumieć, co oznacza termin *higiena* w kontekście korzystania z mediów. Dzięki temu będzie umiał wskazać podstawowe zasady higieny zarówno fizycznej, jak i psychicznej, związane z używaniem mediów. Do zasad tych zaliczamy na przykład odpowiednią długość czasu przebywania online (również w odniesieniu do innych aktywności), wybór odpowiedniego miejsca, poprawne ustawienie urządzeń czy właściwą postawę ciała. Uczeń powinien identyfikować sytuacje, w których przekraczane są granice higieny korzystania z mediów, zarówno przez niego, jak i przez bliskich – na przykład powinien zauważyć, gdy ktoś z jego otoczenia zbyt intensywnie korzysta z gier komputerowych lub spędza za dużo czasu na rozmowach telefonicznych. Powinien ponadto rozumieć, że relacje za pośrednictwem mediów wpływają na relacje bezpośrednie. Wiedząc to, będzie umiał wskazać proste przykłady takich zależności, będzie zdawał sobie sprawę, że to, co publikuje w sieci społecznościowej na temat osób bliskich, kolegów, nauczycieli lub obcych, może mieć realne konsekwencje dla bezpośrednich relacji z tymi osobami lub innymi¹¹.

⁹ J. Morbitzer, *Edukacja medialna (małego) dziecka*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Między utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Wydawnictwo „Eter”, Łódź 2017, s. 2012.

¹⁰ Zob. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

¹¹ W. Budzisz, M. Cywińska, R. Czajka, A. Dąbrowska, P. Drzewiecki, D. Głowacka, W. Gnoiński, A. Gruhn, L. Hojnacki, J. Jasiewicz, J. Lipszyc, W. Majewski, A. Mierzecka, E. Murawska-Najmiec, K. Siewicz, G. Stunża, P. Tańkowski, M. Wilkowski, Ł. Wojtasik, M. Woźniak, M. Zaród, *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014, s. 51.

Autorka artykułu definiuje zasady higieny cyfrowej jako ulegające ciągłej zmianie wytyczne dla zachowania balansu pomiędzy zdrowiem psychicznym a korzystaniem z nowych technologii. Ciągłość zmian wynika z rozwoju technologii i konieczności dostosowania wytycznych do bieżących potrzeb i trudności występujących w zakresie zdrowia psychicznego, a także objawów somatycznych. Zasady higieny cyfrowej mogą być kierunkowskazem do pielęgnowania zachowań cyfrowych pożądaných u dzieci i młodzieży, ale nie zastąpią wychowania w środowisku rodzinnym w obszarze zdrowego trybu życia.

Higiena cyfrowa powinna być traktowana jako elementarna część wychowania. Nie może jedynie ograniczać się do bezpiecznego korzystania z sieci czy krytycznej analizy informacji, ale musi przygotować dziecko do korzystania z innych możliwości spędzania wolnego czasu. Anna Błasiak i Karolina Wilkosz wskazują, że między innymi przyroda może być czynnikiem minimalizującym zagrożenia związane z nowymi mediami i doskonałą przestrzenią do spędzania czasu przez dziecko. Potrzebna jest równowaga pomiędzy technologią a przyrodą, co wpisuje się w założenia higieny cyfrowej¹².

Neurobiologiczne przyczyny e-zmęczenia

Zmęczenie cyfrowe, znane również jako e-zmęczenie lub zmęczenie ekranowe, odnosi się do uczucia wyraźnego zmęczenia lub wyczerpania wynikającego z długotrwałego korzystania z urządzeń cyfrowych, takich jak komputery, smartfony czy tablety¹³. Neurobiologiczne przyczyny zmęczenia cyfrowego są złożone i obejmują różne aspekty funkcji mózgu, wzroku i układu nerwowego, na przykład:

- Naprężenia oczu i mięśni – długotrwałe skupienie wzroku na ekranie może powodować napięcie mięśni oczu i prowadzić do zmęczenia wzroku¹⁴.
- Redukcja migdałków ciała modelowego¹⁵ – badania sugerują, że długotrwała ekspozycja na ekrany może przyczyniać się do zmniejszenia aktywności mi-

¹² K. Wilkosz, A. Błasiak, *Wychowanie przez przyrodę – wybrane współczesne aspekty*, „Horyzonty Wychowania” 2020, nr 19(52), s. 57–67.

¹³ W.M. Czerski, *Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 74–84.

¹⁴ A. Ciecierska, M. Seredyka-Burduk, *Wpływ nauki zdalnej na narząd wzroku studentów. Cz. 2. Ocena progresji wad refrakcji i przestrzegania zasad higieny podczas pracy przed monitorem urządzeń cyfrowych*, „Optyka” 2022, nr 6(79), s. 50–53.

¹⁵ Ciało modelowe (łac. *corpus callosum*) to struktura wewnątrz mózgu, odgrywająca kluczową rolę w łączeniu obu półkul mózgowych. Jest to gruby pas komórek nerwowych, umieszczony w poprzek środka mózgu, który umożliwia komunikację między lewą a prawą półkulą. Do jego funkcji zaliczamy wpływ na integrację sensoryczną i motoryczną, współpracę półkul, transfer informacji między obszarami sensorycznymi i motorycznymi obu półkul, zrozumienie świata zewnętrznego i wewnętrznego, integrację informacji pochodzących z różnych źródeł. Uszkodzenia ciała modelowego mogą prowadzić do zaburzeń w komunikacji między półkulami mózgowymi, co może wpływać na różne funkcje, takie jak koordynacja ruchowa, zdolność przetwarzania informacji i rozumienia języka.

- gdąłków ciała modelowatego, a przez to wpływać na funkcje związane z emocjami i reakcją na stres¹⁶.
- Obniżenie poziomu dopaminy – nadmierne korzystanie z mediów społecznościowych i ciągła aktywność online może wiązać się z obniżonym poziomem dopaminy, co jest uwarunkowane nagrodami i przyjemnością. Dopamina jest neuroprzekaznikiem, czyli substancją chemiczną, która przesyła sygnały między komórkami nerwowymi w mózgu. Jest jednym z kluczowych neurotransmiterów i odgrywa istotną rolę w regulacji wielu procesów biologicznych i funkcji mózgu. Odpowiada za regulację nastroju i uczuć (niedobór dopaminy może być związany z depresją, podczas gdy jej nadmiar może występować w przypadku stanów maniакаlnych). Jest związana z odczuwaniem przyjemności, nagród i motywacją. Udział w układzie nagrody mózgu sprawia, że dopamina wpływa na nasze zachowanie i podejmowanie decyzji. Oddziałuje także na funkcje poznawcze, takie jak pamięć, uwaga i procesy myślowe. Zaburzenia poziomu dopaminy mogą być związane z różnymi schizofreniami psychicznymi, takimi jak schizofrenia, choroba afektywna dwubiegunowa czy uzależnienia. Badania nad dopaminą stanowią obszar intensywnych badań naukowych w kontekście zdrowia psychicznego i fizycznego¹⁷.
 - Zaburzenia snu – używanie urządzeń elektronicznych przed snem może zakłócać proces zasypiania ze względu na wpływ światła niebieskiego i pobudzającej treści. Zjawisko to jest związane z faktem, że światło niebieskie hamuje produkcję melatoniny, hormonu odpowiedzialnego za regulację snu i rytmu dobowego. Światło niebieskie może wpływać na jakość snu, zmniejszając jego głębokość, a także niekorzystnie oddziaływać na regenerację organizmu¹⁸.

Symptomy neurobiologiczne e-zmęczenia mogą się objawiać w postaci zmęczenia wzroku, bólów głowy, trudności ze snem, problemów z koncentracją, podwyższonego poziomu stresu czy obniżonej motywacji.

Należy zaznaczyć, że wpływ zmęczenia cyfrowego na poszczególne osoby może się różnić i nie wszyscy doświadczają tych samych objawów w jednakowy sposób. Skuteczne zarządzanie czasem korzystania z internetu, regularne przerwy i praktykowanie higieny cyfrowej służą łagodzeniu tych symptomów.

¹⁶ A. Cudo, A. Misiuro, N. Kopiś-Posiej, M. Jaśkiewicz, T. Misiuro, *Funkcjonowanie poznawcze a nałogowe korzystanie z portali społecznościowych – przegląd badań*, „Psychiatria Polska” 2022, nr 56(3), s. 471–491.

¹⁷ K. Tokarski, R. Stawarz, *Wpływ nowych technologii przekazu informacji na rozwój mózgu – nowy wspariały świat*, „Wszechświat” 2021, t. 122, nr 1–3, s. 6–17.

¹⁸ M. Przybysz, *Edukacja medialna i kompetencje cyfrowe młodzieży*, [w:] K. Cymanow-Sosin (red.), *Edukacja medialna – zasady funkcjonowania w świecie nowych mediów*, Homini, Kraków 2023, s. 44–49.

Higiena cyfrowa w wychowaniu dziecka – zalecenia dla rodziców

W dzisiejszym świecie dzieci coraz częściej korzystają z urządzeń cyfrowych w celach edukacyjnych, dlatego ważne jest, aby rodzice dbali o higienę cyfrową i uczyli tego dzieci. Spędzanie przez najmłodszych coraz więcej czasu w sieci powoduje liczne dolegliwości somatyczne. Podstawową zasadą higieny cyfrowej jest ustalenie limitu czasu ekranowego. Rodzice powinni określić, ile czasu dziecko może spędzać przed ekranem w ciągu dnia, uwzględniając zarówno czas przeznaczony na naukę, jak i rozrywkę. W tym celu można opracować harmonogram dnia, w którym zostaną ustalone regularne godziny zajęć online oraz przerwy na przebywanie na świeżym powietrzu, ruch czy inne aktywności¹⁹.

Do zasad higieny cyfrowej zaliczamy:

- dbałość o ergonomię – zadaniem rodziców jest zapewnienie dziecku miejsca do nauki i pracy spełniającego zasady ergonomii; odpowiednie krzesło, biurko i oświetlenie mogą pomóc w zapobieganiu problemom z postawą i wzrokiem;
- monitorowanie treści online – polega na regularnym sprawdzaniu, jakie treści dziecko ogląda i z jakich materiałów korzysta; warto używać narzędzi do kontrolowania aktywności w sieci, aby filtrować treści zgodnie z wiekiem dziecka;
- przestrzeganie zasad bezpieczeństwa online – polega na nauczaniu dziecka zasad bezpiecznego korzystania z internetu, w tym ochrony prywatności, nieudostępniania danych osobowych i unikania kontaktu z nieznanymi online;
- zachęcanie do zdrowego stylu życia – związane jest z promowaniem aktywności fizycznej, wprowadzaniem regularnych przerw od ekranu, a także zadbaniem o odpowiednią ilość snu, co jest ważne dla ogólnego zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka;
- obecność i zaangażowanie rodzica – zainteresowanie tym, co dziecko robi online, pytanie o jego doświadczenia, uczucia i wątpliwości, gotowość do rozmowy;
- wspieranie kreatywności poprzez zachęcanie dziecka do korzystania z technologii w sposób kreatywny, polegający na przykład na tworzeniu treści, programowaniu, projektowaniu czy innych aktywnościach rozwijających umiejętności;
- ograniczenie dostępu do ekranu przed snem – zaleca się ograniczanie ekspozycji na ekrany przed snem, ponieważ światło niebieskie może wpływać na jakość snu; stworzenie z dzieckiem wieczornej rutyny przed pójściem spać, w której nie ma miejsca na korzystanie z urządzeń;
- elastyczność i otwartość na rozmowy – elastyczność wobec potrzeb dziecka i gotowość na dostosowanie zasad do zmieniającej się sytuacji; zachęcanie dziecka, by dzieliło się z rodzicem tym, czego doświadcza w sieci²⁰.

¹⁹ A. Sklar, *Sound, Smart, and Safe: A plea for teaching good digital hygiene*, „Learning Landscapes” 2017, vol. 10(2), s. 39–43.

²⁰ E. Kurowicka-Roman, *Zarządzanie higieną cyfrową...*, dz. cyt., s. 27–31.

Równie ważne dla dobrostanu psychicznego są relacje, jakie dziecko buduje z rówieśnikami. Coraz częściej przenoszą się one do świata online. Wspólne spędzanie czasu i wchodzenie w bezpośrednie interakcje z innymi ludźmi zmniejsza ryzyko wykluczenia społecznego. Dopełnieniem higieny cyfrowej powinna być nauka dzieci i młodzieży, jak radzić sobie ze stresem, prawidłowo reagować na sytuacje stresowe, rozładowywać napięcie emocjonalne, na przykład poprzez techniki relaksacyjne, treningi oddechowe²¹.

Wprowadzanie tych zaleceń do codziennego życia może pomóc w utrzymaniu zdrowej higieny cyfrowej w pracy z dzieckiem. Ważne jest, aby te zasady były spójne, elastyczne i dostosowane do indywidualnych potrzeb i wieku dziecka.

Psychosomatyczne symptomy wyczerpania cyfrowego

Wyrażenie *wyczerpanie cyfrowe* odnosi się do zjawiska, w którym intensywne korzystanie z technologii cyfrowych, zwłaszcza komputerów, smartfonów i innych urządzeń elektronicznych, prowadzi do negatywnych skutków zdrowotnych. Psychosomatyczne symptomy wyczerpania cyfrowego mogą obejmować różne objawy, zarówno fizyczne, jak i psychiczne²². Do najczęściej zgłaszanych przez użytkowników sieci zaliczamy:

- **bóle głowy** – długotrwałe korzystanie z ekranów komputerów i smartfonów może prowadzić do wzmożonego napięcia mięśni szyi i głowy, co może powodować bóle głowy;
- **problemy ze snem** – nadmierne korzystanie z urządzeń elektronicznych, zwłaszcza wieczorem, może wpływać na produkcję melatoniny, hormonu regulującego sen, co może prowadzić do trudności z zasypianiem;
- **zmęczenie oczu** – długi czas spędzony przed ekranem może powodować zmęczenie oczu, suchość, podrażnienie i inne problemy związane ze wzrokiem;
- **napięcie mięśniowe** – długotrwała praca przy komputerze może przyczyniać się do nadmiernego napięcia mięśni, szczególnie w okolicy karku, ramion i pleców;
- **zmiany nastroju** – nadmierne korzystanie z mediów społecznościowych i innych platform online może prowadzić do uczucia izolacji społecznej, porównywania się z innymi i wzrostu stresu, co może wpływać na nastrój (analizy dotyczące postrzegania przez dorosłe kobiety własnej osoby w porównaniu z profilami kobiet z portali społecznościowych przeprowadzili B. Biegański, A. Jaros, D. Kacprzak, D. Krocak, M. Kruczyk²³);

²¹ J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi...*, dz. cyt.

²² Zob. J. Pyżalski, N. Walter, *Edukacja zdalna w czasie pandemii...*, dz. cyt.

²³ Zob. B. Biegański, A. Jaros, D. Kacprzak, D. Krocak, M. Kruczyk, *Samoocena kobiet a Instagram – raport z badań*, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2022.

- **zespół nadmiernego używania internetu** – zaburzenie obejmujące takie objawy, jak utrata kontroli nad korzystaniem z internetu, zaniedbywanie obowiązków społecznych i zawodowych, uczucie niepokoju podczas prób ograniczenia czasu spędzanego online; poprzedza uzależnienie (A. Andrzejewski powiązał kompulsywne nadużywanie mediów społecznościowych z ryzykiem rozwoju zaburzeń odżywiania²⁴);
- **problemy z koncentracją** – ciągle przełączanie się między różnymi zadaniami online może prowadzić do trudności w skupieniu uwagi na jednym zadaniu; błędne jest określenie, że niektórzy użytkownicy dysponują podzielnością uwagi, w rzeczywistości mamy do czynienia z tak zwaną przerzutnością uwagi; nadmierna ekspozycja na bodźce, szybkość zmiany obiektów uwagi może skutkować problemami z prawidłowością odbioru i koncentracją;
- **stany lękowe i depresyjne** – niezdrowe nawyki korzystania z technologii mogą przyczyniać się do wzrostu poziomu stresu, lęku i depresji (dlatego istotna jest reedukacja stresu)²⁵.

Aby zmniejszyć ryzyko wyczerpania cyfrowego, zaleca się praktykowanie zdrowych nawyków korzystania z technologii, takich jak regularne przerwy, kontrolowanie czasu spędzanego online, dbanie o aktywność fizyczną i rozwijanie offline relacji społecznych. Jeśli objawy są silne i przeszkadzają w codziennym funkcjonowaniu, zaleca się skonsultowanie się z profesjonalistą zdrowia psychicznego.

W ocenie autorki duża odpowiedzialność za naukę i stosowanie higieny cyfrowej ciąży na rodzicach dzieci, w szczególności tych poniżej 10. roku życia. Rodzice w przeciwieństwie do nauczycieli mają możliwość kontrolowania tego, co robi dziecko w sieci, z jakimi treściami się zapoznaje oraz jak długo ma dostęp do urządzeń cyfrowych.

Aktywizujące techniki pracy online z uczniami – zalecenia dla nauczycieli

Aktywizujące techniki pracy z uczniami w szkole to zestaw metod i narzędzi edukacyjnych, które mają na celu zaangażowanie uczniów, pobudzenie ich aktywności, kreatywności i samodzielnego myślenia. Te techniki mają sprawić, że proces nauczania stanie się bardziej interaktywny, dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów

²⁴ Zob. A. Andrzejewski, *Kompulsywne nadużywanie mediów społecznościowych a ryzyko rozwoju zaburzeń odżywiania – na przykładzie aplikacji Instagram*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia – Psychologia” 2018, vol. 31(2), s. 243–245.

²⁵ D. Uchwat-Zaród, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 45–48.

oraz skoncentrowany na rozwijaniu umiejętności praktycznych²⁶. Przynoszą też większe efekty w pracy nauczyciela.

Okres pandemii wymusił na placówkach szkolnych zastosowanie nauki online. Rozwinęły się umiejętności nauczycieli w zakresie zastosowania narzędzi do nauczania zdalnego, w wyniku czego przestało ono być nieznanym horyzontem. W higienie cyfrowej aktywizujące techniki pracy online powinny być kluczowe w pracy z uczniami. Ich wykorzystanie może zmniejszać u uczniów zmęczenie, a zarazem pozwoli uzyskać pożądane efekty edukacyjne. Chociaż nastąpił powrót do pracy stacjonarnej, to nic nie stoi na przeszkodzie, aby nauczyciele i uczniowie wykorzystywali pracę online do sprawdzania czy pogłębiania wiedzy uczniów.

Jako zalecane narzędzia do stosowania w celu aktywizacji uczniów możemy wymienić:

- interaktywne platformy edukacyjne, takie jak Google Classroom, Moodle czy Microsoft Teams, które umożliwiają udostępnianie materiałów edukacyjnych w formie interaktywnych prezentacji, quizów czy gier edukacyjnych,
- zadania projektowe, czyli projekty, które wymagają współpracy online, zachęcają do kreatywności i samodzielnego myślenia, dają uczniom możliwość wyboru tematów projektów, aby zwiększyć ich zaangażowanie,
- platformy do pracy grupowej, takie jak Google Docs czy Microsoft Teams, umożliwiające uczniom współpracę przy projektach i zadaniach oraz przeprowadzanie wirtualnych spotkań grupowych,
- gry edukacyjne online, dzięki którym uczniowie przyswajają wiedzę w sposób zabawny i interaktywny²⁷,
- blogi edukacyjne i dyskusje online, na których uczniowie mogą dzielić się swoimi refleksjami, komentarzami i opiniami,
- e-książki i multimedia, a także umożliwienie uczniom tworzenia własnych prezentacji multimedialnych,
- zadania kreatywne – prace plastyczne, prezentacje wideo, podcasty lub inne formy artystycznego wyrazu zaproponowane przez uczniów, konkursy na najciekawsze projekty kreatywne,
- quizy i gry online przy użyciu platform do quizów, takich jak Kahoot! czy Quizizz, pozwalające na stworzenie konkurencji i stymulujące uczniów do nauki²⁸.

Metody aktywizujące często angażują uczniów w proces nauki, sprawiając, że są oni bardziej zainteresowani tematem lekcji. To pozytywnie wpływa na ich motywację do nauki. Nauczycielom z kolei pozwalają dostosować sposób nauczania do różnych sty-

²⁶ O. Jabłonko, *Znaczenie metod aktywizujących w pracy nauczyciela*, „Pedagogika i Zarządzanie” 2021, t. 35, nr 1, s. 35–50.

²⁷ Zob. M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.

²⁸ R. Dellos, *Kahoot! A digital game resource for learning*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2015, vol. 12(4), s. 49–52.

łów uczenia się uczniów. Dają również możliwość eksperymentowania z różnymi formami prezentacji materiału. Współpraca online, dyskusje grupowe i projekty grupowe rozwijają umiejętności interpersonalne uczniów, nawet w środowisku wirtualnym.

Metody aktywizujące często wymagają od uczniów samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji i indywidualnej pracy. Dzięki temu rozwija się ich samodzielność i odpowiedzialność za własne postępy w nauce. Ćwiczenia praktyczne, zadania projektowe i problemy do rozwiązania stymulują twórcze myślenie uczniów, co jest ważne dla rozwijania umiejętności problem-solving²⁹. Tego rodzaju praktyki zwykle są dla uczniów bardziej interesujące i motywujące do działania.

Pozwalają one także lepiej dostosować proces nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Nauczyciele mogą bardziej skupić się na udzieleniu dodatkowej pomocy tam, gdzie jest to potrzebne. Ćwiczenia praktyczne, symulacje i eksperymenty online umożliwiają uczniom naukę poprzez doświadczenie, co często prowadzi do lepszego zrozumienia materiału. Praca online wymaga od uczniów korzystania z różnych narzędzi cyfrowych i rozwija ich umiejętności technologiczne. Online można łatwiej uzyskać dostęp do różnorodnych zasobów edukacyjnych, w tym interaktywnych lekcji, wideo, gier edukacyjnych, dzięki czemu zwiększa się atrakcyjność procesu nauki.

Należy dostosować techniki aktywizujące do konkretnej grupy uczniów i przedmiotu nauczania, aby maksymalnie wykorzystać ich potencjał aktywizujący. Wynika to z różnych możliwości poznawczych uczniów³⁰. Ważne jest również utrzymanie elastyczności i gotowość do dostosowania się do indywidualnych potrzeb uczniów.

Zakończenie

Higiena cyfrowa nie tylko zapewnia bezpieczeństwo uczniów w świecie online, ale także wspiera ich zdrowy rozwój psychiczny. Edukacja i praktyki związane z higieną cyfrową są kluczowe dla promowania pozytywnych doświadczeń online i utrzymania ogólnego dobrostanu psychicznego uczniów.

W refleksji autorki samo wytyczenie zasad higieny cyfrowej nie będzie skuteczne, jeśli nie zostaną one wprowadzone zarówno w szkole, jak i w środowisku rodzinnym. Nauczyciele realizują programy szkolno-wychowawcze, ale nie są w stanie przejąć funkcji wychowawczych i zadań przypisanych rodzicom. Dlatego istotne jest, aby również rodzice przeszli psychoedukację w zakresie higieny cyfrowej i zdrowia psychicznego dzieci, którą będą mogli wykorzystać w działaniach praktycznych.

²⁹ *Problem-solving* (rozwiązywanie problemów) to proces myślowy polegający na identyfikowaniu, analizie i znalezieniu skutecznego sposobu rozwiązania trudności lub wyzwania. Jest to umiejętność, która obejmuje zastosowanie logicznego i kreatywnego myślenia w celu znalezienia efektywnych strategii rozwiązania danego problemu.

³⁰ A. Kolasa-Skiba, *Metody pracy kreatywnej w nauczaniu zdalnym*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2021, nr 3, s. 44–75.

Edukacja w zakresie higieny cyfrowej to ważne zadanie, które powinno być realizowane w szkole i w rodzinie. Współpraca między szkołą a rodziną jest kluczowa dla kompleksowego podejścia do kształtowania zdrowych nawyków korzystania z technologii. Szkoły powinny implementować programy edukacyjne, obejmujące lekcje dotyczące higieny cyfrowej w ramach zajęć informatyki, etyki, a także jako część ogólnego programu edukacyjnego. Takie działania rozumiane są jako elementy edukacji medialnej³¹. Nauczyciele mogą włączać tematykę higieny cyfrowej w różne przedmioty, na przykład język polski (analiza informacji online), biologię (wpływ ekranów na zdrowie) czy matematykę (statystyki korzystania z mediów społecznościowych). Ważne, aby działania edukacyjne dotyczące bezpieczeństwa online, rozpoznawania zagrożeń, prewencji cyberprzemocy i umiejętności reagowania na nią były skierowane także do rodziców jako forma psychoedukacji.

Wspólna praca szkoły i rodziny w obszarze higieny cyfrowej zapewnia spójny przekaz i wsparcie dla uczniów, co sprzyja efektywnej edukacji oraz promuje zdrowe nawyki korzystania z technologii cyfrowych. To partnerstwo jest podstawą tworzenia środowiska, w którym dzieci uczą się odpowiedzialnego i bezpiecznego używania nowoczesnych technologii.

Bibliografia

- Andrzejewski A., *Kompulsywne nadużywanie mediów społecznościowych a ryzyko rozwoju zaburzeń odżywiania – na przykładzie aplikacji Instagram*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia – Psychologia” 2018, vol. 31(2), s. 243–245.
- Biegański B., Jaros A., Kacprzak D., Krocak D., Kruczyk M., *Samoocena kobiet a Instagram – raport z badań*, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2022.
- Budzisz W., Cywińska M., Czajka R., Dąbrowska A., Drzewiecki P., Głowacka D., Gnoiński W., Gruhn A., Hojnacki L., Jasiewicz J., Lipszyc J., Majewski W., Mierzecka A., Murawska-Najmiec E., Siewicz K., Stunża G., Tańkowski P., Wilkowski M., Wojtasik Ł., Woźniak M., Zaród M., *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014.
- Buksa Ł., *Fonoholizm i profilaktyka uzależnienia od smartfona u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2023, nr 1(253), s. 77–83.

³¹ R. Matusiak, *Edukacja medialna jako forma kształtowania postaw prozdrowotnych i przeciwdziałania uzależnieniu od mediów*, „Fides et ratio” 2017, nr 4(32), s. 176–184.

- Ciecierska A., Seredyka-Burduk M., *Wpływ nauki zdalnej na narząd wzroku studentów. Cz. 2. Ocena progresji wad refrakcji i przestrzegania zasad higieny podczas pracy przed monitorem urządzeń cyfrowych*, „Optyka” 2022, nr 6(79), s. 50–53.
- Common Sense Media, <https://www.commonsensemedia.org/> [dostęp: 1.12.2023].
- Cudo A., Misiuro A., Kopiś-Posiej N., Misiuro T., *Funkcjonowanie poznawcze a nalogowe korzystanie z portali społecznościowych – przegląd badań*, „Psychiatria Polska” 2022, nr 56(3), s. 471–491.
- Czerski W.M., *Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 74–84.
- Dellos R., *Kahoot! A digital game resource for learning*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2015, vol. 12(4), s. 49–52.
- Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, <https://fdds.pl/> [dostęp: 9.11.2023].
- Jabłonko O., *Znaczenie metod aktywizujących w pracy nauczyciela*, „Pedagogika i Zarządzanie” 2021, t. 35, nr 1, s. 35–50.
- Kolasa-Skiba A., *Metody pracy kreatywnej w nauczaniu zdalnym*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2021, nr 3, s. 48–76.
- Kurowicka-Roman E., *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra, *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, ArchaeGraph, Łódź 2021, s. 23–32.
- Matusiak R., *Edukacja medialna jako forma kształtowania postaw prozdrowotnych i przeciwdziałania uzależnieniu od mediów*, „Fides et Ratio” 2017, nr 4(32), s. 176–184.
- Morbitzer J., *Edukacja medialna (małego) dziecka*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świetle technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Wydawnictwo „Eter”, Łódź 2017.
- Moreno M.A., Egan K.G., Young K., Bare K., Young H.N., Cox E.D., *Internet safety education for youth: stakeholder perspectives*, „BMC Public Health” 2013, vol. 13, s. 1–6.
- Pittaway D., *Digital Hygiene: Pandemic Lockdowns and the need to suspend fast Thinking*, „Filosofia Theoretica: Journal of African Philosophy, Culture and Religions” 2020, vol. 9(3), s. 33–48.
- Przybyś M., *Edukacja medialna i kompetencje cyfrowe młodzieży*, [w:] K. Cymanow-Sosin (red.), *Edukacja medialna – zasady funkcjonowania w świecie nowych mediów*, Homini, Kraków 2023.
- Ptaszek G., Stunża G., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Pyżalski J., Walter N., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych*

- badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2021.
- Pyżalski J., *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2021, nr 20(2), s. 92–115.
- Sklar A., *Sound, Smart, and Safe: A plea for teaching good digital hygiene*, „Learning Landscapes” 2017, vol. 10(2), s. 39–43.
- Tokarski K., Stawarz R., *Wpływ nowych technologii przekazu informacji na rozwój mózgu – nowy wspomniały świat*, „Wszechświat” 2021, t. 122, nr 1–3, s. 6–17.
- Uchwat-Zaród D., *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Ięzyki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 45–48.
- Wilkosz K., Błasiak A., *Wychowanie przez przyrodę – wybrane współczesne aspekty*, „Horyzonty Wychowania” 2020, nr 19(52), s. 57–67.

Digital hygiene as a safety measure for students' mental health

Abstract: Digital hygiene can play a key role as a safety for students' mental health, especially in today's digital environment, where children and young people spend a significant part of their time online. Specialists working with children and adolescents observe more and more difficulties in the functioning of children and adolescents are related to e-fatigue. This translates into disturbances in both physical and mental functioning. This article is an attempt to organize thematic issues connecting digital hygiene with mental health issues – it deals with neurobiological factors, causes and symptoms of digital fatigue, psychosomatic problems related to excessive use of the internet by children and adolescents. It also includes tips for initiating work with students for teachers and parents in order to take care of their children's mental health.

Keywords: digital hygiene, students' mental health, digital fatigue, students spending too much time online, prevention, activating work with students

About the Author

Renata Matusiak – psychologist, educator, employee of a psychological and pedagogical counselling centre, assistant professor at the State Vocational University of Warsaw. prof. Stanisław Tarnowski in Tarnobrzeg. She is the author of numerous academic publications in the field of prevention, mental health and addictions. Her academic interests include family therapy, behavioural and emotional disorders in children and adolescents, psychological and pedagogical assistance, educational psychology, psychoeducation.

Justyna Sprutta*

Akademia im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusk (filia AFiB Vistula)

 <https://orcid.org/0000-0001-9949-9953>e-mail: j.sprutta@vistula.edu.pl

Edukacja plastyczna kobiet od starożytności po epokę nowożytną na przykładzie wybranych artystek. Pomiędzy sukcesem a dyskryminacją

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_03js

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę przyjrzenia się losom wybranych, kształcących się w sztuce dziewcząt i kobiet od starożytności po epokę nowożytną. Często dyskryminowane, zmagające się ze stereotypami, odnosiły sukcesy jako artystki. W refleksji zaprezentowane zostaną możliwości, jakimi cieszyły się owe dziewczęta i kobiety, skala ich osiągnięć, ale też przeszkody wyłaniające się zazwyczaj z ówczesnej mentalności, uniemożliwiające im naukę na „wyższym poziomie”. Artykuł jest szkicem zagadnienia, poniekąd wstępem do badań nad zawartym w tytule problemem, gdyż przynajmniej na rodzimym gruncie nie poczyniono głębokiej refleksji nad zagadnieniem artystycznego kształcenia dziewcząt i kobiet w nowożytności przez pryzmat na przykład ich dyskryminacji. Artykuł z pewnością nie wyczerpuje tematu, lecz stanowi jedynie zachętę do gruntownego i szerokiego zajęcia się zagadnieniem, jakim jest wspomniana edukacja i to nie tylko w podanych ramach czasowych.

Słowa kluczowe: edukacja plastyczna, artystki, starożytność, średniowiecze, nowożytność, dyskryminacja

* Justyna Sprutta – doktor nauk humanistycznych (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 2014). Wykładowczyni akademicka na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusk (filia AFiB Vistula), bibliotekarka. Autorka ponad 150 prac (monografie, prace zbiorowe, artykuły w czasopismach recenzowanych) z zakresu historii powszechnej, wychowania, sztuki i teatru. Członkini Polskiego Instytutu Studiów nad Sztuką Świata i Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Wprowadzenie

Jeszcze w pierwszych dekadach XX wieku kobiety nie mogły podejmować studiów artystycznych. Jedyną i decydującą przeszkodą była płeć. Taka dyskryminacja zmuszała je chociażby do oszustw. Warto w tym miejscu przypomnieć Zofię Stryjeńską, która ściegła warkocz i w męskim przebraniu, przybrawszy imię swego brata Tadeusza, rozpoczęła jesienią 1911 roku studia w Akademii Sztuk Pięknych w Monachium. Z niechęcią odnoszono się też do przyjmowania kobiet na studia w rodzimej uczelni – Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (broniącej się przed nimi do 1920 roku)¹.

Jednakże znacznie wcześniej dyskryminowano w mniejszym lub większym stopniu dziewczęta i kobiety zamierzające ze względu na artystyczne talenty kształcić się plastycznie. Mimo to wiele z nich odnosiło sukcesy i z powodzeniem mogło rywalizować z wykształconymi artystycznie mężczyznami. Niemniej na przykład w nowożytności, nie tylko na początku XX wieku, mężczyźni uważali zajmowanie się sztuką przez kobiety za fanaberię, poniekąd skazując je na zajęcie się rodziną, a nie zastrzeżonym tylko dla mężczyzn jej studiowaniem. Co więcej, w emancypacji, której przejawem było zatem także zajmowanie się sztuką, widziano niekiedy nawet chorobę².

Status i dokonania w starożytności i średniowieczu

Zanim przejdziemy do kwestii edukacji plastycznej dziewcząt i kobiet w nowożytności, należy przyrzeć się znanym z imienia, wybranym artystkom z wcześniejszych epok, mianowicie ze starożytności i średniowiecza, słynących z talentu i artystycznych umiejętności. Uwzględniając powyższy kontekst, można rzec, że emancypantkami zajmującymi się sztuką były chociażby kobiety greckiego antyku. Imiennie wymienia owe malarki w swojej *Historii naturalnej* Pliniusz Starszy. Wspomina chociażby Timaretę vel Timarete, córkę niejakiego Mikona żyjącą w III lub II wieku przed Chrystusem. Wzmiankuje też o obrazie jej autorstwa, przedstawiającym boginię Dianę, a przechowywanym w Efezie³. Mowa jest także o Eirenii, córce i jednocześnie uczennicy malarza Kratynosa, spod której ręki wyszedł znajdujący się w Eleusis portret dziewczy-

¹ M. Czyńska, *Kobiety z obrazów. Polki*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2022, s. 285. Por. E. Górnikowska-Zwolak, *Status społeczny kobiety na Śląsku na przełomie XIX i XX wieku. Szkic z szuflady*, [w:] E. Widawska (red.), *Młode pokolenie w (nie)przyjaznym świecie – konteksty teoretyczne – metodologiczne i praktyczne. Księga jubileuszowa z okazji 35-lecia pracy naukowej Profesorki Ewy Wysockiej*, Wydawnictwo AT, Katowice 2023, s. 206–208.

² M. Czyńska, *Kobiety z obrazów...*, dz. cyt., s. 284. Por. E. Górnikowska-Zwolak, *Status społeczny kobiety...*, dz. cyt., s. 204–205.

³ Pliniusz Starszy, *Historia naturalna (wybór)*, t. II, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2004, s. 439. Por. A.J. Ostrowski, *Słownik artystów starożytności. Architektura, rzeźba, malarstwo, rzemiosło artystyczne*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 2006, s. 199.

ny⁴. Na tym nie koniec plejady greckich artystek. Pliniusz Starszy przywołuje bowiem jeszcze niejaką Kalypso, tworzącą około 200 roku przed Chrystusem. O tej artystce pisze, że inskrypcję z jej imieniem odkryto w Delfach oraz że jest ona autorką *Starca*, *Kuglarza Teodora* i *Tancerza Alkistenesa*⁵. Wspomina także Arystaretę vel Arystarete z okresu hellenistycznego, córkę i zarazem uczennicę Nearchosa, która namalowała *Eskulapa*⁶. O jeszcze innej artystce, Olimpiadzie, pisze, że uczył się u niej malarstwa fachu malarz Autobulos⁷. O wiele więcej miejsca poświęca natomiast malarce i grawerze o imieniu Iaija vel Iaia, błędnie nazywanej Marcją przez Giovanniego Boccaccia. Ta artystka pochodziła z Kyzikos w Azji Mniejszej, a żyła około 100 roku przed Chrystusem. Była do końca życia panną. Działała artystycznie w Rzymie i Neapolu. W Wiecznym Mieście, w czasach młodości Marka Terencjusza Warrona, malowała portrety i wykonywała *cestrum* na kości słoniowej, przedstawiając zwłaszcza kobiety. W Neapolu namalowała *Staruszkę*. Za pomocą zwierciadła wykonała nawet autoportret. Co więcej, jej zarobki były wyższe od honorariów portrecistów gorszych zresztą od niej warsztatowo: Sopolisa i Dionizosa. Owa malarka znana była też pod pseudonimem Cyzycentka, a słynęła z niezwykle wprawnej i szybkiej w malowaniu ręki⁸.

Warto też wskazać na artystyczne „emancypantki” średniowiecza. Większość z nich zmuszona była przejąć artystyczne warsztaty po własnych mężach i tym samym zacząć zajmować się sztuką. Inaczej prezentowała się artystyczna rola mniszek. Przeważnie parały się iluminowaniem ksiąg, postrzeganym wówczas nie jako malarstwo, ale jako rzemiosło artystyczne. Iluminatorstwem zajmowała się chociażby Herrada z Landsbergu, autorka miniatur w traktacie *Hortus deliciarum*, Guda czy Hildegarda z Bingen. Ostatnia z wymienionych uczyła się iluminowania ksiąg najprawdopodobniej w benedyktyńskim klasztorze, w którym jej nauczycielką była Jutta ze Spanheim⁹. Poza mniszkami także kobiety świeckie parały się iluminatorstwem. Z ich grona wymienimy chociażby Jeanne de Montbaston, której przypisuje się dekoracje rękopisu *Powieści o Róży*, czy Anastasię, paryską ilustratorkę z przełomu XIV i XV wieku, specjalizującą się w zdobieniach marginalnych i tłach miniatur¹⁰. Na rodzimym gruncie wskażmy choćby, znane z imienia i nazwiska, działające zawodowo artystki, żony i córki malarzy cechowych. Do ich grona należały w drugiej połowie XV wieku

⁴ Pliniusz Starszy, *Historia naturalna*, dz. cyt. Por. A.J. Ostrowski, dz. cyt., s. 117.

⁵ Tamże.

⁶ Pliniusz Starszy, *Historia naturalna*, dz. cyt. Por. A.J. Ostrowski, *Słownik...*, dz. cyt., s. 38.

⁷ Pliniusz Starszy, *Historia naturalna*, dz. cyt. Por. A.J. Ostrowski, *Słownik...*, dz. cyt., s. 105.

⁸ Tamże. Por. A. Winkler, *Iaia z Kyzikos. Najlepiej opłacana artystka starożytności?*, <https://wielkahistoria.pl/iaia-z-kyzikos-najlepiej-oplacana-artystka-starozytosci/> [dostęp: 3.11.2023].

⁹ M. Łanuszka, *Średniowieczne autoportrety kobiet*, <https://poszukiwania.pl/blog/2022/12/18/średniowieczne-autoportrety-kobiet/> [dostęp: 3.11.2023]; B. Wiczorek, *Symboliczny świat Hildegardy z Bingen*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2002, nr 3, s. 132. Por. V. Macholl, *Święta Hildegarda z Bingen, kompozytorka, anachoreta, reformatorka, mistyczka, wizjonerka, uzdrowicielka*, <https://www.ifem.pl/pl/swieta-hildegarda-kobieta-rewolucjonistka/> [dostęp: 3.11.2023].

¹⁰ M. Łanuszka, *Średniowieczne autoportrety...*, dz. cyt.

Katarzyna i Magdalena Skorka czy wpisana pod datą 1495 roku Małgorzata będąca wdową po malarzu Łukaszu Molnerze z Wrocławia¹¹. Spośród średniowiecznych artystek warto też wskazać na wywodzącą się z krakowskiej rodziny Piotrkowczyków Agnieszkę, żonę i jednocześnie uczennicę Tomasza Dolabelli, malarza o weneckich korzeniach. Co więcej, malarstwem parały się też córki Agnieszki i Tomasza Dolabellich¹². Niewiele wiadomo o artystycznej edukacji wymienionych powyżej kobiet. Z pewnością odnosiły sukcesy na polu artystycznym, o czym świadczy uwiecznienie ich imion, a czasem i nazwisk w historii. Nauczycielem malarstwa był prawdopodobnie ojciec lub mąż bądź były samoukami. O wiele więcej wiadomo o artystkach epoki nowożytnej i teraz to właśnie na ich kształceniu skupi się nasza uwaga.

Edukacja, status i osiągnięcia w nowożytności

W epoce nowożytnej artystycznym kształceniem dziewcząt i kobiet zajmowali się często ojcowie, rzadziej mężowie, ale też wysyłano je na naukę do pracowni innych artystów z rozmaitych przyczyn. Orazio Gentileschi z Rzymu początkowo samodzielnie kształcił w malarstwie swoją córkę Artemizję (1593–1652), lecz ze względu na słabe wyposażenie własnego warsztatu i zabieganie oddał ją na naukę do swego przyjaciela Agostina Tassiego. Zanim jednak znalazła się ona w cudzym warsztacie, kształciła się pod okiem ojca. Z czasem stała się mistrzynią pędzla, reprezentantką wczesnego baroku w stylistyce. Co więcej, pomimo niedostępności dla kobiet malarek motywów historycznych i religijnych Artemizja podjęła taką tematykę w swoim malarstwie. Nauka u ojca wywodzącego się ze szkoły z kręgu Caravaggia (właśc. Michelangela Merisiego da Caravaggio) zaowocowała prawdopodobnie obrazem *Zuzanna i starcy* około 1610 roku. Będąc jeszcze dzieckiem, Artemizja zgłębiała tajniki warsztatu malarskiego. Wpierw jako pomocnica artysty zajmowała się mieszaniami farb w pracowni ojca, a następnie uczyła się od niego malowania z modelu. Prawdopodobnie pozbawiona była bezpośredniego dostępu do sporej liczby dzieł sztuki, a taki właśnie dostęp pomógłby jej w uczeniu się malarstwa. Jednakże przypuszcza się, że ojciec Artemizji posiadał liczne grafiki, które sprzyjały poszerzeniu wizualnego doświadczenia jego córki. Potrafił też docenić własne dziecko, o czym świadczy list z lipca 1612 roku, w którym zaświadcza, że Artemizja stała się w ciągu trzech lat uznaną artystką, a informacja ta sugeruje zakończenie przez nią nauki do 1609 roku. Taką deklaracją O. Gentileschi zdołał wesprzeć córkę w karierze i zapewnić jej me-

¹¹ Z rodzimego obecnie gruntu, ale z nowożytności, można wymienić między innymi, wzmiankowaną pod 1528 rokiem, Dorotę Baczkowską czy działającą na przełomie XVI i XVII wieku Dorotę Koberin, wdowę po malarzu Marcinie Koberze, obie z Wrocławia.

¹² K. Targosz, *Na tropach pierwszych kobiet malarek w dawnej Polsce*, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie” 2017, r. LXII, s. 46.

cenasów, do których grona należał między innymi Alessandro Biffi¹³. O docenieniu talentu Artemizji świadczy zwłaszcza przyjęcie jej jako pierwszej kobiety do florenckiej Akademii Rysunku, tudzież umiejętność samodzielnego utrzymania się przez nią do końca życia z tworzenia obrazów¹⁴. Swoją pierwszy, samodzielny obraz, przedstawiający Matkę Bożą, namalowała Artemizja jako trzynastolatka. Po opuszczeniu Rzymu i przybyciu do Florencji tworzyła między innymi dla dworu Medyceuszy, a w 1638 roku dołączyła do ojca zatrudnionego jako malarz na angielskim dworze króla Karola I Stuarta¹⁵.

Pod okiem własnego ojca, Louisa Vigée, kształciła się początkowo również Élisabeth-Louise Vigée-Lebrun (1755–1842). To on najwcześniej dostrzegł u córki nieprzeciętne zdolności, po czym skutecznie zachęcił ją do ćwiczenia się w rysowaniu, co oczywiście sprzyjało doskonaleniu warsztatu przyszłej, wybitnej portrecistki¹⁶. Warto odpowiedzieć, że już jako sześciolatka Élisabeth-Louise szkicowała postacie. Ponadto również podczas nauki w klasztorze rysowała w szkicownikach głowy, twarze, profile, półpostacie oraz wykonywała karykatury zakonnic. Pokrywała rysunkami także ściany dormitorium, czym narażała się na kary¹⁷. Niemniej jednak nie tylko ojciec kształcił artystycznie własne dziecko, choć to właśnie jego talent silnie wpłynął na umiejętności Élisabeth-Louise. Sama artystka przyznała, że rodzic był dla niej autorytetem i mistrzem zarówno w malarstwie, jak i w postawie egzystencjalnej¹⁸. Cieszył się sławą jako znakomity portrecista tworzący obrazy najczęściej pastelami, a nieco rzadziej farbami olejnymi. Także jego córka miała zasłynąć jako portrecistka i to przede wszystkim arystokracji¹⁹. Louis Vigée nie był jednak jedynym nauczycielem Élisabeth-Louise, gdyż posyłał córkę również na lekcje do znajomych mistrzów malarstwa i rysunku, czyli do Josepha Verneta, Jeana-Baptiste'a Greuze'a i Quentina de La Tour. Mając dwanaście lat, Élisabeth-Louise zaczęła uczęszczać do akademii, gdzie doskonaliła swój warsztat, jednakże jej talent uznano dopiero trzy lata później.

Istotną rolę do samego końca jej życia odgrywało samokształcenie czy raczej, jak twierdzi Regina Bochenek-Franczakowa, samouctwo. Nigdy nie przestała się

¹³ P. Cavazzini, *Artemisia in Her Father's House*, https://www.academia.edu/12514182/Artemisia_in_her_fathers_house_from_the_exhibition_Orazio_and_Artemisia_Gentileschi_available_on_the_Metropolitan_Museum_website [dostęp: 3.11.2023].

¹⁴ *Kobieta w świecie sztuki. 20 zagranicznych i polskich artystek, które warto znać*, <https://www.laminerva.pl/2017/01/kobieta-w-swiecie-sztuki.html> [dostęp: 3.11.2023].

¹⁵ P. Cavazzini, *Artemisia...*, dz. cyt.

¹⁶ Por. S. Lazar, *Portrety kobiet niezwykłych. Skandalistki, damy, emancypantki na dziełach sztuki*, Wydawnictwo Lira, Warszawa 2022, s. 155–156.

¹⁷ Tamże, s. 136.

¹⁸ R. Bochenek-Franczakowa, „Wspomnienia” Élisabeth Vigée Le Brun – autoportret na tle epoki przełomu Oświecenia, [w:] J. Górnikiewicz, B. Marczuk, I. Piechnik (red.), *Études sur le texte dédiées à Halina Grzmil-Tylutki*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2016, s. 283.

¹⁹ Tamże.

kształcić, nawet jako uznana już w Europie portrecistka. Następująco o tym artystycznym samouctwie pisze R. Bochenek-Franczakowa:

dla samouków – a takimi [przeważnie – przyp. J.S.] były wówczas [...] utalentowane kobiety – [dominujący stawał się – przyp. J.S.] głód wiedzy, połączony z dość przypadkowymi studiami warsztatowymi, polegającymi na kopiowaniu płócien wielkich mistrzów, oglądanych w galeriach i zbiorach sztuki, wtedy najczęściej prywatnych. Z opowieści wyłania się obraz młodej osoby wykazującej się ogromną determinacją i siłą woli²⁰.

Studiując geniusz wielkich mistrzów, kopiowała obrazy między innymi w Luwrze, przy czym nie zapominała o radach udzielonych jej przez nauczycieli, u których się kształciła. We *Wspomnieniach*, które zaczęła spisywać w 1825 roku²¹, przytacza chociażby jedną z porad J. Verneta: „natura jest pierwszym z wielkich mistrzów”. Pomiędzy studiowania dzieł wybitnych twórców włoskich i flamandzkich nie podążyła za konkretną szkołą, koncentrując się na rozwijaniu własnego stylu w rysunku i malarstwie²². Warto zaznaczyć, że reagowała też bardzo emocjonalnie na studiowane dzieła. Następująco dzieli się takim doznaniem we *Wspomnieniach*:

Gdy wchodziłam do owych bogatych galerii, można było słuszenie przyrównać mnie do pszczoły, tyle tam zbierałam wiadomości i wspomnień przydatnych dla mojej sztuki, upajając się zarazem radością płynącą z podziwiania wielkich mistrzów²³.

Wiadomo również, że paryską portrecistkę zachwyciła twórczość Rafaela Santiiego, Petera Paula Rubensa i Antoona van Dycka. Ich dziełom zawdzięczała odkrycie w sobie odwagi do „wypróbowania nowych modeli i nowych technik malarskich, które uczyniły z niej biegłą kolorystkę”²⁴. O tych dziełach pisze Ana Paula Rebelo Correia, że jako „niezliczone źródła inspiracji stanowiły stałe źródło kreatywności przez całą jej karierę”²⁵. Owa kreatywność zaowocowała autoportretem w słomkowym kapeluszu, inspirowanym wizerunkiem Susanny Fourment autorstwa P.P. Rubensa, którego dzieł kolorystyka wywarła na Élisabeth-Louise dogłębne wrażenie podczas pobytu artystki w 1782 roku we Flandrii.

Istotny był też dla tej mistrzyni pędzla mecenat arystokracji, a w szczególności wsparcie ze strony francuskiej królowej Marii Antoniny, której Élisabeth-Louise stała się oficjalną portrecistką. To właśnie dzięki poparciu udzielonemu artystce przez Ma-

²⁰ Tamże, s. 285.

²¹ *Wspomnienia* opublikowano w latach 1835–1837.

²² A.P. Rebelo Correia, *Portrait of Anne Catherine Le Preudhomme, countess of Verdun. Élisabeth Louise Vigée Le Brun 18 may – 16 september 2018*, Guest Work Obra Convinada, <http://museudeart-eantiga.pt/content/files/oclebrun-folhasala-ing.pdf?nonce=a1242881d1cd157d63fc811de9241ddf> [dostęp: 3.11.2023].

²³ É.-L. Vigée-Le Brun, *Wspomnienia*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 31.

²⁴ A.P. Rebelo Correia, *Portrait...*, dz. cyt., s. 2.

²⁵ Tamże.

rię Antoninę i jej męża, króla Ludwika XVI, licząca wówczas 28 lat malarka dostała się do Królewskiej Akademii Malarstwa i Rzeźby, której członkiniami były także Marie-Suzanne Giroust-Roslin i Anne Vallayer-Coster. Sam talent i umiejętności u kobiety okazałyby się niewystarczające do wkroczenia w progi tej prestiżowej instytucji zrzeszającej francuskich artystów, gdyby nie pomoc królewskiej pary. W celu przyjęcia do owej akademii Élisabeth-Louise, wtedy od pięciu lat portrecistka królowej, złożyła namalowaną w 1780 roku alegorię *Pokój przywracający obfitość*, zyskując jako członkini wspomnianej instytucji między innymi prawo do dwukrotnego corocznie wystawiania swoich prac w „Salonie” Luwru. Co więcej, Élisabeth-Louise stała się również członkinią akademii w Rouen. Działała też w Awinionie. Mimo iż zasłynęła zwłaszcza jako portrecistka arystokracji, malowała także pejzaże²⁶. Cieszyła się sławą wybitnej artystki również poza granicami Francji, znana w Rzymie, Parmie, Bolonii, Berlinie, Genewie i Petersburgu²⁷. Ową sławę zapoczątkował portret hrabiego Orloffa i księżnej Orleanu, namalowany przez dwudziestoletnią wówczas Élisabeth-Louise²⁸.

Także dla Elisabetty Sirani (1638–1665) z Bolonii nauczycielem malarstwa był jej ojciec. Jednakże w przypadku Giovanniego Andrei Siraniego nie obyło się bez stawianego przezeń oporu. Początkowo był bowiem niechętny uczeniu córki malarskiego fachu, dopiero pod wpływem namów zdecydował się ją kształcić. Nauka ta zaowocowała wykonaniem przez siedemnastoletnią Elisabetę pierwszego zamówienia. W ciągu kolejnych dziesięciu lat artystka namalowała 200 obrazów: portretów i o tematyce religijnej. O tym, że doceniono jej talent, świadczy chociażby członkostwo tej artystki w Bractwie świętego Łukasza w Bolonii oraz w Akademii świętego Łukasza w Rzymie²⁹. Inną jeszcze artystkę, mianowicie Mariettę Robusti zwaną La Tintorettą, kształcił w swoim warsztacie jej ojciec³⁰. Pierwsze szlify w sztuce pod dachem rodzinnego domu zdobywała także szwajcarska artystka Angelika Kauffmann (1741–1807) zwana „kobiecy m Rafael” sztuki”. Jej obrazy podziwiano w Londynie, Dublinie, Florencji, Rzymie, Neapolu, Paryżu, Warszawie, Petersburgu, Weimarze i Wiedniu. Zlecenia otrzymywała między innymi od carycy Katarzyny II, cesarza Józefa II, neapolitańskiej królowej Marii Amalii, króla Ludwika I Bawarskiego oraz króla Polski Stanisława Augusta Poniatowskiego. Tworzyła portrety (zasłynęła jako portrecistka arystokracji) i obrazy o tematyce historycznej. Zrazu uczyła się u własnego ojca, malarza Josepha Kauffmanna, następnie doskonaliła warsztat u wybitnych artystów z Como i Mediolanu. Ona również kopiowała dzieła dawnych mistrzów malarstwa. W Rzymie poznała Antona Raphaela Mengsa oraz Johanna Joachima Winckelmann, „ojca

²⁶ Tamże; S. Lazar, *Portrety...*, dz. cyt., s. 155.

²⁷ A.P. Rebelo Correia, *Portrait...*, dz. cyt., s. 2. Por. K. Pluta, *Sztuka jest kobietą, czyli 14 słynnych malarek, które zmieniły historię*, https://www.well.pl/art_culture/142/sztuka_jest_kobieta_czyli_14_slynnnych_malarek_ktore_zmienily_historie,11407.html [dostęp: 3.11.2023].

²⁸ M. Przybylak, *11 artystek od renesansu do XX wieku*, <https://histmag.org/11-artystek-od-renesansu-do-xx-wieku-12011> [dostęp: 3.11.2023].

²⁹ K. Targosz, *Na tropach...*, dz. cyt., s. 42. Por. tamże, s. 54.

³⁰ Tamże, s. 41.

sztuki starożytniczej”, swoich przyszłych nauczycieli. Wpłynęli oni silnie na jej styl malowania i samo rozumienie sztuki³¹. Szwajcarska malarka była też współzałożycielką i członkinią zainicjowanej w 1768 roku Królewskiej Akademii Sztuk w Londynie³². Co więcej, uczyła malarstwa księżniczki na neapolitańskim dworze³³. Również Sofonisbę Anguissolę (około 1535–1625) wspomagał emocjonalnie, wraz z matką, tudzież kształcił w rysunku i malarstwie, jej własny ojciec, malarz Amilcare Anguissola³⁴. Potem powierzył córkę (wraz z jej młodszą siostrą, Eleną, słabszą w kunszcie od Sofonisby) znakomitemu portreciście Bernardinowi Campiemu. Czternastolatka zaczęła regularnie pobierać lekcje u tego artysty, ucząc się pod jego okiem „malowania z natury”³⁵. Po trzyletniej nauce Sofonisby B. Campi udał się w 1549 roku do Mediolanu, gdzie stał się najwybitniejszym portrecistą. Ze względu na tę okoliczność Sofonisba zaczęła kształcić się u Bernardina Gattiego. Po rocznej nauce, gdyż już wtedy usamodzieliła się artystycznie i zasłynęła jako malująca po mistrzowsku, opuściła jego „pracownię”³⁶. O geniuszu Sofonisby świadczy docenienie jej talentu bądź wzorowanie się na dziełach tej malarki przez najwybitniejszych artystów, takich jak Michelangelo Buonarroti czy Antoon van Dyck, a także przez artystę, biografę renesansowych mistrzów i teoretyka sztuki – Giorgio Vasariego³⁷. To właśnie A. van Dyck czerpał od Sofonisby pod koniec jej życia rady przydatne w malarstwie i to on wykonał jej, wtedy mającej ponad czterdzieści lat, ostatni portret. Miał też powiedzieć o Sofonisbie, że więcej jako malarz nauczył się od niewidomej już matrony niż od samego P.P. Rubensa, którego był uczniem, zresztą jednym z najlepszych³⁸. Sofonisba, nazwana „malarką dusz”³⁹, potrafiła głębiej niż inne artystki jej epoki wnikać w psychikę modeli, budować emocje za pomocą ruchu i sugerować nastroj kolorami. Ponadto była nadworną malarką na dworze króla Hiszpanii Filipa II, do czego w pewnym stopniu przyczynił się ojciec artystki poprzez spopularyzowanie jej obrazów – jako waluty wymiennej za protekcję i względy – we wpływowych kręgach. Obrazy te znalazły się także w rękach papieża Juliusza III, ale w Stolicy Apostolskiej nie było stałej posady dla kobiety artystki. Jedynie hiszpański dwór otworzył przed nią swe podwoje⁴⁰. Z rodzimych stron warto wskazać nieznaną z imienia córkę przybyłego (też wraz z żoną) do klasztoru norbertanek w Imbramowicach (pod Olkuszem) artysty Wilhelma Włocha. Także ona kształciła się pod okiem swego ojca, by potem wraz z nim tworzyć obrazy. O przybyciu tej rodziny do Imbramowic wspomina się w kronice spisanej w pierwszej

³¹ Por. *Kobieta w świecie sztuki...*, dz. cyt.

³² K. Pluta, *Sztuka jest kobietą...*, dz. cyt.

³³ *Kobieta w świecie sztuki...* dz. cyt.

³⁴ M. Czyńska, *Kobiety z obrazów. Nowe historie*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2021, s. 92.

³⁵ Tamże. Por. tamże, s. 95. Por. K. Bik, *Malarka dusz*, „Znak” 2020, nr 12, s. 90.

³⁶ M. Czyńska, *Kobiety z obrazów. Nowe historie...*, dz. cyt., s. 92. Por. tamże, s. 95–97.

³⁷ K. Bik, *Malarka dusz*, dz. cyt., s. 87. Por. *Kobieta w świecie sztuki...*, dz. cyt.

³⁸ *Kobieta w świecie sztuki...*, dz. cyt. Por. K. Bik, *Malarka dusz*, dz. cyt., s. 87.

³⁹ K. Bik, *Malarka dusz*, dz. cyt., s. 93.

⁴⁰ Tamże. Por. tamże, s. 90. Por. K. Pluta, *Sztuka jest kobietą...*, dz. cyt.

połowie XVIII stulecia przez ksienie: Zofię Grothównę i Annę Postupalską. Owej rodzinie imbramowickiej norbertanki zawdzięczały wielkie freski i pięć dużych obrazów ołtarzowych w kościele pod wezwaniem świętych Piotra i Pawła, tudzież wystrój malarzski refektarza⁴¹. Po śmierci Wilhelma Włocha to właśnie jego córka kontynuowała – pomiędzy połową sierpnia a początkiem października 1727 roku – prace ojca. Ukończyła obraz ołtarzowy, przedstawiający świętego Norberta, oraz namalowała obrazy do stall w chórze zakonnym⁴².

Mniej popularne było kształcenie uzdolnionych artystycznie kobiet przez ich mężów. Wiadomo, że na przykład Lucię Casalini Torelli (1677–1762) najprawdopodobniej uczył malarstwa jej mąż, malarz Felice Torelli⁴³. Z pewnością natomiast edukował malarsko wspomnianą już wcześniej Agnieszkę z rodziny Piotrkowczyków małżonek tej artystki – Tomasz Dolabella⁴⁴. Czasem jednak artystycznym kształceniem nowożytnych mistrzyń zajmował się jedynie ktoś spoza rodziny. W związku z tym, iż ojciec Judith Leyster (1609–1660) nie miał nic wspólnego ze sztuką, gdyż był sukiennikiem i browarnikiem, jego utalentowana córka uczyła się malarstwa pod okiem Fransa Pietersza de Grebbera i Fransa Halsy. Być może nauka u F. Halsy przyczyniła się do zastosowania przez ową holenderską malarkę na obrazach silnych kontrastów światłocieniowych, gdy Judith zaczęła udzielać się artystycznie w Utrechcie. Malarka zasłynęła ze scen rodzajowych, martwej natury i portretów. Jako pierwsza kobieta została przyjęta do Bractwa świętego Łukasza w Haarlemie, jej rodzimym mieście, którego to miasta opis z 1628 roku wzmiankuje ją jako aktywną malarkę⁴⁵.

Nowożytne artystki nie poprzestawały na własnym uczeniu się, samokształceniu lub samouctwie. Wiele z nich decydowało się nauczać, a przykładem takiej postawy jest wspomniana powyżej Angelika Koffmann czy służąca radami A. van Dyckowi Sofonisba. Warto przypatrzeć się też innym mistrzyniom w sztuce, które postanowiły w roli nauczycielek podzielić się swoimi umiejętnościami z chętnymi do uczenia się malarstwa jego adeptami i adeptkami⁴⁶. Chociażby E. Sirani założyła Akademię Ry-sunku dla dziewcząt, wśród których jedną z jej uczennic była słynna malarka Angela Teresa Muratori⁴⁷. Natomiast J. Leyster przyjęła w 1635 roku do swej pracowni na naukę trzech uczniów, co w jej epoce było wielkim, jak dla kobiety artystki, zawodowym

⁴¹ Por. B. Skrzydlewska, *Zakon norbertanek w Imbramowicach i jego działalność na rzecz ochrony dóbr kultury w latach 1703–1999*, [w:] M. Kitowska-Łysiak, L. Lameński, I. Rolska-Boruch (red.), *Twórcy i dzieła. Studia z dziejów kultury artystycznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 134.

⁴² Warto podkreślić, że owe prace malarskie stały się koniecznością po pożarze, jaki w dniu 28 lipca 1710 roku doszczętnie strawił kościół (tamże). Por. tamże, s. 137.

⁴³ K. Targosz, *Na tropach...*, dz. cyt., s. 42, 54.

⁴⁴ Tamże, s. 46.

⁴⁵ Należy dopowiedzieć, że wiele jej dzieł przypisano F. Halsowi. Dopiero w XIX stuleciu prawda o właściwym ich autorstwie ujrzała światło dzienne. K. Pluta, *Sztuka jest kobietą...*, dz. cyt.

⁴⁶ Por. *Kobieta w świecie sztuki...*, dz. cyt.

⁴⁷ K. Targosz, *Na tropach...*, dz. cyt., s. 42, 54.

osiągnięciem⁴⁸. Należy przywołać również Mayken Verhulst, szesnastowieczną, niderlandzką malarkę, która uczyła malarstwa swoje wnuki, Jana i Pietera, synów wybitnego artysty Pietera Bruegela Starszego⁴⁹.

U nowożytnych malarek uczyli się nie tylko uznani późniejsi artyści i artystki, ale też arystokratki, gdyż to one najczęściej, poza twórcami, obcowały ze sztuką. Z rodzimego obszaru warto wskazać królową Ludwikę Marię Gonzagę, małżonkę króla Władysława IV Wazy, a potem króla Jana II Kazimierza Wazy. Za młodu uczyła się ona malarstwa przypuszczalnie u znanego we Francji miniaturzysty, nauczyciela jej braci – Daniela Rabela. Pozostawiła po sobie między innymi zbiór zapisków z lekcji pobieranych od tego mistrza, zatytułowany *Le cabinet des dames*, a zawierający na przykład przepisy na farby i werniksy⁵⁰. Jednakże dopiero w XVIII wieku kształcenie artystyczne w dziedzinie rysunku i malarstwa zajęło istotne i szersze miejsce w edukacji arystokratek, czego dowodzi chociażby edukowanie Marii Amelii z Brühlów oraz jej córki Józefiny Amelii z Mniszchów Potockiej⁵¹.

Dyskryminacja kobiet kształcących się i wykształconych plastycznie

Niemniej jednak chcące uczyć się na równi z mężczyznami sztuki dziewczęta i kobiety epoki nowożytnej wielokrotnie spotykały się z jawną dyskryminacją. Owa dyskryminacja nie dotyczyła talentu czy umiejętności, ale odnosiła się do płci. Mimo iż A. Gentileschi wykazała się wielkim geniuszem malarskim, podbudowanym nauką u ojca, jej aplikacje kierowane do akademii, w której zasiadali mężczyźni, były odrzucane ze względu na płeć osoby aplikującej. Co więcej, malarka ta jawnie łamała pewne zasady. Mimo iż w epoce baroku zakazano artystkom tworzenia przedstawień o tematyce historycznej i religijnej, Artemizja nie przestrzegała tego zakazu⁵². Niekorzystne było też dla niej jako malarki ograniczenie kontaktów artystycznych i intelektualnych, a także kiepskie wyposażenie pracowni jej ojca, u którego przecież się uczyła. Przypuszczalnie nie posiadał on niezbędnych malarzowi narzędzi, takich jak chociażby odlewy części ciał, dlatego nie mógł zapewnić córce odpowiedniego poziomu nauki. Stąd dostrzega się na malowanych przez nią, przynajmniej do połowy 1608 roku, obrazach nieudolne oddawanie anatomii⁵³. Nie był też ojciec Artemizji najlepszym nauczycielem, dlatego dopiero we Florencji „nauczyła się łączyć wirtuozerię z kreatywnością”⁵⁴.

⁴⁸ M. Przybylak, *11 artystek...*, dz. cyt.

⁴⁹ M. Łanuszka, *Średniowieczne autoportrety...*, dz. cyt.

⁵⁰ K. Targosz, *Na tropach...*, dz. cyt., s. 43.

⁵¹ Tamże, s. 45–46.

⁵² *Kobieta w świecie sztuki...*, dz. cyt.

⁵³ P. Cavazzini, *Artemisia...*, dz. cyt., s. 284, 289.

⁵⁴ Tamże, s. 289.

Co więcej, często niedostępne były dla uzdolnionych plastycznie dziewcząt i kobiet pracownie, a zatem uniemożliwiano im doskonalenie w nich warsztatu. Na przykład w pracowni wybitnego malarza Prospera Fontany⁵⁵ nie mogła studiować malarstwa – w przeciwieństwie do uczniów tego artysty – jego własna, utalentowana córka Lavinia Fontana, portrecistka i malarka scen historycznych. Miała ona jedynie dostęp do kolekcji antyków lub odlewów po antykach, a także odlewów części ciała; zresztą i w nowożytności edukacja artystyczna w dużej mierze bazowała na kopiowaniu cudzych dzieł⁵⁶. Podobny los spotkał S. Anguissolę. Nie tylko ze względu na płeć, ale i potencjalne zgorszenie, jakie mógł w niej wywołać pobyt w pracowni, nie miała do niej dostępu. Tym samym uniemożliwiono jej na przykład wprawianie się w anatomii przez rysowanie aktów, zarezerwowane jedynie dla mężczyzn. W związku z tym pozostało Sofonisbie i jej siostrze Elenie przychodzenie na lekcje bezpośrednio do domu mistrza⁵⁷. Zdarzały się też wyjątki, mianowicie, gdy pracownia należała do ojca uzdolnionej córki⁵⁸.

Ograniczano nawet czas nauki utalentowanym plastycznie dziewczętom i kobietom, na przykład Sofonisba uczyła się malarstwa przez sześć lat w przeciwieństwie do chłopców i mężczyzn spędzających na nauce u mistrzów nawet kilkanaście lat. Co więcej, nawet jeśli przewyższały zdolnościami mężczyzn, dziewczęta i kobiety nie mogły, chociażby w czasach Sofonisby, traktować malarstwa jako swej profesji, co równało się uniemożliwieniu im sprzedaży ich dzieł. W XVI wieku sprzeciwiła się takiemu podejściu Properzia de' Rossi (1490–1530). Wiadomo, że owa bolońska rzeźbiarka rywalizowała w 1522 roku z mężczyznami, nosząc się z zamiarem dołączenia do grupy rzeźbiarskiej, pracującej przy bazylice pod wezwaniem świętego Petroniusza w Bolonii. Zdołała nawet doskonale poznać anatomię dzięki oglądaniu nagich mężczyzn, czego zresztą nie wypadało czynić kobiecie tamtej epoki. Zaniepokojeni talentem i umiejętnościami Properzii bolońscy rzeźbiarze rozsiewali plotki o rzekomo wątpliwej moralności tej artystki.

W XVIII wieku w niewielkim stopniu zmienił się na lepsze stosunek do artystycznego kształcenia dziewcząt i kobiet. Ponownie warto przywołać w tym miejscu É.-L. Vigée-Lebrun. Artystka ta nie miała stałego nauczyciela w przeciwieństwie do mężczyzn. Nie mogła również malować na podstawie żywego modelu, nie mówiąc już o przedstawianiu na przykład męskiego aktu. Ryzykowałaby narażenie się na „utrata czci” lub zgorszenie. Zatem i Élisabeth-Louise pozostało rysowanie odlewów rzeźb oraz kopiowanie dzieł dawnych mistrzów⁵⁹. Mimo to zdołała wszelkie trudności

⁵⁵ P. Fontana był także konsultantem biskupa Paleottiego w kwestii ustanowienia wytycznych w celu wsparcia artystów w przestrzeganiu zaleceń soboru trydenckiego.

⁵⁶ M. Czyńska, *Kobiety z obrazów. Nowe historie...*, dz. cyt., s. 96.

⁵⁷ Tamże, s. 90.

⁵⁸ K. Pluta, *Sztuka jest kobietą...*, dz. cyt.

⁵⁹ K. Chaniecka, *Élisabeth Vigée Le Brun: malarka zdebronizowanych kobiet*, <https://niezlasztuka.net/o-sztuce/elisabeth-vigee-le-brun-malarka-zdebronizowanych-kobiet/> [dostęp: 3.11.2023].

pokonać „wytrwałością, samodyscypliną i pracą. Była przy tym skromna, sukcesy nie przewróciły jej w głowie”⁶⁰. Talent tej malarki wydawał się zagrażać artystom, dlatego postanowili oni uniemożliwić jej, chociaż czasowo, działalność malarską. Kiedy w wieku szesnastu lat Élisabeth-Louise zasłynęła już jako portrecistka obficie zasypywana zamówieniami, sfrustrowani konkurenci doprowadzili do skonfiskowania jej malarских przyborów. W odpowiedzi na ten czyn artystka zgłosiła swój akces do paryskiej Akademii świętego Łukasza, do której zresztą została przyjęta⁶¹. Dyskryminacja wynikająca z lęku przed konkurencją, ale i przed większym talentem dziewcząt i kobiet nie zakończyła się wraz z nowożytnością, o czym świadczy nadal pokutujące na początku XX wieku przekonanie, że to nie sztuka, ale rodzina jest domeną kobiety. Dla wspomnianej we wstępie do niniejszej refleksji Z. Stryjeńskiej to właśnie sztuka była jej domeną, ale żeby ją studiować, artystka musiała chwilowo zmienić swoją tożsamość.

Zakończenie

Od samej starożytności dziewczęta i kobiety usiłowały, i to często z sukcesem, zajmować się sztukami pięknymi. Nie mogły jednak, w Krakowie aż do lat dwudziestych XX wieku, w pełni rozwinąć poprzez artystyczne studia swoich „skrzydeł”. Przeszkodą była płęć i towarzyszące jej stereotypy. Mimo iż starano się zapewnić, poza studiowaniem, kształcenie dziewczętom i kobietom w zakresie rysunku, malarstwa czy rzeźby, nie zrównywało się ono z artystyczną edukacją chłopców i mężczyzn. Problem artystycznego kształcenia utalentowanych plastycznie dziewcząt i kobiet nie tylko w nowożytności, ale także w starożytności i średniowieczu, nie został wyczerpująco opracowany. Niniejszy artykuł stanowi jedynie wstęp do głębszej refleksji nad tym zagadnieniem godnym zasłużonej zresztą uwagi i na nią oczekującym. Dlatego istotne chociażby jest zajęcie się kwestią plastycznej edukacji połączonej z wychowaniem estetycznym, na przykład dziewcząt w wieku nastoletnim: od kształcenia domowego po pensję. Artykuł miał na celu chronologiczne zaprezentowanie wybranych artystek, zwłaszcza wybitnych, a konkretnie przybliżenie ich zmagania o odniesienie sukcesu na polu zarezerwowanym przede wszystkim dla mężczyzn oraz zdobytej przez nie, często z wielkim trudem, sławy.

Bibliografia

Bik K., *Malarka dusz*, „Znak” 2020, nr 12.

Bochenek-Franczakowa R., „Wspomnienia” *Élisabeth Vigée Le Brun – autoportret na tle epoki przełomu Oświecenia*, [w:] J. Górniewicz, B. Marczuk, I. Piechnik

⁶⁰ R. Bochenek-Franczakowa, „Wspomnienia” *Élisabeth...*, dz. cyt., s. 289.

⁶¹ K. Chaniecka, *Élisabeth Vigée Le Brun...*, dz. cyt.

- (red.), *Études sur le texte dédiées à Halina Grzmil-Tylutki*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2016.
- Cavazzini P., *Artemisia in Her Father's House*, https://www.academia.edu/12514182/Artemisia_in_her_fathers_house_from_the_exhibition_Orazio_and_Artemisia_Gentileschi_available_on_the_Metropolitan_Museum_website [dostęp: 3.11.2023].
- Chaniecka K., *Élisabeth Vigée Le Brun: malarka zdetronizowanych kobiet*, <https://niezlasztuka.net/o-sztuce/elisabeth-vigee-le-brun-malarka-zdetronizowanych-kobiet/> [dostęp: 3.11.2023].
- Correia Rebelo A.P., *Portrait of Anne Catherine Le Preudhomme, countess of Verdun. Élisabeth Louise Vigée Le Brun 18 may – 16 september 2018*, Guest Work Obra Convinada, <http://museudearteantiga.pt/content/files/oclebrun-folhasala-ing.pdf?nonce=a1242881d1cd157d63fc811de9241ddf> [dostęp: 3.11.2023].
- Czyńska M., *Kobiety z obrazów. Nowe historie*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2021.
- Czyńska M., *Kobiety z obrazów. Polki*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2022.
- Górnikowska-Zwolak E., *Status społeczny kobiety na Śląsku na przełomie XIX i XX wieku. Szkic z szuflady*, [w:] E. Widawska (red.), *Młode pokolenie w (nie) przyjaznym świecie – konteksty teoretyczne – metodologiczne i praktyczne. Księga jubileuszowa z okazji 35-lecia pracy naukowej Profesorki Ewy Wysokiej*, Wydawnictwo AT, Katowice 2023.
- Kobieta w świecie sztuki. 20 zagranicznych i polskich artystek, które warto znać*, <https://www.laminerva.pl/2017/01/kobieta-w-swiecie-sztuki.html> [dostęp: 3.11.2023].
- Lazar S., *Portrety kobiet niezwykłych. Skandalistki, damy, emancypantki na dziełach sztuki*, Wydawnictwo Lira, Warszawa 2022.
- Le Brun Vigée É.-L., *Wspomnienia*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Łanuszka M., *Średniowieczne autoportrety kobiet*, <https://posztukiwania.pl/blog/2022/12/18/sredniowieczne-autoportrety-kobiet/> [dostęp: 3.11.2023].
- Macholl V., *Święta Hildegarda z Bingen, kompozytorka, anachoreтка, reformatorka, mistyczka, wizjonerka, uzdrowicielka*, <https://www.ifem.pl/pl/swieta-hildegarda-kobieta-rewolucjonistka/> [dostęp: 3.11.2023].
- Ostrowski J.A., *Słownik artystów starożytności. Architektura, rzeźba, malarstwo, rzemiosło artystyczne*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 2006.
- Pliniusz Starszy, *Historia naturalna (wybór)*, t. II, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2004.
- Pluta K., *Sztuka jest kobietą, czyli 14 słynnych malarek, które zmieniły historię*, https://www.well.pl/art_culture/142/sztuka_jest_kobieta_czyli_14_slynnnych_malarek_ktore_zmienily_historie,11407.html [dostęp: 3.11.2023].
- Przybylak M., *11 artystek od renesansu do XX wieku*, <https://histmag.org/11-artystek-od-renesansu-do-xx-wieku-12011> [dostęp: 3.11.2023].

- Skrzydłewska B., *Zakon norbertanek w Imbramowicach i jego działalność na rzecz ochrony dóbr kultury w latach 1703–1999*, [w:] M. Kitowska-Łysiak, L. Lameński, I. Rolska-Boruch (red.), *Twórcy i dzieła. Studia z dziejów kultury artystycznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Targosz K., *Na tropach pierwszych kobiet malarzek w dawnej Polsce*, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie” 2017, r. LXII, s. 41–55.
- Wieczorek B., *Symboliczny świat Hildegardy z Bingen*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2002, nr 3, s. 131–149.
- Winkler A., *Iaia z Kyzikos. Najlepiej opłacana artystka starożytności?*, <https://wielka-historia.pl/iaia-z-kyzikos-najlepiej-oplacana-artystka-starozynosci/> [dostęp: 3.11.2023].

Art education of selected women artists from antiquity to the modern era. Between success and discrimination

Abstract: This article attempts to look at the lives of selected girls and women studying painting from antiquity to the modern epoch. Often discriminated against and fighting against stereotypes, they succeeded as artists. In this article I present the possibilities of these girls and women, the scale of their successes, but also the obstacles, usually originating in the mentality of the time, which prevented them the studying at a “higher level”. The article is only a “sketch” of the problem and constitutes an introduction to the research on the question presented in the title. The article does not exhaust the theme and may encourage further reflection on the art education of women artists not only in the modern era.

Keywords: art education, women artists, antiquity, Middle Ages, modernity, discrimination

About the Author

Justyna Sprutta – PhD in Humanities (Cardinal Stefan Wyszyński University, 2014). Academic lecturer at the Aleksander Gieysztor Academy in Pułtusk – Faculty of Pedagogy. She is the author of over 150 works (monographs, collective works, articles in peer-reviewed journals) about the general history, the history of education, art and the history of theatre. Member of the Polish Institute of World Art Studies and the Poznań Society of Friends of Science.

Bartłomiej Koziół*

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

 <https://orcid.org/0000-0002-3670-139X>e-mail: bartlomiej.koziol1999@opoczta.plhttps://doi.org/10.25312/2083-2923.25_04bk

Nauczyciel kiedyś i dziś. Zmiany w postrzeganiu osoby preceptora i jego funkcji wychowawczo-edukacyjnej

Streszczenie: Artykuł ukazuje problematykę współczesnego rozumienia roli nauczyciela w kontekście dynamicznie zmieniających się realiów życia społecznego i kulturowego. Autor kładzie szczególny nacisk na przedstawienie prawidłowości rządzących tym, co wpływa na zmianę statusu preceptora. Wskazano różne przyczyny konieczności reinterpretacji misji współczesnego pedagoga, łącząc ten fakt z wybranymi odniesieniami do sytuacji z życia oświaty. Tekst zawiera ponadto możliwie szeroką wykładnię powodów, dla których zmiana światopoglądu społecznego pod wpływem procesów kulturowych i obyczajowych wręcz wymusza nadanie nowej rangi funkcji nauczyciela. Artykuł wskazuje na potrzebę dostrzeżenia szerszego kontekstu, w jakim odbywa się kształtowanie nowego wizerunku preceptora i jego powinności. Tekst sygnalizuje w wyrazisty sposób układ relacji panujących w środowisku szkolnym z perspektywy nauczycieli, uczniów i rodziców względem oczekiwań wobec nauczyciela. Opracowanie ma być formą aktualizacji pewnych zagadnień związanych ze społecznym postrzeganiem nauczyciela i kwestią sprecyzowania nowej wizji preceptora w świetle dokonujących się przemian w dziedzinie kultury, nauki, wychowania i stosunku do wartości w aspekcie etycznym.

Słowa kluczowe: nauczyciel, pedagog, pedeutologia, edukacja, wychowanie, szkoła, kształcenie

* Bartłomiej Koziół – magister filologii polskiej, absolwent studiów polonistycznych I i II stopnia na Akademii Tarnowskiej. Doktorant Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w dyscyplinie literaturoznawstwo. Naukowo zajmuje się wybranymi motywami w poezji polskiego romantyzmu oraz polską współczesną poezją religijną na tle szeroko rozumianej kultury. Dodatkowe zainteresowania obejmują refleksję pedagogiczną dotyczącą niektórych zjawisk w dydaktyce ogólnej.

Nauczyciel... to przewodnik i lider, sternik łodzi. Jednakże energia, która tę łódź napędza, musi pochodzić od uczących się¹.

T. Mackenzie

Obecne wyzwania wychowawcze, z którymi musi zmagać się polskie społeczeństwo, dotyczą wielu płaszczyzn życia. Nauczanie innych to ciągłe uczenie się tego, jak być człowiekiem autentycznym, uosabiającym i afirmującym wartość *humanitas*², wartość determinującą szlachetne ideały, postawy oraz narracje. Takie działanie nie jest bezcelowe, lecz ukierunkowane na proces stymulacji i wzrostu intelektualnego, społecznego i fizycznego³. Wszechstronne zaś spektrum oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych okazuje się przedmiotem interdyscyplinarnych badań i dociekań⁴. Sztuką pozostaje jednak zrozumienie istoty jednego z głównych podmiotów procesu nauczania – preceptora. W tym kontekście nasuwa się zasadnicze pytanie o to, kim jest nauczyciel, szczególnie dziś, gdy postępująca dewaluacja autorytetów staje się jawnym zjawiskiem. Konotuje je wiele czynników, które w pewien sposób naznaczyła dynamiczna codzienność, zmiany zachodzące w każdej dziedzinie życia. W sposób

¹ Cyt. za: Miasto Dzieci, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/piekne-cytaty-o-zawodzie-nauczyciela-na-dziennauczyciela/> [dostęp: 7.01.2022].

² Por. *Humanitas*, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/korpus/szukaj/humanitas.html> [dostęp: 7.01.2022].

³ Na rolę humanistycznego podejścia do drugiego człowieka, odzwierciedlającego się na linii: nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel wskazuje Marek Pieniążek, eksplikując w swojej wypowiedzi pewne cechy pedagoga na przykładzie nauczyciela polonisty. Przedstawia swoisty model współczesnej realizacji idei hasła *humanitas* w praktyce szkolnej: „Nauczyciel umiejętnie łączący kompetencje zdobyte na kilkudziesięciu przedmiotach kształcenia pedagogicznego, językowego, filologicznego, kulturowego, socjologicznego, medioznawczego i antropologicznego, przy odpowiednim metodycznym ukierunkowaniu sprawnie przekształca nauczanie języka polskiego w praktykowaną w szkole antropologię kulturowo-literacką. Tak rozumiana działalność nauczyciela będzie się zarazem budować i ugruntowywać na mającym już setki lat tradycji modelu *humanitas*. Otworzy to szansę łączenia starych sposobów uczestnictwa w kulturze ze współczesnymi praktykami kulturowymi, które dookreślą zainteresowania szkoły w ścisłym związku z coraz szybciej zmieniającymi się uwarunkowaniami społecznymi”, cyt. za: M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 10.

⁴ M. Karwatowska pojmuje interdyscyplinarny charakter pojęcia *autorytet* jako swoistą kategorię aksjologiczną i myślową, gdyż konstatuje: „Mam nadzieję, że przywołane wcześniej ustalenia pokazały, że niełatwo sformułować jednoznaczną definicję autorytetu, ponieważ pojęcie to znajduje się w kręgu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych, takich jak: pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, etyka, prakseologia, antropologia kulturowa, szczególnie zaś lingwistyka, a każda z nich akcentuje inne aspekty tej kategorii”, por. M. Karwatowska, *Autorytety w opiniach młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 58.

bardzo przejrzysty twierdzenia o takim charakterze przedstawia ks. prof. Henryk Skorowski:

Nie ulega wątpliwości, że współczesną rzeczywistość, zarówno światową, jak i naszą polską, cechuje ogromny dynamizm wielorakich przemian cywilizacyjnych. Ich konsekwencją są liczne pozytywne zjawiska w różnych płaszczyznach codziennego życia: politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturowej. Konsekwencją współczesnych przemian cywilizacyjnych są jednak także zjawiska, które coraz częściej niepokoją ludzki umysł i serce. Jednym z nich jest dzisiejszy kryzys i jego konsekwencje. W tym sensie można powiedzieć, że współczesność stawia nowe wyzwania, które po prostu trzeba podjąć, a to oznacza próbę ich rozwiązania. Aby jednak podjąć rzetelną próbę rozwiązania, trzeba dokonać dogłębnej analizy rzeczywistości celem odnalezienia i zdefiniowania najgłębszej przyczyny dzisiejszego kryzysu⁵.

W powyższej refleksji wybitny pedagog zauważa, że istnieją pewne rozbieżności pomiędzy sferą wartości i światem, w którym żyjemy. Badacz nie pomija wzmianki o pozytywnych aspektach przemian cywilizacyjnych, jednak dokonuje racjonalnej i zdystansowanej względem rzeczywistości oceny zagrożeń dla pokoju sumienia współczesnego człowieka. Przyczyn takiego problemu – w domyśle będącego źródłem

⁵ H. Skorowski, *Kryzys wartości podstawą kryzysu w świecie*, „Studia Elbląskie” 2012, nr XIII, s. 329, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Elblaskie/Studia_Elblaskie-r2012-t13/Studia_Elblaskie-r2012-t13-s329-350/Studia_Elblaskie-r2012-t13-s329-350.pdf [dostęp: 10.02.2024]. Podobne stanowisko można dostrzec u B. Tuziak (artykuł opublikowano w 2010 roku, a więc pewne zjawiska mogły przez czternaście lat ulec zmianie, natomiast przywołana myśl w swym głębszym sensie pozostaje – zdaniem autora – nadal aktualna): „Od dwudziestu lat w Polsce dokonuje się głęboka przebudowa życia społecznego i gospodarczego, następuje przyspieszenie procesów rozwojowych i modernizacyjnych, skutkiem czego jest między innymi «przewartościowanie» wielu wartości oraz wyraźnie zaznaczający się ich kryzys. Jedną z jego oznak jest odrzucenie lub brak ważnych społecznie autorytetów, brak zaufania do instytucji publicznych i ludzi je reprezentujących (Sztompka 2007). Istnieje zatem konieczność zarówno badania, jak i praktycznego odbudowania autorytetu i podniesienia jego społecznego znaczenia w wymiarze osobowym i instytucjonalnym. Zagadnienie społecznych uwarunkowań powstawania i funkcjonowania autorytetu nabiera fundamentalnego znaczenia w okresie radykalnych zmian społecznych, którym towarzyszą, między innymi, zaburzenia i reorientacje w systemie aksjonormatywnym społeczeństwa. Autorytet jest jednym z mechanizmów kształtowania nowego ładu społecznego i nowego systemu aksjologicznego, poszukiwania sensu życia i dokonywania ważnych wyborów i przewartościowań w tym zakresie. W sytuacjach historycznych, postrzeganych jako przełomowe, a zarazem generujących zjawiska kryzysowe, istnieje duże zapotrzebowanie na autorytet. Społeczeństwo polskie od wielu lat przeżywa kryzys wartości i autorytetów. Wydaje się jednak, że obejmuje on w różnym stopniu poszczególne segmenty i poziomy społeczeństwa. Można w związku z tym sformułować hipotezę, wymagającą empirycznej weryfikacji, że uogólnionemu kryzysowi autorytetu towarzyszy jego odradzanie się i rosnąca funkcjonalna użyteczność na poziomie wspólnot lokalnych”, cyt. za: B. Tuziak, *Autorytet jako zjawisko społeczne. Wymiar lokalny*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 2(197), s. 53–54, <https://journals.pan.pl/Content/90465> [dostęp: 10.02.2024]. W przywołanym tekście autorka powołuje się na publikację: P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, która może stanowić inspirację do dalszych refleksji poświęconych zjawisku kryzysu wartości i autorytetów.

swoistego kryzysu wartości – należy upatrywać na określonych płaszczyznach egzystencji w dynamicznie zmieniających się uwarunkowaniach życia (szerzej na ten temat w dalszej części artykułu)⁶. Za czynnik wpływający na ugruntowanie się niniejszego przeświadczenia uważa zagubienie ludzi. Doprecyzowując podaną diagnozę wstępną, stawia pytanie inspirujące do dalszej dyskusji i namysłu nad poruszaną problematyką:

W tym kontekście warto z kolei postawić pytanie: czy faktyczną przyczyną współczesnego kryzysu nie jest kryzys wartości, na których bazować winno szeroko rozumiane życie społeczne w jego wymiarze: politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturowym?⁷

Przyczone słowa mają charakter ogólnospołeczny, odnoszący się do szerszej grupy ludzi, wybranych środowisk. Na potrzeby opracowania należy zawęzić nieco tok rozumowania przedstawiony w powyższym fragmencie, nawiązując do problematyki pedeutologicznej, ukazującej obraz nauczyciela dziś, na tle radykalnie dokonujących się przemian rzeczywistości w wielu aspektach egzystencji. Pojawia się zatem kolejna refleksja, dotycząca relacji łączącej zmiany sposobu postrzegania preceptora na tle innych dziedzin życia, co nie pozostaje bez znaczenia w kontekście rozważań aksjologicznych, podatnych na wpływ panujących w danym czasie zwyczajów kulturowych. W tym też sensie znany pedagog zaproponował przyjęcie następującej strategii unaocznienia i nazwania problemów związanych z pewnymi wewnętrznymi problemami społecznymi, które w przypadku niniejszego artykułu powinno się odnieść do perspektywy edukacyjno-wychowawczej:

Analiza socjologiczna współczesnej rzeczywistości w jej różnych wymiarach i aspektach pozwala zasadnie wnioskować, że jedną z istotnych kwestii dzisiejszego świata są wielorakie pytania i niepokoje aksjologiczne. Pytania te stanowią wyzwania, które musi także podjąć refleksja naukowa. Odpowiedzi na nie mają nie tylko bowiem wymiar praktyczny (pokierowanie ży-

⁶ Pewne ramy teoretyczne poruszanego zagadnienia dynamicznie zmieniających się realiów życia i dewaluacji pewnych wzorów są zjawiskiem powszechnym, uobecniającym idee dotyczące obrazu sytuacji, w której dokonuje się refleksja o tendencjach postmodernistycznych, obejmujących rozważania związane z konsumpcjonizmem, utratą indywidualności jednostki na tle społecznym, o czym wspomniano w niniejszych fragmentach: F. Jameson, *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1998, s. 212–213. Ciekawą intuicję związaną z kulturowym wymiarem funkcjonowania przemian społecznych, jak i pewnych przejawów *płynnej rzeczywistości* podaje Z. Bauman: „Oszałamiająca kariera wydarzeń, poczynąń nieprzekraczających przeciętnej długości życia publicznych zainteresowań, a najbogatszego obecnie źródła dochodów rynkowych, harmonizuje znakomicie z powszechną obecnie w płynnie nowoczesnym świecie tendencją”, cyt. za: Z. Bauman, *Kultura na rynku*, „Przestrzeń Społeczna (Social Space)” 2011, nr 1/1, s. 161–162, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)-r2011-t1-n1/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)-r2011-t1-n1-s149-164/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)-r2011-t1-n1-s149-164.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)-r2011-t1-n1/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)-r2011-t1-n1-s149-164/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)-r2011-t1-n1-s149-164.pdf) [dostęp: 10.02.2024].

⁷ Tamże.

ciem człowieka w konkretnej sytuacji), ale także teoretyczny (kształtowanie stanu świadomości)⁸.

Współczesna „płynna” rzeczywistość niejako redefiniuje niektóre role społeczne, zaś w szczególności nakreśla nowy obraz pedagoga⁹. W aktualizujących się realiach szkolnych istnieje potrzeba sprecyzowania tego, kim jest ów pracownik oświaty, jak również dookreślenia jego roli w życiu dzieci i młodzieży¹⁰.

Zasadniczym punktem wyjścia względem następnych rozważań okazuje się istota znaczenia pojęcia *autorytet* współcześnie. Pojęcie to poddawane jest zarazem nieświadomej próbie wpisania go w obecny dyskurs kulturowy, eksplikujący zróżnicowane

⁸ H. Skorowski, *Kryzys wartości...*, dz. cyt., s. 329.

⁹ Zygmunt Bauman wprowadził pojęcie *płynnej rzeczywistości* jako reakcji na zmiany zachodzące w społeczeństwie u progu i na początku XXI wieku. Termin ten obejmuje zakres znaczeniowy szeregu zjawisk wpływających na transformacje w różnych dziedzinach życia, natomiast to także pochodna wyodrębnienia pojęć postnowoczesności oraz postmodernizmu. Zachowując konsekwencję terminologiczną, należy stwierdzić, że konfrontacja niektórych sposobów postrzegania przez Baumaną rzeczywistości ze wspomnianego okresu z obecnym stanem poszczególnych jego założeń teoretycznych pozostaje aktualnym obrazem jeszcze bardziej pogłębiających się problemów społecznych. Przyczyn powstawania *płynnej rzeczywistości* można poszukiwać w następujących dziedzinach życia: Interdyscyplinarni naukowcy określają rzeczywistość, w której obecnie żyjemy, różnorodnymi terminami, których wspólną cechą jest wyraźne podkreślenie znaczących zmian w różnych sferach ludzkiego życia, w odniesieniu do poprzednich epok. Dokonały się one pod wpływem takich czynników, jak: globalizacja, rewolucja medialna i informacyjna, upowszechnienie wielokulturowości czy upadek obiektywizmu. Mówimy więc o erze postindustrialnej czy erze globalizacji, cywilizacji informacyjnej, społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie wiedzy czy też sieci. Akcentując aspekt jednoczenia się, homogenizacji światowych kultur i gospodarek, stykamy się z terminami, takimi jak *społeczeństwo globalne*, *międzynarodowe* czy *społeczność międzynarodowa*, cyt. za: R. Fudala, *Płynna nowoczesność. Czas zabawy i karnawału*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 121, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a148ff84-9caa-403a-9df3-d65e1b80564e> [dostęp: 10.02.2023]. Warto zaznaczyć, że źródłem pojęcia już wspomnianej definicji płynnej nowoczesności jest publikacja Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Narodowego Instytutu Audiowizualnego, Agora SA, Warszawa 2011.

¹⁰ Wydaje się, że pewne wyobrażenie nauczyciela „odpowiadającego” wymaganiom obecnego świata trafnie oddaje następujący fragment: „Równość, wolność, horyzontalna, nie zaś wertykalna płaszczyzna relacji uczeń–nauczyciel, nie oznaczają w żadnym razie braku dyscypliny w klasie czy szacunku wobec nauczyciela. Ten, pozostając osobą o wysokich kompetencjach społecznych, musi charakteryzować się entuzjazmem, być osobą wrażliwą, twórczą, nastawioną w swym działaniu perspektywnie. Zarazem nie może tracić z oczu jednostki, pomijać jej codziennych problemów. Aby to osiągnąć, wesprzeć swoje umiejętności diagnostyczne i komunikacyjne, wielu steinerowskich nauczycieli wita się rankiem z uczniami przez podanie dłoni, rozpoczynając nowy dzień w klasie. Autorytet nauczyciela nie eliminuje prawa do przyznania się do błędu czy niewiedzy, angażując dziecięcą ciekawość świata i nie uciekając przed trudnymi pytaniami. Brak hierarchii w szkole i dążenie ku autonomii i wolności, zastąpienie rywalizacji współpracą, stopniowanie trudności w codziennych spotkaniach z wiedzą i światem zasad etycznych, oddziaływanie siłą własnej osobowości budzi odwagę uczniów, ich zaufanie do wiedzy i doświadczenia osoby nauczyciela, prowadząc do naśladowania jego postaw”, cyt. za: M. Karkowska, *Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna” 2006, nr 1, s. 31–32, http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/4-Karkowska-26-36-pf_06.pdf [dostęp: 10.02.2024].

płaszczyzny realiów współczesności. Poszczególnych prób zdefiniowania tego wymownego terminu istnieje wiele, jednak na podstawie obrazowych badań sondażowych, przytoczonych przez M. Karwatowską, można wyróżnić kilka słów kluczy streszczających, egemplifikujących oczekiwania młodzieży wobec swojego autorytetu, między innymi jako „wzoru, osoby godnej naśladowania, przykładu, znawcy, mistrza”¹¹.

Liczne definicje pojęcia *autorytet* przytaczają niejednokrotnie zróżnicowane, iście subiektywne pojmowanie znaczenia tego terminu. Często są one skrajne, wyrażające swoisty walor emocyjny skategoryzowany w leksyce impresywno-ekspresywnej. Takie słownictwo konotuje więc indywidualne postrzeganie obrazu osoby ceniowej, w szczególności zaś nauczyciela¹². W ankietach, które przeprowadzono wśród społeczności licealistów, a dotyczącej przymiotów i znaczenia autorytetów, znalazły się między innymi następujące odpowiedzi:

Autorytet to ktoś, kogo szanujemy, wobec kogo czujemy respekt [...]”; „Autorytet to wzór, przykład [...]”; to osoba, którą moglibyśmy określić mianem mistrza, znawcy, guru, który cieszy się szacunkiem, poważaniem, czcią innych ludzi [...]”¹³.

Powstaje zatem pytanie dotyczące tego, jak obecnie młodzi ludzie postrzegają nauczyciela, za kogo go uważają, czego od niego oczekują i wymagają. W tym aspekcie istotne wydaje się również zbadanie tego, czy wizerunek autorytetu nakreślony przez licealistów jest zgodny z rzeczywistym obrazem nauczyciela będącego wcześniej wspomnianym *wzorem do naśladowania*¹⁴.

Różne definicje dotyczące tożsamości nauczyciela determinują zadawanie konkretnych pytań wynikających z wątpliwości rodzących się w związku z próbą nazwania jego osoby i misji w danym środowisku. Wybrzmiewają one szczególnie wymownie w następującej postaci: „po czym poznać mistrza?”; „kim i jaki jest mistrz?”¹⁵. W aspekcie spo-

¹¹ Por. M. Karwatowska, *Autorytety...*, dz. cyt., s. 59–60.

¹² Rozumienie poszczególnych definicji autorytetu może być różne, zależne od wielu czynników wpływających na kontekst postrzegania tego pojęcia jako elementu refleksji pedeutologicznej, wychowawczej i edukacyjnej. Pewne ramy teoretyczne w zakresie wyróżnienia kilku rodzajów autorytetów, także w odniesieniu do osoby nauczyciela, formułują M. Korbelak i J. Burkot w artykule *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2016, nr 2(1), s. 7–9, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki-r2016-t2-n1/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki-r2016-t2-n1-s7-16/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki-r2016-t2-n1-s7-16.pdf [dostęp: 10.03.2024].

¹³ Por. M. Karwatowska, *Autorytety...*, dz. cyt., s. 63.

¹⁴ Warto rozważyć praktyczną perspektywę badań uwzględniających empiryczny wymiar ankiety dotyczącej autorytetów wśród młodzieży, przeprowadzonej w 2022 roku, co jednocześnie ukazuje aktualny obraz omawianego problemu: R. Solecki, A. Mróz, *Autorytet globalnego nastolatka. Analiza wyników ogólnopolskich badań*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, t. 13, nr 3, s. 387–398, <https://sztw.chat.edu.pl/api/files/view/1997219.pdf> [dostęp: 10.02.2024].

¹⁵ J. Górniewicz, *Mistrz, nauczyciel, wychowawca pokoleń*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2(64), r. XVI, s. 9–32, <http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/uploads/2018/01/PS220179-32.pdf> [dostęp: 30.05.2023].

łecznym słuszne wydaje się pytanie o społeczne postrzeganie postaci preceptora: „jak się postrzega mistrza w danym środowisku lokalnym?”¹⁶. Nie bez znaczenia pozostaje także pytanie o kulturowe i historyczne podłoże tego, dlaczego pedagoga identyfikuje się z wybranymi cechami: „jak się ocenia działalność mistrza?”; „jakie pozostawił materialne dowody swojej działalności w różnych obszarach aktywności bądź jakim został zapamiętany przez ludzi towarzyszących mu w jego ziemskiej egzystencji?”¹⁷. Ostatnia kategoria pytań dotyczy zaś gruntu nauk społecznych, w szczególności zaś pedagogiki: „jakie jest znaczenie mistrza w rozwoju społecznym i osobowym człowieka?”¹⁸. Tutaj kolejnym, a zarazem finalnym punktem odniesienia pozostaje pytanie o wpływ nauczyciela – zwanego mistrzem – na poszczególne grupy społeczne dzięki jego działalności¹⁹. Ta i inne wątpliwości wzbudzają pewne dylematy poznawcze, sugerują niejednoznaczności wynikające ze zróżnicowanych perspektyw spojrzenia na zawód nauczyciela, konstytuują kryterium właściwej oceny jego osoby przez pryzmat obiektywnych przesłanek, dalekich od upraszczających rzeczywistość schematów.

Wskazówką, która towarzyszy niniejszej refleksji, jest próba odpowiedzi na poszczególne pytania. Nie zawiera się ona oczywiście w konkretnym wykładniku, ogólnym zarysie, lecz stanowi ogólne wyjaśnienie tego, jakimi zasadami powinien kierować się preceptor, a więc tym, co ma szansę stać się dla niego wykładnią postępowania. W kontekście teoretycznym pedeutologii można wspomnieć tutaj o „zasadach ogólnych etyki nauczycielskiej”, z których wynika kształtowanie się autorytetu pedagoga – dla niego zaś najważniejsze jest dobro powierzonych mu uczniów²⁰. Wynikają zaś z takiego działania w praktyce poszczególne wartości będące odniesieniem do wzorców społecznych, moralnych, etycznych. Istotne jest również wyraźne zasygnalizowanie istoty nauczyciela, który swoim zachowaniem i postępowaniem świadczy o konkretnych wartościach, a co uwidacznia się w określonych postawach życiowych. Próby sformułowania osobliwego zestawu wskazań dla nauczyciela podjął się Janusz Homplewicz, który wyróżnił „zasady etyki pedagogicznej”²¹. Obrazują one w ogólnym zarysie etykę zawodu nauczyciela i pewne praktyczne wskazania charakteryzujące jego sylwetkę w pracy zawodowej, traktowanej tutaj raczej jako swoista powinność i służebność społeczna. Warto także wyeksponować cechy nauczyciela będącego autentycznym autorytetem, stanowiącym wzór do naśladowania przez podopiecznych, a także życiową inspirację²².

Preceptor to osoba, która zmuszona jest do nieustannego działania w zakresie interwencji nauczycielskiej, dokonywania aktów ewaluacji, lecz także samokształcenia

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. P. Ziółkowski, *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 137.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 138–139.

i samodoskonalenia. Świadomość potrzeby ciągłego reagowania na poszczególne okoliczności niejako zawiera się w misji pedagogicznej, wymuszającej konieczność aktywności ze strony pedagoga. Na zadania stawiane przed współczesnym nauczycielem wpływa przede wszystkim ogólna sytuacja społeczna, gospodarcza i kulturowa, na którą składają się między innymi gwałtowne przyspieszenie i intensywność zmian naukowo-technicznych, zastąpienie gospodarki planowej bądź centralnie planowanej modelem opartym na wolnej konkurencji, transformacji ustrojowej, pojawianiu się nowych koncepcji i innowacji pedagogicznych²³. Nowe nurty w wychowaniu oraz oświacie prymarnie integrują zróżnicowane oddziaływania na linii uczeń–rodzic, lecz jednocześnie nadają nowy sens tej osobliwej relacji. Pedagog, niegdyś ceniony i poważany, dziś staje się w percepcji niektórych osób niejako „niepełnowartościowym” uczestnikiem kształcenia. Marginalizacja znaczenia jego funkcji w pewien sposób urzeczywistnia się w częstej krytyce grona pedagogicznego, jeśli dotyczy ona argumentów pozbawionych wartości merytorycznej, wiążących się z brakiem logicznego uzasadnienia, o czym świadczą następujące słowa:

W świadomości społecznej edukacja traktowana jest jako obszar praktyki, w której wartości otacza się szczególną ochroną. Społeczeństwo chce wierzyć, że wszystko, co najlepsze w ludzkim dorobku, jest przedmiotem poznawania i przeżywania przez młodych ludzi w trakcie nauki szkolnej. W skali powszechnej ma też nadzieję, że nauczyciele, wykorzystując dorobek współczesnej dydaktyki, tę „lepszą” stronę ludzkiego świata czynią fundamentem szkolnej edukacji. Pragnie również, by w toku szkolnej edukacji uczniowie posiadli zdolność rozumienia siebie, innych ludzi oraz rozwijali w sobie chęć oraz umiejętności działania w otaczającym świecie. Ze względu na te nadzieje i pragnienia edukacja jest obiektem nieustannie aktywującym społeczną wrażliwość, a działania nauczycieli są wnikliwie obserwowane, wzbudzając czy to falę krytyki, czy – prawdopodobnie rzadziej – społeczne uznanie. Treść i zakres tych oczekiwań stawia edukację w pozycji wysoce dyskomfortowej: będąc odbiciem procesów społecznych z ich dynamiką, konfliktami, napięciami, sprzecznością reguł społecznej gry, ma być enklawą harmonii, miejscem tryumfu człowieka nad swymi słabościami i królestwem ludzkiej mądrości. Jest w tym zawarte przekonanie o dużej autonomiczności edukacji i takim jej kulturowo-społecznym oddaleniu, które czyni ją niepodatną na środowiskowe wpływy i odporną na zewnętrzną presję. Przekonanie to jest tyleż nietrafne, co szkodliwe, będąc świadectwem zamknięcia na społeczne konteksty procesów edukacyjnych. Uniemożliwia ono rzetelny opis misternej konstrukcji systemu edukacyjnego. Jeśli bowiem przyjrzeć się uważnie poszczególnym segmentom edukacji czy konkretnym obszarom działań zawodowych nauczycieli, łatwo w nich dostrzec przejawy pozorowanych innowacji, udawanych zmian, chybionych pomysłów, szkodliwych

²³ Por. M.J. Szymański, *Gwałtowna zmiana społeczna a zmiana edukacyjna*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 23.

pseudomodyfikacji przybierających niekiedy postać zmanipulowanych mistyfikacji²⁴.

Większe zaś przyzwolenie na intencjonalne podważanie roli społecznej pedagogów i ich kompetencji przyczynia się do nierównowagi pomiędzy uczącym a naucza-

²⁴ Poszczególne odniesienia do wspomnianej problematyki zostały omówione pod różnym kątem w następującej publikacji, z której pochodzi podany cytat: K. Polak, *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 96–97. Ważnym spostrzeżeniem odnoszącym się do kwestii zaburzeń w postrzeganiu osoby preceptora w Polsce jest próba spojrzenia na głos i postulaty nauczycieli, które wyrażają się w praktycznych wskazaniach dotyczących sygnalizowanych przez nich problemów w związku z odniesieniem do sytuacji zawodowej. Nauczyciele wspominają o takich problemach, jak: powielanie stereotypów medialnych na temat pracy pedagogów, zbyt częste lub niedopracowane reformy edukacyjne, pogarszający się status społeczny nauczyciela, utrudnienia kształcenia wynikające z organizacji systemu oświaty i jego niedoskonałości (na przykład występujący nadal brak dostępu do nowoczesnych technologii w procesie kształcenia), polityka kadrowa, dyskryminacja kobiet, trudności w komunikacji z rodzicami ingerującymi zbyt często w pracę oraz zakres obowiązków nauczyciela, ich postawy roszczeniowe, przekraczające możliwości zawodowe pedagoga, rodzice hejtujący ten zawód publicznie, na oczach dzieci, brak dostatecznego dostępu do opieki psychoterapeutycznej dla nauczycieli mierzących się z problemami psychicznymi spowodowanymi pracą (takimi jak depresja, wypalenie zawodowe), chaos organizacyjny w zakresie niejasnych przepisów nieustannie zmieniającego się prawa oświatowego, intensyfikacja biurokratyzacji i stopnia sformalizowania wielu płaszczyzn pracy pedagoga, rosnąca średnia wieku w zawodzie nauczyciela – niechęć do podejmowania przez ludzi młodych zatrudnienia w tym charakterze, niskie i nieadekwatne do pracy preceptora wynagrodzenia – szczególnie na tle europejskim, brak wsparcia ze strony dyrektorów i jednostek organizacyjnych odpowiedzialnych za koordynację procesu kształcenia, por. D. Prysak, *Aktualna rzeczywistość nauczyciela wyzwaniem dla edukacji wysokiej jakości*, „Konteksty Pedagogiczne” 2022, nr 1(18), s. 21–35, <https://kontekstypedagogiczne.pl/kp/article/view/345> [dostęp: 10.02.2024]. To tylko niektóre z przyczyn zaistniałego problemu związanego z kryzysem zawodu nauczyciela, jego autorytetu i postrzegania, świadczące o tym, że warto uwzględnić w debacie publicznej również głos samych pedagogów – z moich obserwacji osobistych wynika, że niejednokrotnie głos w niniejszej sprawie zabierają osoby niezwiązane ze środowiskiem szkolnym, co dodatkowo uwypukla rażący brak aktualnego zorientowania i rozeznania w powyżej omawianych sprawach. Wśród pojawiających się argumentów znajduje się opinia, że nauczyciele pracują jedynie kilka godzin dziennie (a nie osiem godzin, jak w przypadku ogólnie przyjętych warunków zatrudnienia), mogą liczyć na liczne urlopy, wszystkie weekendy stanowią ich czas wolny, podobnie wakacje, ferie świąteczne, zimowe, wycieczki szkolne. Wśród kolejnych zarzutów: nieuzasadniona generalizacja lenistwa nauczycieli, którym nie zależy na poziomie nauczania i osiągniętych przez uczniów wynikach w nauce, liberalizacja obyczajów szkolnych. Starsze generacje wskazują ponadto na zalety nauczania w ówczesnych im czasach szkolnych (lata czterdzieste, pięćdziesiąte i sześćdziesiąte XX wieku), konfrontując je z obserwacjami kształcenia swoich wnuków. Zwracają uwagę na istotność kształcenia pamięciowego, odnosząc się szczególnie do nauczania języka polskiego – wytykają obecnej szkole brak nacisku na przyswajanie lektur, pamięciową recytację wierszy itd. Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia poziomu wykształcenia nauczycieli – miałem kontakt z osobami, które pracowały w drugiej połowie XX wieku jako preceptorzy w szkole podstawowej, jednak bez ukończenia kierunkowych studiów wyższych (ówcześnie popularne były tak zwane licea pedagogiczne lub studium nauczycielskie, w których okres kształcenia wynosił od dwóch do trzech lat). Emerytowani nauczyciele podkreślali lepszy stopień przygotowania do pracy nauczycielskiej niż poznawanie profesji w ramach obecnych wyższych studiów pedagogicznych. Dyskusja w tym zakresie pozostaje sprawą otwartą i wymagającą dokładnego zgłębienia oraz rzetelnej refleksji.

nym, zaburza rytm procesu wychowawczego. Nie ulega więc wątpliwości, iż oczekiwania i wymagania względem pedagoga stają się powodami pozbawienia prestiżu tego zawodu, pozostającego jednocześnie rolą społeczną, która bywa niejednokrotnie zapominana²⁵. Ciekawym postulatem wyrażającym pewien niepokój związany z zaniemaniem autorytetu nauczyciela staje się wypowiedź byłego Ministra Edukacji Narodowej i Szkolnictwa Wyższego Przemysława Czarnka:

– To, co jest najistotniejsze, to konieczność powrotu do autorytetu nauczyciela, który znaleźliśmy na wielką skalę jeszcze w latach dziewięćdziesiątych czy osiemdziesiątych. Autorytetu, który jest uznawany zarówno przez uczniów, jak i przez rodziców. Musimy powrócić do relacji rodziców z nauczycielami i uczniami z nauczycielami, które cechowały te relacje jeszcze dwadzieścia, trzydzieści lat temu. To jest konieczne [...].

– Szkoła, w której to uczeń ocenia nauczyciela, a nie nauczyciel ucznia, szkoła, w której rodzic wyłącznie wymaga od nauczyciela, a nie słucha jego wskazówek co do wychowania i edukacji dziecka, szkoła, w której wszelkie oceny negatywne są uznawane za dyskryminowanie albo stresowanie dziecka, jest szkołą, której nie chcemy. Szkoła musi być szkołą praw ucznia, ale i obowiązków ucznia. W takim samym stopniu [...].

– To nieprawda, że najważniejszy w szkole jest uczeń. Uczeń jest najważniejszy w systemie oświaty, bo dla niego jest on tworzony, ale w szkole najważniejszy jest nauczyciel i jego autorytet. Jak rodzice będą podważać autorytet nauczyciela, będą go stawiać pod ścianą, bo postawił jedynekę, napisał uwagę, sprawdzał błędy, to zaburzymy pewien porządek. W szkole nauczyciel ocenia ucznia, a nie uczeń nauczyciela²⁶.

²⁵ Wielorakie spektrum powinności nauczyciela odgrywającego rolę społeczną we współczesnym świecie obrazuje zakres licznych kompetencji i wyzwań, którym musi stawić czoło czynny zawodowo, a zarazem społecznie pedagog: „Nie dziwi, że nauczycielom stawiane są konkretne cele, oczekiwania, czy też inne wymagania, którym musi (a czasami tylko może) sprostać. Uczeń, stawiając jasne oczekiwania i wymagania, spodziewa się ich realizacji ze strony nauczyciela. Tworzą się one także podczas współpracy i przebywania z nauczycielem. Z jednej strony jest więc to niejako stały składnik relacji uczeń–nauczyciel, z drugiej strony jest to też rezultat wzajemnej współpracy. Niezależnie od [...], ma to duży wpływ na dalsze formułowanie się obrazu nauczyciela w świadomości uczniów”, por. I. Bykowski, *Nauczyciel w oczach ucznia. Analizy i refleksje*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2017, s. 55. O problemie prestiżu nauczyciela we współczesnym społeczeństwie jako o formie zjawiska społecznego i pedeutologicznego więcej informacji można odnaleźć w artykule D. Walczak, *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktów życia szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 7/4(17), s. 93–111, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s93-115/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s93-115.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s93-115/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s93-115.pdf) [dostęp: 10.02.2024].

²⁶ Cyt. za P. Czarnek w wypowiedzi udzielonej dla Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Szkolnictwa Wyższego w artykule *Nauczyciel z autorytetem to nie mit a rzeczywistość, do której należy dążyć*, <https://programy.edukacja.gov.pl/nauczyciel-z-autorytetem-to-nie-mit-a-rzeczywistosc-do-k-torej-nalezy-dazyc/> [dostęp: 10.02.2024]; tenże, *W szkole najważniejszy jest nauczyciel, a nie uczeń*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/czarnek-w-szkole-najwazniejszy-jest-nauczyciel-a-nie-uczen,447452.html> [dostęp: 1.06.2024].

Szkic osoby nauczyciela zostaje niejako zaktualizowany, nakreślony na nowo, gdyż tendencje globalistyczne kreują model pedagoga (w sposób zgodny z obecnym dyskursem społecznym) jako podmiotu procesu kształcenia na zasadzie „permanentnej zmiany”²⁷. Owa zmiana jest wyznacznikiem swoistego liberalizmu „bycia” w dynamicznym świecie pełnym nawarstwiających się nawyków i przekształcenia wizerunku mentalności. Taka sytuacja wymusza podjęcie odpowiednich działań w świecie pedagogiki i etyki, ukierunkowanych na wyznaczenie nowego celu oddziaływań pedagogicznych. Zawierają się one w próbie nadania funkcji nauczyciela rangi nie tyle podmiotu sankcjonującego poczynania podopiecznych, ile partnera edukacyjnego i wychowawczego²⁸. Pojawia się więc swoisty dylemat poznawczo-behawioralny, pretendujący do miana osobiwej konceptualizacji wyznaczonych działań na zasadzie „kierowania” (przewodnictwa pewnych oddziaływań w oświacie) bądź pielęgnowania, tj. utożsamiania współczesnego uczącego z osobą przyjmującą arbitralną postawę „leseferysty”²⁹. Istnieje w tej materii wiele perspektyw uwzględniających podobny sposób postrzegania i rozumienia zjawisk dotyczących formowania się mentalnego wizerunku nauczyciela wśród uczniów i rodziców. To kwestia jak najbardziej aktualna, konotująca sobą swoistą potrzebę poszukiwania argumentów potwierdzających dany punkt widzenia. Zarzewie polemik oraz dywagacji przeplata się z dynamicznymi procesami kształtującymi społeczne poważanie ciała pedagogicznego jako osoby funkcyjnej, decyzyjnej, lecz jednocześnie tej, od której wymaga się konformizmu wobec legitymizowanej nonszalancji popartej przez opinię publiczną³⁰.

Niejednokrotnie spotykamy się ze stwierdzeniem, iż „dawniej nauczyciel to był ktoś, a teraz [...]”. Opinia ta wydaje się więc autentycznym przykładem żywej debaty poświęconej sformułowaniu nowej definicji słowa *nauczyciel*. Pozostaje zatem wspomnieć o odrzuceniu istotnych konwencji sublimujących tradycyjne, ogólnie zaaprobowane konceptualizacje pedagogiczne. Istota takich działań oscyluje wokół odebrania nauczycielowi pewnego pierwiastka względem uznania jego kluczowych kompetencji wychowawczych, społecznych i intelektualnych. Werbalizacja różnych zachowań bądź poglądów staje się kalką niespełnionych oczekiwań ze strony części rodziców, których zachowanie imitują ich dzieci. Równocześnie owa sytuacja ma miejsce na gruncie szkolnym, gdzie poszczególne akty dydaktyczne bywają poddawane próbie temperamentów rodzicielskich i nauczycielskich. Wynika stąd, że frustracje rodziców bądź opiekunów prawnych żywione wobec nauczycieli przekładają się na stosunek dzieci do pedagogów. Najmłodszy powielają, najprawdopodobniej

²⁷ A. Cybal-Michalska, *Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII, s. 120, <https://journals.pan.pl/Content/109854/PDF/09%20Cybal-Michalska.pdf?handler=pdf> [dostęp: 10.02.2024].

²⁸ Por. Z. Kwieciński, *Nauczyciel na gruzach starego świata*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 175.

²⁹ Tamże, s. 175–176.

³⁰ Tamże.

często nieświadomie, zachowania rodziców, którzy w obecności swoich pociech jawnie krytykują nauczycieli. Pojawiają się stanowiska, że krytyka nauczyciela ze strony rodziców, a tym bardziej uczniów uchodziła jeszcze kilkadziesiąt lat temu za zjawisko co najmniej patologiczne, a zwyczajowo nietaktowne oraz moralnie niedopuszczalne³¹. Osoby opowiadające się za tradycyjnym modelem relacji szkolnych uzasadniają swoje stanowisko liberalizacją obyczajów społecznych oraz lekceważeniem etyki szkolnej ze strony rodziców i nauczycieli. Występują dylematy w zakresie refleksji o etosie nauczycielskim, którego podatność na kształtowanie się współczesnych relacji na linii uczeń–nauczyciel–rodzic rzutuje na postrzeganie zmian dokonujących się w obrazie kształcenia i wychowania młodego pokolenia³². Należy mieć na uwadze, że kwestie te mają charakter bardzo polemiczny, a zatem pozostają punktem wyjścia do dalszej dyskusji w wymiarze myśli pedagogicznej i pedeutologicznej³³.

Relacja nauczyciel–uczeń urzeczywistnia się w aspekcie tak zwanej antropologii humanistycznej odzwierciedlającej swoistą aksjologię wyboru i sposobu zachowania. Dotyczy to naglącej potrzeby zadania sobie przez preceptora zasadniczego pytania o to, kim jest. W tym zaś zakresie można dostrzec spektrum zależności wyrażających się niejako w ambiwalentnym ustosunkowaniu się poszczególnych podmiotów pro-

³¹ Warto zaznaczyć, że kwestionowanie zdania nauczyciela – nawet w latach osiemdziesiątych, dziewięćdziesiątych XX wieku oraz na początku obecnego stulecia uchodziło za zachowanie niegodziwe, związane z przeświadczeniem o rzekomej wręcz „nieomyślności” preceptora, wykreowanej jako swoiste zjawisko społeczno-kulturowe. Interesujące wydaje się zatem poszukiwanie odpowiednich odniesień do przyczyn takiego stanu rzeczy, do czego intelektualnie prowokuje i determinuje pytanie postawione w tytule artykułu A. Karasowskiej: *Dylematy. Czy nauczyciel ma zawsze rację?*, „Remedium” 2022, nr 4, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/680-dylematy-czy-nauczyciel-zawsze-ma-racje.html> [dostęp: 10.02.2024].

³² Wydaje mi się, że bardzo trafnie podane myśli i dywagacje odzwierciedlają memy, w których uobecnia się radykalna zmiana w postrzeganiu społecznej i edukacyjnej misji pedagoga. Sam tytuł humorystycznego obrazka: *Nauczyciel – kiedyś uczył, dziś walczy o przetrwanie w szkole, w której uczeń ma tak naprawdę więcej praw niż on sam* inspiruje do poszukiwania osobliwych przymysłów stanowiących porównawczą wizję dawnej i współczesnej sytuacji nauczyciela. Pojawia się pytanie, czy obiektywnej, czy trafnie odzwierciedlającej określone realia społeczne i oświatowe, por. <https://demotywatory.pl/4937471/Nauczyciel-kiedys-uczyl-dzis-walczy-o-przetrwanie-w-szkole> [dostęp: 10.02.2024].

³³ Pojawia się wiele opinii konstatujących sobą osobliwy wizerunek rzeczywistości uobecniającej się na płaszczyźnie procesów mających miejsce we współczesnej szkole: „Żyjemy na gruzach odrzuconego starego świata, który był dwóchsetletnią kolonizacją, a potem ułudą socjalistycznej utopii dogonienia świata nowoczesnego na historyczne skróty. Odziedziczyliśmy ciemnotę i powszechną demoralizację [...]. W takiej to sytuacji rodzi się nieodparta potrzeba znalezienia jasnej, pewnej, fundamentalnie pewnej odpowiedzi na pytanie, po co i jak iść. I wtedy pojawiają się dwa rodzaje odpowiedzi. Pierwszy: pójdźmy ku takim rozwiązaniom, które podpowiadają nam stare księgi, ku opisywanemu przez nie łaadowi uniwersalnych wartości; zawierzymy instytucji, która wie, jak je osiągnąć, i jej funkcjonariuszom [...]. Inna doktrynerska odpowiedź – to skrajny liberalizm, zawierzenie żelaznym prawom rynku i bierna adaptacja do świata wielkich i wszechmocnych struktur ekonomicznych i zarazem politycznych”, por. Z. Kwieciński, *Nauczyciel na gruzach starego świata...*, dz. cyt., s. 176–177.

cesu edukacyjnego względem swoich powinności tudzież problemów, sposobów ich rozwiązania. Optymalizacja działań wobec zanikania autorytetu nauczyciela przejawia się także w postaci postaw radykalnych, ujmujących konstatacje wręcz antypedagogiczne³⁴. Znaczącym celem antypedagogiki jest afirmacja i wyrażenie poparcia dla obrazu człowieka przeciwstawionego tradycyjnemu obrazowi pedagogicznemu³⁵. Uzasadnia się to na płaszczyźnie relacji międzyludzkich, lecz także sposobów postrzegania wpływu myśli antypedagogicznej na postrzeganie drugiego człowieka, jego misji na płaszczyźnie społecznej i szkolnej. Mamy więc do czynienia z negacją tradycyjnego wychowania, co nie musi być równoznaczne z deprecjacją znaczenia kształcenia w życiu młodego człowieka, lecz jednoczesnym zachowaniem autonomiczności ucznia. Dzieje się tak, ponieważ:

dziecko nie jest zdolne do tego, aby od urodzenia wyczuwać to, co dla niego najlepsze. Wynika z tego roszczenie wychowawcze: ja wiem lepiej niż ty, co

³⁴ W sposób bardzo krytyczny do postępującej degradacji autorytetu i jego wartości odnoszą się M. Gizowski i K. Knyżewski, którzy wskazują na relatywizację znaczenia pewnych priorytetów życiowych, odzwierciedlających się w postępowaniu poszczególnych osób, uznanych za „wzory do naśladowania”. Autorzy nie koncentrują się na konkretnych osobistościach, lecz jedynie sygnalizują problem, w ten sposób przeciwstawiając się antypedagogicznemu wzorcowi, który niejako radykalnie redefiniuje edukacyjną i wychowawczą misję nauczyciela. Można stwierdzić, że bardzo sceptycznie interpretują oni postępowość w postrzeganiu osoby preceptora, tym samym podkreślając znaczenie swoiście tradycyjnego modelu relacji mistrz–uczeń, por. M. Gizowski, K. Knyżewski, *Bezdroża i meandry ideowe antypedagogiki, czyli o rozkładzie myśli pedagogicznej i procesu wychowania. Rozważania filozoficzno-etyczne*, „Paideia” 2020, nr 2, s. 120–123, https://collegiumverum.pl/wp-content/uploads/2020/04/Gizowski_Knyzewski.pdf [dostęp: 1.06.2024].

³⁵ W kontekście wychowania istotne okazuje się podkreślenie dynamicznego i radykalnego procesu przekształcania się wymowy autorytetów społecznych w odniesieniu do osoby nauczyciela. Wydaje się, że trafnie myśl tę, co prawda niebezpośrednio, wyraził ks. Antoni Just: „Termin *antypedagogika* nasuwa z konieczności skojarzenia negatywne. Kojarzy się z jakąś szkodliwością lub przynajmniej nieudolnością na polu wychowania. W rzeczywistości rzecznicy owego nowego ruchu wychowawczego mocno akcentują fakt, że antypedagogika nie jest antytezą zdrowej pedagogiki, ale jawi się jako pogłębiona świadomość spraw wychowania. Jest nowym spojrzeniem z «drugiej strony», a więc ze strony dziecka, na tę samą rzecz postrzeganą dotąd jedynie z pozycji człowieka dorosłego. Jest więc antypedagogika nowym spojrzeniem na sprawy wychowania. Spojrzenia jednak mogą być różne: od bardzo rewolucyjnych do bardziej pojednawczych, nawiązujących ewolucyjnie do bogatej przeszłości tejże dyscypliny wiedzy. Czy zatem antypedagogika to głównie negacja, kontestacja, zagrożenie dla dotychczas uprawianej pedagogiki – czy też pewna kontynuacja, ale na nowych podstawach? Najogólniej można by określić antypedagogikę jako alternatywną koncepcję radykalnej zmiany wychowania, zdążającą nie tylko do przekreślenia dorobku pedagogiki, ile do «przekraczania granic wychowania» [tutaj pedagog powołuje się na przemyślenia zawarte w publikacji B. Śliwerskiego, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992 – przyp. B.K.]. Mimo iż antypedagogika jest stosunkowo nowym zjawiskiem w świecie refleksji nad wychowaniem, to odnotować możemy w ramach tego ruchu różne postulaty i tezy tkwiące swymi korzeniami w pajdocentrycznych hasłach lansowanych ongiś przez «nowe wychowanie», cyt. za: A. Just, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1996, nr 5, s. 113, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-5184a48f-88e7-437a-9a47-69e8959e3857/c/21.pdf> [dostęp: 10.02.2024].

jest dla ciebie lepsze. Dorosły (nauczyciel) stawia przy tym dziecku imperatyw: zrozum, że to, co jest najlepsze dla ciebie, jest naprawdę dla ciebie dobre. Decyduje on za dziecko i chce mu psychicznie narzucić swój punkt widzenia³⁶.

Swoiste zaś przyzwolenie realizuje się w postaci liberalizowania się różnych tendencji i zachowań wiążących się ze zróżnicowanymi koncepcjami wychowawczymi, przy czym – należy zaznaczyć – istotna jest kwestia indywidualizacji. Ma to miejsce w wymiarze społecznym, bowiem:

emancypacja dzieci nie może oznaczać negowania wszelkiej moralności, lecz tylko podwójnej moralności. Nasze wychowanie będzie nadal kierować się zasadami etycznymi, pojęciami moralnymi, przekonaniami i prawdami. Tak jak dorośli poddają się pewnym regułom, miarom wartościowania i przepisom, tak i dzieci muszą to uczynić w ramach własnej odpowiedzialności (Fason 1975, s. 8.)³⁷

Taki więc zakres problemów dotyczy przede wszystkim kwestii interpretacji aktualnych zjawisk wpływających na zmianę statusu pedagoga w dyskursie szkolnym³⁸. Kreują go nie tylko realia społeczne, lecz przede wszystkim ogólny, szeroki kontekst okoliczności, w jakich dokonuje się owa przemiana znaczenia poszczególnych ról. Istotne jest również to, aby wszyscy członkowie grona pedagogicznego także traktowali ucznia jako pełnoprawny podmiot procesu kształcenia i wychowania. Trzeba przy tym brać pod uwagę indywidualizm zainteresowań, temperamentu, osobistych uzdolnień i pasji każdego ucznia, któremu należy zapewnić atmosferę życzliwości, otwartości, lecz także odpowiedzialności³⁹. Przyjmowanie postawy autorytarnej ze strony między innymi wychowawców klas niejednokrotnie budzi zastrzeżenia, ponadto nie ulega wątpliwości, iż profesja pedagoga powinna być dla nauczyciela drogą nieustannego i wszechstronnego rozwoju oraz samodoskonalenia⁴⁰.

Rozmyślając o obiektywnych przyczynach swoistego kryzysu wizerunku i autorytetu nauczyciela, należy zastanowić się nad tym, dlaczego postrzeganie osoby i funkcji preceptora ogranicza się do poszukiwania uchybień w jego postępowaniu. Oprócz opracowanych przez Jerzego Homplewicza wyznaczników właściwych cech i sposobów postępowania pedagoga pojawiają się także przykłady antywzorów, antywarto-

³⁶ Por. H. Schoenebeck, *Antypedagogika dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 24.

³⁷ Autor cytowanego opracowania powołuje się na publikację R. Farson, *Menschenrechte fur Kinder*, Monachium 1975, s. 8.

³⁸ Por. J. Szempruch, *Pytania (d) o nauczyciela w czasach zmian społecznych*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 185.

³⁹ Tamże, s. 186.

⁴⁰ Tamże, s. 185.

ści. Przejawiają się one w postaci „cech niepożądanych u nauczyciela”, które na nowo kreślą jego społeczny wizerunek⁴¹.

W ujęciu pedeutologicznym są to następujące przymioty charakteryzujące postawy antypedagogiczne: apodyktyczność i upór, upór, osłabienie samokrytycyzmu i samouwielbienie, drobnostkowość, plotkarstwo, nadwrażliwość i znieczulenie⁴².

Warto spojrzeć na przedstawioną sytuację z perspektywy nauczycieli. Co prawda, podane dane datowane są na rok 1997, jednak wydaje się słuszne stwierdzenie, że pozostają one aktualne do dziś, w kontekście sytuacji społecznej. Koniec lat dziewięćdziesiątych w oświacie i degradacja autorytetu preceptora mogła wynikać przede wszystkim z: „braku dobrego systemu premiowania najlepszych nauczycieli; nieprawidłowych kryteriów doboru do pracy w szkolnictwie; nieprawidłowości w systemie kształcenia”⁴³.

Rzeczą łatwą i pozornie oczywistą wydaje się wyrażanie osobistych sądów i poglądów na temat nauczycieli. Opisywana sytuacja wpływa na postrzeganie przedstawicieli tego zawodu w sposób stereotypowy, przypisuje się bowiem wspomnianej grupie społecznej określone przywileje i cechy. Spektrum okoliczności w zakresie dyskusji nad analizowanym tutaj problemem niejako weryfikuje autentyczny obraz obiektywnego wizerunku pracowników oświaty. Posługiwanie się zaś licznymi argumentami, niejednokrotnie opartymi na manipulacjach medialnych sprzyja powstawaniu tendencji do odgórnego nakreślania portretu nauczyciela⁴⁴. Ów spadek statusu nauczyciela odnosi się zaś do faktu, iż podany prestiż ma dwoistą formę: osobistą i społeczną. W tym zakresie uwidacznia się analogia względem panujących realiów, nauczyciel staje się bowiem domyślnym „katalizatorem” w relacji szkoła–uczeń–rodzice. Realizacja oddziaływań metodyczno-wychowawczych w tym zakresie przeplata się z czynnikiem motywacyjnym, konstatającym przyczyny demotywujące podjęcie decyzji o wyborze pedagogicznej drogi kariery⁴⁵.

Istotne znaczenie dla spadku wiarygodności nauczyciela ma także zakorzenienie świadomości społecznej w pewnego rodzaju stereotypach, które zawsze stanowią

⁴¹ Por. P. Ziółkowski, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 139.

⁴² Tamże, s. 140–141.

⁴³ R. Piwowarski, *Czy praca nauczycieli jest ceniona?*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 269.

⁴⁴ Spektrum przedstawionych problemów, jak słusznie zauważono, przejawia się w realiach kreujących współczesną rzeczywistość, gdyż: „Zmiany dokonujące się w ostatnich latach (także w naszym kraju) wielorako wpływają ożywczo na aktualny stan myśli pedagogicznej, ale nie zmieniają w dostatecznym stopniu rzeczywistości edukacyjnej. Te dwa byty intelektualne i społeczne istnieją niejako obok siebie, przenikając się [...]”, por. K. Szmyd, M. Uberman, *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*, [w:] B. Muchacka, M. Szymańska (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 31.

⁴⁵ Tamże, s. 34–35.

fragmentaryczny obraz rzeczywistości⁴⁶. Andrzej Laskowski dostrzega w tym przypadku swoisty „brak pewnych koniecznych kompetencji interpretacyjnych” do zwerifikowania pewnego zjawiska społecznego i kulturowego⁴⁷. Niewłaściwe pojmowanie wybranych okoliczności prowadzi do kształtowania się fałszywej narracji na temat otaczającego świata i ludzi w nim żyjących. Nauczyciel jako osoba rozpoznawalna w społeczności szkolnej staje się kimś, kto uosabia kwestie poruszane w dyskursie społecznym, a warunkujące także postrzeganie jego osoby oraz powstawanie obiegowych opinii na temat tej profesji⁴⁸. Duże znaczenie mają tutaj niedoskonałości komunikacji, gdyż bezkrytyczne i bezrefleksyjne przyjmowanie różnych treści tworzy ograniczone spektrum przekonań, zawężających się jedynie do oglądowego spojrzenia na daną sytuację⁴⁹.

Społeczne poważanie nauczyciela zostało zdeterminowane przez reakcję poszczególnych podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia młodego pokolenia (uczniów, nauczycieli i rodziców) na zmiany zachodzące w ostatnich dekadach na różnych płaszczyznach życia. W tym aspekcie pojawia się pytanie, czy w dzisiejszych czasach istnieje jeszcze sposobność do tego, aby wspominać o autorytetach, o tym, czy wyraz ten nie uległ dezaktualizacji. W obliczu szerzącego się ogólnospołecznego kryzysu autorytetów preceptor musi dostosować się do aktualnie panujących realiów⁵⁰. W sytuacji tej nauczyciel powinien odnaleźć własną drogę odkrywania swej misji i tożsamości pedagogicznej, determinowanej przez kształtującą ją okoliczności edukacyjne oraz społeczne⁵¹. Istotne wydaje się podążanie szlakiem misji nauczycielskiej, ścieżką pracy w tym wymagającym zawodzie, która wyznaczana jest nie tylko latami pracy, lecz także każdym satysfakcjonującym i autentycznym aktem edukacyjno-wychowawczym.

⁴⁶ A. Laskowski, *Nauczyciel wychowawca. Nadal rola czy już osoba?*, [w:] J. Maciąg, I. Stelmasiak (red. nauk.), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Formacja intelektualna czy rzemiosło? Postulaty, szanse a rzeczywistość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 42–43.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Nadal podtrzymuję wcześniejsze stanowisko związane z tym, iż uważam upadek znaczenia autorytetów za fakt dokonujący się w rzeczywistości społecznej i wychowawczej, jednocześnie sugerując kilka pozycji bibliograficznych nakreślających dalsze perspektywy poszukiwań i inspiracji naukowych: I.M. Świtłała, *Autorytet w wychowaniu i edukacji współczesnej młodzieży*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2023, nr 25, s. 42–54, <https://czasopisma.ukw.edu.pl/index.php/szp/article/view/1622/1679> [dostęp: 10.02.2024] oraz publikacji: B. Przybylski, *Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 2, s. 62–70, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/274/autorytet-w-kryzysie-czy-brak-zapotrzebowania-na-autorytety-znaczenie-autorytetu-dla-mlodziezy-zaangazowanej-w-zycie-polityczne-polski/article.pdf> [dostęp: 10.02.2024].

⁵¹ Do zgłębiania perspektyw badawczych podanego zagadnienia niezbędna okazuje się dalsza literatura przedmiotowa: G. Leśniewska, *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US” 2016, nr 46/1, s. 39–50.

Nauczyciel to pojęcie niełatwe do zdefiniowania, w swej istocie bardzo złożone, a więc niebanalne, lecz jakże intrygujące i inspirujące głębią zakorzenioną w świadomości wielu osób. To z reguły profesjonalista, mistrz w swej dziedzinie, równocześnie inicjator działań szkolnych, przewodnik po świecie licznych meandrów życia, persona aktywna intelektualnie i emocjonalnie. To nie rzemieślnik grupujący kolejne partie wykształconych osób, lecz podmiot kształtujący, kształcący i kształcony w obliczu wyzwań współczesnej szkoły. Miejsca, gdzie wychowanie i nauka stają się jednością, swoistą afirmacją prawdy i potrzeby poznania uosabianej przez postać nauczyciela.

Bibliografia

- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Narodowego Instytutu Audiowizualnego, Agora SA, Warszawa 2011.
- Bykowski I., *Nauczyciel w oczach ucznia. Analizy i refleksje*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2017.
- Farson R., *Menschenrechte fur Kinder*, Monachium 1975.
- Jameson F., *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1998.
- Karwatowska M., *Autorytety w opiniach młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Kwieciński Z., *Nauczyciel na gruzach starego świata*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Laskowski A., *Nauczyciel wychowawca. Nadal rola czy już osoba?*, [w:] J. Maciąg, I. Stelmasiak (red. nauk.), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Formacja intelektualna czy rzemiosło? Postulaty, szanse a rzeczywistość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Leśniewska G., *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US” 2016, nr 46/1, s. 39–50.
- Łukasik J.M., Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Muchacka B., Szymańska M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Piwowarski R., *Czy praca nauczycieli jest ceniona?*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

- Polak K., *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Szempruch J., *Pytania (d) o nauczyciela w czasach zmian społecznych*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Szmyd K., Uberman M., *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*, [w:] B. Muchacka, M. Szymańska (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Szymański M.J., *Gwałtowna zmiana społeczna a zmiana edukacyjna*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

Netografia

- Bauman Z., *Kultura na rynku*, „Przestrzeń Społeczna (Social Space)” 2011, nr 1/1, s. 149–164, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)-r2011-t1-n1/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)-r2011-t1-n1-s149-164/Przestrzen_Spoleczna_\(Social_Space\)-r2011-t1-n1-s149-164.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)-r2011-t1-n1/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)-r2011-t1-n1-s149-164/Przestrzen_Spoleczna_(Social_Space)-r2011-t1-n1-s149-164.pdf) [dostęp: 10.02.2024].
- Cybal-Michalska A., *Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII, s. 119–128, <https://journals.pan.pl/Content/109854/PDF/09%20Cybal-Michalska.pdf?handler=pdf> [dostęp: 10.02.2024].
- Czarnek P., *W szkole najważniejszy jest nauczyciel, a nie uczeń*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/czarnek-w-szkole-najwazniejszy-jest-nauczyciel-a-nie-uczen,447452.html> [dostęp: 1.06.2024].
- Fudala R., *Płynna nowoczesność. Czas zabawy i karnawału*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 121–127, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a148ff84-9caa-403a-9df3-d65e1b80564e> [dostęp: 10.02.2023].
- Gizowski M., Knyzewski K., *Bezdroża i meandry ideowe antypedagogiki, czyli o rozkładzie myśli pedagogicznej i procesu wychowania. Rozważania filozoficzno-etyczne*, „Paideia” 2020, nr 2, s. 107–160, https://collegiumverum.pl/wp-content/uploads/2020/04/Gizowski_Knyzewski.pdf [dostęp: 1.06.2024].
- Górniewicz J., *Mistrz, nauczyciel, wychowawca pokoleń*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2(64), r. XVI, s. 9–32, <http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/uploads/2018/01/PS220179-32.pdf> [dostęp: 30.05.2023].

- Humanitas, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/korpus/szukaj/humanitas.html> [dostęp: 7.01.2022].
- Just A., *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1996, nr 5, s. 113–126, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-518a4a8f-88e7-437a-9a47-69e8959e3857/c/21.pdf> [dostęp: 10.02.2024].
- Karasowska A., *Dylematy. Czy nauczyciel ma zawsze rację?*, „Remedium” 2022, nr 4, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/680-dylematy-czy-nauczyciel-zawsze-ma-racje.html> [dostęp: 10.02.2024].
- Karkowska M., *Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofiach wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna” 2006, nr 1, s. 26–36, http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/4-Karkowska-26-36-pf_06.pdf [dostęp: 10.02.2024].
- Korbelak M., Burkot J., *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2016, nr 2(1), s. 7–16, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki-r2016-t2-n1/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki-r2016-t2-n1-s7-16/Problemy_Wspolczesnej_Pedagogiki-r2016-t2-n1-s7-16.pdf [dostęp: 10.03.2024].
- Miasto Dzieci, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/piekne-cytaty-o-zawodzie-nauczyciela-na-dziennauczyciela/> [dostęp: 7.01.2022].
- Nauczyciel – kiedyś uczył, dziś walczy o przetrwanie w szkole, w której uczeń ma tak naprawdę więcej praw niż on sam*, <https://demotywatory.pl/4937471/Nauczyciel-kiedys-uczyl-dzis-walczy-o-przetrwanie-w-szkole> [dostęp: 10.02.2024].
- Nauczyciel z autorytetem to nie mit a rzeczywistość, do której należy dążyć*, <https://programy.edukacja.gov.pl/nauczyciel-z-autorytetem-to-nie-mit-a-rzeczywistosc-do-ktorej-nalezy-dazyc/> [dostęp: 10.02.2024].
- Prysak D., *Aktualna rzeczywistość nauczyciela wyzwaniem dla edukacji wysokiej jakości*, „Konteksty Pedagogiczne” 2022, nr 1(18), s. 21–35, <https://kontekstypedagogiczne.pl/kp/article/view/345> [dostęp: 10.02.2024].
- Przybylski B., *Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 2, s. 62–70, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/274/autorytet-w-kryzysie-czy-brak-zapotrzebowania-na-autorytety-znaczenie-autorytetu-dla-mlodziezy-zaangazowanej-w-zycie-polityczne-polski/article.pdf> [dostęp: 10.02.2024].
- Skorowski H., *Kryzys wartości podstawą kryzysu w świecie*, „Studia Elbląskie” 2012, nr XIII, s. 329–350, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Elblaskie/Studia_Elblaskie-r2012-t13/Studia_Elblaskie-r2012-t13-s329-350/Studia_Elblaskie-r2012-t13-s329-350.pdf [dostęp: 10.02.2024].
- Solecki R., Mróz A., *Autorytet globalnego nastolatka. Analiza wyników ogólnopolskich badań*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, t. 13, nr 3, s. 387–398, <https://sztw.chat.edu.pl/api/files/view/1997219.pdf> [dostęp: 10.02.2024].

- Świtała I.M., *Autorytet w wychowaniu i edukacji współczesnej młodzieży*, „Szkola – Zawód – Praca” 2023, nr 25, s. 42–54, <https://czasopisma.ukw.edu.pl/index.php/szp/article/view/1622/1679> [dostęp: 10.02.2024].
- Tuziak B., *Autorytet jako zjawisko społeczne. Wymiar lokalny*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 2(197), s. 53–88, <https://journals.pan.pl/Content/90465> [dostęp: 10.02.2024].
- Walczak D., *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktów życia szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 7/4(17), s. 93–111, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s93-115/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s93-115.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s93-115/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s93-115.pdf) [dostęp: 10.02.2024].

Teachers then and now. Changes in the perception and understanding teacher's educational-upbringing mission

Abstract: This article offers an account of the current role of teachers and their mission in contemporary education in relation to social and cultural circumstances. The author emphasises reasons for, and effects of, changes in the role of teachers. The article discusses the realities of education and provides information on teachers' role in educating and developing students. Changes in contemporary education are related to social and environmental contexts. The author notes the current cultural and axiological aspects of teachers' mission in relation to how previous generations understood these aspects. The text signals the arrangement of relations prevailing in the school environment from the perspective of teachers, students and parents in relation to expectations about the teacher. The study is intended as a form of updating certain issues related to the social perception of the teacher and the question of specifying a new vision of the teacher in light of the ongoing changes in the field of culture, science, upbringing and attitudes to values in ethical terms.

Keywords: teacher, pedagogue, education, upbringing, school, formation

About the Author

Bartłomiej Kozioł – a first-year doctoral student at the Doctoral School of the Pedagogical University of the National Education Commission in Cracow, in the discipline of literary studies. He is a graduate of the first- and second-cycle degree studies in Polish philology (with a teaching specialisation) at the University of Applied Sciences in Tarnów (formerly the State Higher Vocational School in Tarnów and then the Academy of Applied Sciences in Tarnów). His research area includes analysing motives present in Polish Romantic poetry and modern Polish religious poetry against the background of the wider culture. He also reflects on the problems present in didactics.

Aleksandra Brzostowicz*

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0009-0007-4224-5208>e-mail: ul0244522@edu.uni.lodz.plhttps://doi.org/10.25312/2083-2923.25_05abr

Aspekty kulturowe, naukowe oraz filozoficzne w twórczości Stanisława Lema

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest wskazanie na złożoność twórczości Stanisława Lema i przedstawienie jej z trzech perspektyw: kulturowej, naukowej oraz filozoficznej. Lem jest powszechnie kojarzony ze swoim wkładem w kulturę, także zagraniczną, jego książki o tematyce science fiction są bowiem powszechnie znane na całym świecie. Niemniej, nie można zapominać, że był on również naukowcem, a w swojej działalności wielokrotnie odwoływał się do problemów cywilizacyjnych. Poświęcał także wiele uwagi antropologii oraz związanej z nią etyce. Ponadto poddawał zdecydowanej krytyce postmodernistyczną sztukę, którą uważał za niezrozumiałą, a od niektórych jej przejawów nawet zdecydowanie się odcinał. Działalność Lema można również rozpatrywać w kontekście filozoficznym, w jego najsłynniejszej książce *Solaris* znaleźć można wiele odwołań do filozofii, szczególnie do jej gałęzi dotyczącej poznania, ponieważ w tekście uwidocznił potencjalny problem kontaktu człowieka z istotą pozaziemską oraz związany z tym pogląd o niemożności poznania w oderwaniu od języka. Ukazanie sylwetki Lema z różnych perspektyw umożliwia lepsze zrozumienie jego działalności, która nie opierała się jedynie na tworzeniu przyjemnych w odbiorze powieści science fiction, ale wiązała się z głęboką refleksją na gruncie kulturowym, naukowym oraz filozoficznym.

Słowa kluczowe: Stanisław Lem, filozofia, nauka, kultura, *Solaris*, poznanie

* Aleksandra Brzostowicz – studentka filozofii, członkini Koła Naukowego Filozofów i Okcydentalistów UŁ „IDEA”. Zainteresowania naukowe: filozofia współczesna, filozofia języka, stosunki międzynarodowe, psychologia, perspektywa kobieca w obszarze nauk, pedagogika i wychowanie.

Wprowadzenie

Stanisław Lem jest kojarzony przede wszystkim ze swoim wkładem w rozwój literatury science fiction. Pisanie powieści nie było jednak jedynym elementem jego działalności. Lem udzielał się także w sferze publicznej, w której wielokrotnie wypowiadał się na tematy związane z szeroko pojętą kulturą, nauką czy filozofią¹.

W pierwszej części niniejszej pracy Lem zostanie zaprezentowany jako krytyk współczesnej kultury, niechętnie nastawiony do niekontrolowanego rozwoju technologicznego. Następnie będzie on przedstawiony jako człowiek o wysokiej wrażliwości moralnej, który swoją szeroką wiedzę naukową wykorzystywał w celu zwrócenia uwagi na problemy cywilizacyjne. Ostatnia część tekstu poświęcona będzie aspektowi filozoficznemu w działalności pisarza, który jest bardzo dobrze widoczny w kontekście treści jego najbardziej znanej powieści pt. *Solaris*.

Tak szerokie ukazanie postaci Stanisława Lema bynajmniej nie jest bezcelowe. Badacze jego twórczości, zwani potocznie lemologami, starają się ukazać sylwetkę pisarza z mniej znanych perspektyw. Dzięki nim odchodzi się od powszechnego dotychczas przekonania, że Lem nie zajmował się niczym więcej, niż tworzeniem literatury science fiction. Wręcz przeciwnie, można go określić zarówno jako pisarza, naukowca, jak i filozofa.

Lem jako krytyk współczesnej kultury

Stanisław Lem, najwybitniejszy polski pisarz gatunku science fiction, zyskał sławę dzięki umiejętności przeplatania realistycznych wątków dotyczących rozwoju zaawansowanej technologii czy podróży kosmicznych z psychologicznymi uwikłaniami człowieka.

Niemniej, samego Lema charakteryzowało dość specyficzne podejście do kultury oraz rozwoju. Chociaż sam niewątpliwie przyczynił się do rozwoju kulturowego, to lemowski humanizm jest dość niezwykły. W wywiadzie z Jackiem Lichoniem dla czasopisma „Zero” Lem jasno skrytykował współczesną kulturę, która cechuje się szybkim i spektakularnym postępem technicznym. Wygłosił on wówczas następującą diagnozę dotyczącą współczesnej cywilizacji:

Obecna cywilizacja ma stałą tendencję do schodzenia w patologię – regres kulturalny, cechujący się trybalno-histeryczną amputacją wszelkich indywidualności, typowych dla tłumu, który topi swą bezradność wobec cywilizacyjnej akceleracji w amnezji – co wygląda na degrengoladę jako pseudoagonalną fazę schyłku².

¹ M. Środa, *Noty o autorach*, [w:] tejsze, *O wartościach, normach i problemach moralnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 502.

² J. Lichoń, *Klonowanie będzie uwerturą*, „Zero” 1997, nr 0, s. 6.

W tym samym wywiadzie Lem w zdecydowany sposób poddał krytyce to, co nazywał „zwyrodniałą kulturą śmierci”³. Lem twierdził, że prężny rozwój technologiczny, a w tym mediów masowego przekazu, przyzwyczajają społeczeństwo do brutalnych obrazów śmierci i tragedii. Sprawia to, że ludzie stają się coraz bardziej nieczuli, a nawet spragnieni oglądania brutalnych scen.

Interesującym elementem w dorobku Stanisława Lema są jego fikcyjne recenzje. Na szczególną uwagę zasługuje omówienie nieistniejącego dzieła Patricka Hannahana pt. *Gigamesh*. Tekst ten jest jednym z najbardziej znanych wyrazów krytycznoliterackich autora, ponieważ w prześmiewczy, ironiczny sposób odwołał się on do *Ulissesa* Jamesa Joyce’a – sztampowego dzieła kultury modernistycznej⁴. W niezwykle szczegółowy sposób opisuje to zagadnienie Andrzej Jarosz:

Niedługi, choć niezwykle precyzyjnie skonstruowany tekst ma niemal matematyczną strukturę. Zniwala czytelnika „nadświadomością formalną”, daną zarówno widmowemu autorowi, jak i recenzentowi. Parodia Lema wynika ze spotęgowania wieloznaczności, powodującego rozpląnięcie się dzieła w labiryntach konwencji literackich. Pisarz, prowadząc conceptualną grę ze strukturalizmem, wykpiwa też metodę interpretacji utworów Joyce’a. W efekcie otrzymaliśmy groteskową wersję tekstu wykreowanego według formuły zastosowanej w *Ulissiesie* i *Finnegans Wake*: dwóch kanonicznych powieściach nowoczesnych, łączących mnogie stylistyki i ogniskujących kulturę we „wszechjęzykowej soczewce”⁵.

Na tym nie kończą się jednak krytyczne uwagi Stanisława Lema względem współczesnej kultury. W szczególnie kategoryczny sposób wypowiadał się w rozmowie z Tadeuszem Fiałkowskim, w której odnosił się do naruszenia tradycyjnej formy w kontekście rzeźby. Lem skrytykował między innymi permissywizm oraz rażące naruszanie ogólnie przyjętych obyczajów:

Mogę być po stokroć agnostykiem i co Pan jeszcze chce, ale jak czytam, że jakiś artysta wsadził krucyfiks do naczynia z moczem, to się wszystko we mnie burzy. [...] Powiedziałem: z tego rodzaju sztuką nie chcę mieć nic wspólnego⁶.

Z kolei w rozmowie ze Stanisławem Beresiem Lem wypowiedział kontrowersyjną opinię, że kultura cytatu przywodzi mu na myśl wielki, trawiący wszystko równo-

³ Tamże.

⁴ S. Lem, *Partick Hannahan: „Gigamesh”*, [w:] tegoż, *Apokryfy*, „Znak”, Kraków 2000, s. 35.

⁵ A. Jarosz, „*Too sophisticated*”. Stanisław Lem krytycznie i parodystycznie o modernistycznych tekstach i obrazach, „Quart: kwartalnik Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego” 2015, nr 3/4, s. 55.

⁶ T. Fiałkowski, *Świat na krawędzi. Ze Stanisławem Lemem rozmawia Tomasz Fiałkowski*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

częście żołądek⁷, a także wyraził głęboką obawę względem nadprodukcji „talentów wyposażonych w oryginalność i zdolnych do prekursorskiego opisywania świata”⁸.

Zdaniem Lema w dalszym rozwoju ludzkości konieczna jest hegemonia takiego typu człowieka i kultury, który okaże się maksymalnie racjonalny. Bez tego właśnie kierunku rozwojowego kultury nie będzie możliwe optymalne wykorzystanie możliwości. Sam Lem nie tłumaczy jednak, jaki dokładnie powinien być ów „racjonalny” człowiek, jednak można to stwierdzenie rozumieć jako marzenie Lema o bardziej przemyślanym wykorzystywaniu ludzkich zdolności⁹.

Związek etyki i nauki u Lema

Trzeba przyznać, że Stanisława Lema cechowała szczególna wrażliwość i zainteresowanie problemami cywilizacyjnymi. Także kwestie związane z poznaniem naukowym bardzo zajmowały pisarza. Nauka to dla niego przede wszystkim narzędzie do rozwiązywania problemów natury filozoficznej czy ogólnohumanistycznej. Dlatego też Lem wybiera te aspekty nauki, które są dla niego przydatne. Można również z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że Lemowi najbliższa była biologia¹⁰.

Genezę etyki upatruje Lem w biogenezie. Jego zdaniem wartości naczelne umożliwiające przetrwanie człowiekowi jako gatunkowi można wyprowadzić z jego podbudowy biologicznej. Jego twierdzenia są w dużym stopniu zbieżne z ustaleniami socjobiologów, którzy w podobny sposób dowodzili, że wszelkie ludzkie zachowania, a przede wszystkim te o charakterze etycznym, są wynikiem zachowań przystosowawczych człowieka jako gatunku zwierzęcego¹¹.

Lem podejmuje również tematykę etyki w nauce. Pisarz wspomina o etyce technologii, którą określa jako: „te wpływy, jakie rozwój techniczny wywiera w skali społecznej na etyczne zachowania jednostek”¹². Cały problem etyki technologii sprowadzić można do prostej konstatacji, że inwazja technologii w obręb kultury może przynosić ze sobą „etyczne spustoszenie”¹³ z tego względu, że mechanizmy adaptacyjne obyczajowości, moralności i etyki po prostu nie nadążają za zmianami technologicznymi, pociągającymi za sobą zmiany cywilizacyjne.

Autor podkreślał, że początkowo zdobycze technologiczne służyły człowiekowi do przystosowywania otoczenia do stanu, który umożliwiałyby egzystencję. Z czasem

⁷ B. Bereś, *Tako rzecze... Lem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.

⁸ Tamże.

⁹ S. Jesiółkowski, *Stanisław Lem jako filozof*, praca dyplomowa, Toruń 2002, s. 70.

¹⁰ Tamże, s. 85.

¹¹ Tamże, s. 86.

¹² S. Lem, *Etyka technologii i technologia etyki*, [w:] tegoż, *Dialogi*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1984, s. 362.

¹³ Tamże, s. 363.

jednak ich rola się zmieniała, zaczęły być one wykorzystywane do ułatwiania ludziom życia, do zaspokajania potrzeb.

Technologia, która od dawna wkroczyła w sferę stosunków międzyludzkich, czyni więc krok następny, penetrując coraz intymniejsze obszary naszej egzystencji – z dwuznacznymi skutkami. [...] Technologia stwarza możliwość wyboru tam, gdzie dotąd działał – biologiczny np. – fatalizm¹⁴.

Głównym zastrzeżeniem, jakie Lem żywił wobec powyższej obserwacji, była obawa, że wkrótce dojdzie do sytuacji, w której etyczne stanie się nie to, co podpowiada człowiekowi zmysł moralny, ale to, co będzie odpowiadało fachowcom od wdrażania nowych technologii bądź obowiązująca w danym momencie moda¹⁵.

Można powiedzieć, że Stanisław Lem stara się przyjąć rolę moralizatora w kontekście nauki, ponieważ stara się wykorzystać swoją rozległą wiedzę naukową w celu zwrócenia uwagi na zagrożenia współczesnego świata.

Lem – wybitny filozof

Ostatnia część niniejszego tekstu została poświęcona przede wszystkim aspektowi filozoficznemu w działalności Lema. Warto również zauważyć, że dopiero w ostatnich latach zaczęto przyglądać się Lemowi z tej perspektywy. Wspomina o tym między innymi Daniel Czarnota, który pisze:

Ostatnimi czasy coraz bardziej powszechny staje się trend wpisywania Stanisława Lema do grona najwybitniejszych postaci filozofii polskiej. Przez znaczny okres czasu temu znakomitemu polskiemu literatowi odmawiano niemal w zupełności miana filozofa, pomimo jego wielkiej kompetencji na tym polu, jak też znacznej zauważalnej innowacyjności czy wręcz prekursorstwa w niektórych jej obszarach. W powszechnej opinii Lem zapisał się na kartach historii jako jeden z najwybitniejszych pisarzy fantastyczno-naukowych wszech czasów, jak również jako jeden z czołowych i najbardziej poczytnych na świecie polskich prozaików dwudziestego wieku. Wraz z tą kulturową figurą, jaką był Lem – pisarz, współlobecna była przez cały czas także figura bardziej niszowa, jaką był Lem – filozof. To właśnie ta druga figura staje się przedmiotem coraz szerszych badań i zacieklej polemik w świecie naukowym¹⁶.

Chociaż w wielu encyklopediach i źródłach Stanisław Lem jest określany jako filozof, tuż obok pisarza, to on sam raczej odżegnywał się od określania go w ten sposób. Przyznawał się jednak do swojego zamiłowania do podejmowania rozważań o charakterze filozoficznym. O ewidentnej „filozoficzności” twórczości Lema wspomniano

¹⁴ Tamże, s. 365.

¹⁵ S. Jesiółkowski, *Stanisław Lem jako filozof*, dz. cyt., s. 87.

¹⁶ D. Czarnota, *Stanisław Lem – filozof zapoznany*, „Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich” 2012, nr 12, s. 286.

już wcześniej przy okazji rozważań dotyczących etyki w nauce, lecz nie jest to jedyny wątek filozoficzny w jego działalności.

W pierwszej kolejności warto przedstawić światopogląd Stanisława Lema oraz jego odpowiedzi na podstawowe pytania filozoficzne. Jego zdaniem człowiek jest częścią świata materialnego, a jego podstawową władzę poznawczą stanowią zmysły. Lemowski empiryzm wyraźnie odróżnia się jednak od tego, który zaproponował chociażby John Locke, ponieważ Lem łączy empiryzm z realizmem teoriopoznawczym, co może kojarzyć się raczej z Arystotelesem¹⁷. Łukasz Gomułka wyjaśnia to zagadnienie w następujący sposób:

Idea nie jest zatem u Lema wytworem poznania, tak jak dla filozofów nowożytnych, ale raczej samym procesem poznania rzeczywistości. Rzeczywistość ta zaś jest jedna i materialna, jest to świat bytów, które można zobaczyć i dotknąć, a czasami także powąchać¹⁸.

Należy również odpowiedzieć na nasuwające się od razu pytanie o to, jaka jest lemowska wizja człowieka. Pisarz odpowiada na nie wieloaspektowo, choć jak podkreśla Stanisław Jesiółkowski:

[...] przeważa jednak ujęcie o podłożu biologicznym. Wśród podstawowych dominant jego owego ujmowania należy też wyróżnić: materializm, a nawet naturalizm, cielesność, agnostycyzm, oraz ujęcia systemowe (cybernetyczne). Świadomość, a zwłaszcza cielesność człowieka są mu dane bezdyskusyjnie i pierwotnie. Jego bagaż biologiczny to wpisane w jego naturę zło i drapieżność, lecz zarazem, na tle przyrody ziemskiej, fenomenalny rozum i inteligencja, pozwalające mu na stworzenie języka, kultury, cywilizacji, społeczeństwa, technologii, na refleksje nad własnym bytem, śmiercią oraz na dążenie do nieśmiertelności. Jednak, pomimo wszystko, „człowiek jest małą, potrafiącą zrobić najprecyzyjniejszą brzytwę, aby poderżnąć gardło drugiej małej”¹⁹.

Poznanie lemowskiej antropologii nie jest możliwe bez zrozumienia roli języka w ludzkiej egzystencji. W tym kontekście nie sposób nie wspomnieć o najbardziej znanym dziele Stanisława Lema, czyli powieści pt. *Solaris*. Stała się ona, jako jedna z nielicznych książek polskich autorów, dziełem kanonicznym, klasycznym nie tylko dla każdego miłośnika science fiction, ale również dla zwykłych czytelników pragnących przeczytać tak zwaną dobrą książkę. Charakterystyczny dla *Solaris* jest motyw Kontaktu, który odnosi się do rozważań dotyczących ewentualnej możliwości porozumienia z pozaziemskimi bytami.

Lem w *Solaris* stawia dosyć pesymistyczną diagnozę człowieka, która określana jest przez komentatorów jego twórczości mianem pesymizmu poznawczego, ponie-

¹⁷ Ł. Gomułka, *Filozofia w nauce i nauka w filozofii. Kilka uwag o świecie myśli Stanisława Lema*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2016, R. 25, nr 2(98), s. 540.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ S. Jesiółkowski, *Stanisław Lem jako filozof*, dz. cyt., s. 52.

waż zdaniem Lema nie jest możliwe poznawanie bez języka, a z taką próbą właśnie mamy do czynienia w *Solaris*.

Akcja książki rozpoczyna się w momencie przylotu kosmonauty Krisa Kelvina do stacji badawczej zawieszanej ponad powierzchnią planety Solaris, którą oblewa galaretowaty ocean. To on, ocean, jest jedyną planetarną „istotą” – na swój sposób żyjącą i zdolną do myślenia. Wraz z rozwojem akcji ukazuje się niezwykle sposób oddziaływania oceanu na ludzi znajdujących się na stacji badawczej.

Realnie, nie tylko w formie halucynacji czy snu, ukazują się ślady pamięciowe bohaterów w postaci konkretnych osób z ich przeszłości. W języku trzech naukowców stacji kosmicznej Solaris nazywane są one tworam F.

Solaryjski ocean jest bytem bez wątpienia zdolnym do myślenia, potrafi w postaci „tworów F” materializować „odczytane” ślady pamięciowe bohaterów. Nie jesteśmy jednak w stanie z całą pewnością określić, czy posiada świadomość, nie możemy się również niczego dowiedzieć o motywacji stojącej za istnieniem jego wytworów²⁰.

Wiedza naukowa jest powszechnie rozumiana jako coś potwierdzonego, niezaprzeczalnego, powtarzalnego. W przypadku Solaris o niczym podobnym nie może być mowy, bowiem przeżyć, jakich doświadczyło się na tej planecie, nie da się wyrazić za pomocą powszechnie przyjętej komunikacji. Osobliwość doświadczeń związanych z pobytem na Solaris oraz niemożność ich przedstawienia można interpretować jako powód stopniowego popadania bohaterów w obłąd. W tym kontekście warto przytoczyć wypowiedź Snauta w rozmowie z Krisem:

Wyruszamy w kosmos, przygotowani na wszystko, to znaczy na samotność, męczeństwo i śmierć. Ze skromności nie wypowiadamy tego głośno, ale myślimy sobie czasem, że jesteśmy wspaniali. Tymczasem, tymczasem to nie chcemy zdobywać kosmosu, chcemy tylko rozszerzyć Ziemię do jej granic²¹.

Trudno nie zgodzić się z diagnozą Snauta, który wyraźnie zaznacza, że człowiek, który wyrusza w kosmos, jest przygotowany prawie na wszystko. Owo „prawie” jest jednak bardzo znamienne, nikt bowiem nawet nie wyobrażał sobie tego, co może mu się przytrafić na Solaris.

Niemożliwość podzielenia się z innymi własnymi doświadczeniami jest dla wszystkich Solarystów wyniszczająca. Lem ukazuje w *Solaris* obraz człowieka zmęczonego, bezsilnego. Ludzka psychika jest w znacznej mierze zależna od możliwości wyrażenia swojego stanu, można pokusić się nawet o tezę, że na stabilność ludzkiej psychiki w znacznej mierze wpływa poznanie językowe. Odebranie człowiekowi możliwości nazywania tego, czego doświadcza, tworzenia opisów zjawisk i bycia dzięki owym opisom zrozumianym sprawia, że człowiek stopniowo osuwa się w szaleństwo.

Zdaniem autora człowiek nie jest gotowy na to, z czym może zetknąć się w kosmosie, ponieważ patrzy na otaczającą go rzeczywistość jedynie ze swojej perspektywy.

²⁰ Tamże, s. 54.

²¹ S. Lem, *Solaris*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.

Człowiek nie jest gotowy na kontakt z istotami pozaziemskimi, ponieważ wyobraża sobie, że te stworzenia będą podobne do niego. Jednak co w wypadku, gdy istota będzie, jak w przypadku *Solaris*, myślącym oceanem?

Poznanie według Lema nie może odbywać się bez udziału języka, człowiek jako istota potrzebująca kontaktu z innymi przedstawicielami swojego gatunku jest nierozzerwalnie uwikłany w komunikację z innymi ludźmi.

Przyjęło się, że komunikacja językowa odbywa się w ramach tego, co poznawalne. Po lekturze *Solaris* rodzi się więc pytanie, jak mówić o tym, co nie jest podobne do niczego wcześniej znanego, o tym, co niepoznawalne. W istocie sami Solaryści mają problem ze wzajemną komunikacją, ponieważ żaden z nich nie jest w stanie zrozumieć odczuć czy doświadczeń drugiego. Istotne jest również rozważanie o tym, czy człowiek potrafi lub kiedykolwiek będzie potrafił porozumieć się z istotą, która nie posługuje się językiem.

Podsumowanie

Postać oraz dorobek twórczy Stanisława Lema są niewątpliwie bardziej złożone, niż ukazano w niniejszym tekście, jednak ta nieco skrócona i uogólniona analiza daje możliwość szerszego spojrzenia na sylwetkę autora *Solaris*. Dzięki pracy lemologów i badaniom, które prowadzą, uwidacznia się niezwykle rozległy zakres zainteresowań wybitnego, polskiego pisarza.

Ukazanie Stanisława Lema z trzech perspektyw, kolejno: kulturowej, naukowej i filozoficznej, dodatkowo podkreśla erudycję i szeroką wiedzę pisarza. Nie był on również obojętny wobec zmian, jakie dokonywały się w XX wieku.

Pierwsza część pracy wskazuje na krytyczne nastawienie Lema wobec współczesnej mu wizji kultury i sztuki. Lem był sceptycznie nastawiony do nadmiernego wytwarzania obiektów artystycznych, które często, w jego opinii, jedynie uzurpowały prawdziwe dzieła sztuki. Swoje niezadowolenie wyrażał często w sposób ironiczny, prześmiewczy, jednak niekiedy, szczególnie w wywiadach, wypowiadał się bardzo kategorycznie i stanowczo.

W drugiej części tekstu ukazany został związek pomiędzy nauką i etyką. Stanisław Lem jako człowiek niezwykle wrażliwy wykorzystywał swoją bardzo rozległą wiedzę oraz dogłębne wykształcenie, żeby zwrócić uwagę społeczeństwa na problemy cywilizacyjne, które trawią współczesny świat. Można powiedzieć, że chciał on wziąć na swoje barki rolę swego rodzaju moralizatora.

Ostatnia część pracy dotyczy wątku filozoficznego w dorobku Lema. Chociaż on sam unikał określania siebie tym mianem, to z perspektywy czasu nie sposób zaprzeczyć, że był on jednym z najwybitniejszych polskich filozofów. Szczególnie istotnym zagadnieniem w tym kontekście jest pesymizm poznawczy, który można uznać za podstawę filozoficznych poglądów Lema. Ukazanie podróży kosmicznych i sytuacji, jakie mogą przydarzyć się człowiekowi w zetknięciu z pozaziemską cywilizacją, podkreślają, że ludzie nie są gotowi na to, aby spotkać się z istotą, która nie posługuje się językiem. Co więcej, zdaniem Lema poznanie bez języka w ogóle nie jest możliwe.

Bibliografia

- Bereś B., *Tako rzecze... Lem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- Czarnota D., *Stanisław Lem – filozof zapoznany*, „Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich” 2012, nr 12, s. 286–292.
- Fiałkowski T., *Świat na krawędzi. Ze Stanisławem Lemem rozmawia Tomasz Fiałkowski*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Gomułka Ł., *Filozofia w nauce i nauka w filozofii. Kilka uwag o świecie myśli Stanisława Lema*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2016, R. 25, nr 2(98), s. 539–552.
- Gomułka Ł., *O humanizmie Stanisława Lema*, „PROSOPON. Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne” 2017, nr 19(2), s. 59–69.
- Jarosz J., „*Too sophisticated*”. *Stanisław Lem krytycznie i parodystycznie o modernistycznych tekstach i obrazach*, „Quart: kwartalnik Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego” 2015, nr 3/4, s. 55–65.
- Jesiółkowski S., *Stanisław Lem jako filozof*, praca dyplomowa, Toruń 2002.
- Lem S., *Etyka technologii i technologia etyki*, [w:] tegoż, *Dialogi*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1984, s. 362–425.
- Lem S., *Partick Hannahan: „Gigamesh”*, [w:] tegoż, *Apokryfy*, „Znak”, Kraków 2000.
- Lem S., *Solaris*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
- Lichoń J., *Klonowanie będzie uwerturą*, „Zero” 1997, nr 0, s. 6.
- Środa M., *Noty o autorach*, [w:] tejże, *O wartościach, normach i problemach moralnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 502.

Cultural, scientific and philosophical aspects in the work of Stanisław Lem

Abstract: The aim of this article is to highlight the complexity of Stanisław Lem's work and present it from three perspectives: cultural, scientific and philosophical. Lem is widely associated with his contribution to culture, including foreign ones, because his science fiction books are widely known all over the world. Nevertheless, we cannot forget that he was also a scientist who repeatedly referred to civilization problems. He also devoted a lot of attention to anthropology and related ethics. Moreover, he strongly criticized postmodern art, which he considered incomprehensible, and even strongly distanced himself from some of its manifestations. Stanisław Lem's activity can also be considered in a philosophical context. In his most famous book titled *Solaris* there are many references to philosophy, especially to cognition. This book highlights the potential problem of human contact with an extraterrestrial being and the impossibility of knowledge in isolation from language. Discussing Lem from various perspectives allows for a better understanding of his activity, which not only included science fiction novels, but also deep reflection on cultural, scientific and philosophical issues.

Keywords: Stanisław Lem, philosophy, science, culture, *Solaris*, cognition

About the Author

Aleksandra Brzostowicz – student of philosophy, member of the Scientific Circle of Philosophers and Westernists of the University of Lodz “IDEA”. Scientific interests: contemporary philosophy, philosophy of language, international relations, psychology, women’s perspective in science, pedagogy and upbringing.

Dawid Góras*

Uniwersytet Warszawski

 <https://orcid.org/0000-0002-6191-3968>e-mail: goras.dawid@gmail.com

Ukazywanie świata i zawiązywanie dialogu: kwestia języka u Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_06dg

Streszczenie: Artykuł ma na celu ukazanie podobieństw i różnic między poglądami Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura w kwestii języka. Pierwszą płaszczyzną, na której obaj filozofowie zostają porównani, jest ich filozoficzny punkt wyjścia – u Gadamera jest nim próba przezwyciężenia instrumentalnej wizji języka, natomiast u Ricoeura dochodzi do próby przezwyciężenia pewnych ograniczeń strukturalizmu. Druga płaszczyzna analizowanego zagadnienia dotyczy kwestii stosunku języka do świata (Gadamer), określanego również jako referencja (Ricoeur). Na koniec zestawione ze sobą zostają poglądy obu filozofów na dialogiczność języka, tj. na fakt, że intencją niektórych z wypowiedzi jest bycie zrozumianym przez inną osobę.

Słowa kluczowe: hermeneutyka, Gadamer, Ricoeur, język, dialog, referencja

Wstęp

Tekst ten można potraktować jako uzupełnienie lub swego rodzaju podstawę dla mojego artykułu opublikowanego w poprzednim numerze „Kultury i Wychowania”¹. Wspomniany artykuł rozpocząłem od stwierdzenia, że rozważania dotyczące problematyki tekstu funkcjonują u Hansa-Georga Gadamera w dwóch podstawowych kontekstach – jako przedłużenie jego refleksji nad językiem oraz jako konkretyzacja jego tez odnośnie do sposobu istnienia sztuki. W poprzednim artykule skupiłem się na tej

* Dawid Góras – student filozofii na Uniwersytecie Warszawskim. Specjalizuje się w filozofii hermeneutycznej. Oprócz tego interesuje go filozofia niemiecka oraz filozofia kultury.

¹ D. Góras, *Grająca prawda i metaforyczna referencja: kwestia dzieła literackiego u Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura*, „Kultura i Wychowanie” 2023, nr 1/23, s. 117–132.

drugiej kwestii, teraz jednak przeanalizuję poglądy Gadamera na język i zestawię je z tym, co o języku pisał w latach siedemdziesiątych Paul Ricoeur. Zatem celem tego artykułu jest analiza porównawcza wybranych wątków związanych z filozofią języka Gadamera oraz Ricoeura. Najpierw zarysuję ogólne perspektywy i punkty, z których obaj filozofowie wychodzili w swoich rozważaniach nad językiem – omówię w tym kontekście między innymi ich stosunek do nauk szczegółowych oraz nowożytnej filozofii podmiotu. W następnej kolejności przejdę do opisu stosunku między językiem a rzeczywistością, którą on opisuje – tutaj najpierw odtworzę to, jak do tej problematyki ustosunkował się Gadamer, a następnie jak zrobił to Ricoeur. Kolejnym punktem będzie analiza tego, jak obaj filozofowie ukazywali związek pomiędzy językiem lub światem – podczas gdy u Gadamera kwestia ta ma wymiar wyrażnie ontologiczny i fundamentalny, Ricoeur rozwiązuje ją, odwołując się do tradycji analitycznej oraz pojęcia referencji. Ostatnią płaszczyzną, na której dokonam porównania koncepcji obu filozofów, będzie płaszczyzna dialogiczności języka, a więc faktu, iż jest on przeznaczony nie tylko do ukazywania świata, lecz również (może nawet przede wszystkim?) do komunikacji. Całość analizy porównawczej podsumuję i postaram się wskazać potencjalne przyczyny zarówno podobieństw, jak i różnic pomiędzy ujęciami Gadamera i Ricoeura w ramach podjętej przeze mnie problematyki.

Gadamer i Ricoeur: dwa punkty wyjścia

Gadamer był zdania, że chociaż nauki szczegółowe, takie jak lingwistyka, mogą dostarczyć wielu ciekawych informacji na temat różnych języków, to jedynie namysł filozoficzny pozwala uchwycić język takim, jakim on jest faktycznie. Gadamer zdaje się więc spoglądać na empiryczne badania dotyczące języka „z poczuciem wyższości i dystansu”². Ricoeur ma natomiast podejście odwrotne – stara się skonkretyzować wątki poruszane przez Gadamera, właśnie poprzez powiązanie tez filozofii hermeneutycznej z dokonaniami nauk szczegółowych³. Ricoeur czerpie z dokonań na przykład współczesnej mu lingwistyki, gdyż uważa on dialog pomiędzy naukami a filozofią za zdecydowanie korzystny dla obu stron. Natomiast Gadamer okazuje się w tej kwestii zdecydowanie bardziej zamknięty, gdyż zdaje się twierdzić, iż prawdziwa istota języka może zostać ukazana jedynie przez spekulatywną pracę filozofii – i to nie każdej filozofii.

Gadamer jest nieufny nie tylko wobec badań języka na płaszczyźnie naukowej, ale twierdzi również, że zdecydowana większość dokonań współczesnej i nowożytnej filozofii też nie uchwytuje właściwego językowi sposobu istnienia. Pozostając

² W. Lorenc, *Filozofie skończoności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 164.

³ Tenże, *Filozofia hermeneutyczna. Inspiracje, klasycy, radykalizacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 197.

pod wpływem Heideggera, nadaje więc językowi głęboko ontologiczny status. Zarówno fenomenologia w wydaniu Husserla, jak i brytyjska filozofia analityczna nie stanowią dla niego punktu odniesienia, o neopozytywizmie Koła Wiedeńskiego już nie wspominając. „Gadamer nie okazywał zainteresowania całokształtem dokonań współczesnej filozofii, gdyż od początku związał się z jednym z jej nurtów, podczas gdy Ricoeur nie aprobował z góry żadnej tradycji interpretowania”⁴. Jest to więc kolejna różnica w podejściu obu filozofów, gdyż Ricoeur zbudował swoją teorię dyskursu na podstawie twórczego dialogu z fenomenologią Husserla, strukturalizmem oraz filozofią analityczną – sama przecież *Teoria interpretacji* oparta jest na wykładach, które wygłosił on na Chrześcijańskim Uniwersytecie w Teksasie, a więc przemawiał do słuchaczy wychowanych w tradycji filozofii analitycznej⁵. Podczas gdy Ricoeur „wierzy w możliwość akceptowania odmiennych poglądów i akceptowania wiarygodności różnych koncepcji”, to Gadamer „nie zmierza do pojednania wszelkich tradycji myślowych”⁶. Krytyczny stosunek Gadamera wobec innych kierunków filozofii współczesnej oraz całej wyrastającej z myśli Kartezjusza filozofii nowożytnej wynika z faktu, że w większości opierały się one właśnie na kartezjańskim modelu podmiotu jako *cogito*, które będąc niezaangażowanym obserwatorem, poznaje zewnętrzne wobec siebie przedmioty. Taki obraz procesu poznawczego ustanawia epistemologię jako „filozofię pierwszą”, co według Gadamera widoczne jest właśnie w dziejach filozofii od czasów Kartezjusza. To dopiero Heidegger „zdetronizował” epistemologię i w jej miejscu uplasował ontologię.

Przyjęcie modelu podmiotowo-przedmiotowego prowadzi zdaniem Gadamera do uznania języka za narzędzie, za pomocą którego człowiek może nazwać oddzieloną od siebie rzeczywistość. Takie ujęcie języka jest według Gadamera zdecydowanie błędne – jego rozważania nad językiem z perspektywy ontologii dążą właśnie do przewyżczenia takiego ujęcia. Ricoeur natomiast uważa się za spadkobiercę tradycji wychodzącej od problematyki *cogito*⁷. Nawiązuje do najważniejszych przedstawicieli filozofii podmiotu oraz uzupełnia wątki nowożytnego myślenia o wątki egzystencjalne zawarte w pracach Karla Jaspersa i Gabriela Marcela. Sam Ricoeur nie podziela Gadamerowskiego dążenia do ontologizacji języka, a jego instrumentalizacja nie stanowiła dla niego tak wielkiego problemu, jak dla Gadamera. Ricoeur zamierza osłabić dominację ontologii w poheideggerowskiej hermeneutyce oraz wyeksponować wątki metodologiczne, natomiast Gadamer zwalcza właśnie wywodzący się od Kartezjusza metodologizm polegający na uzależnieniu prawdy od metodycznego postępowania nauk szczegółowych. Krytyczny stosunek do filozofii nowożytnej sprawia,

⁴ Tamże, s. 196.

⁵ K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991, s. 241.

⁶ W. Lorenc, *Filozofia hermeneutyczna*, dz. cyt., s. 195.

⁷ Tamże, s. 196.

że Gadamer zdecydowanie bardziej woli sięgać do starożytnych Greków będących obiektem jego studiów niemal przez całe życie⁸.

Teoria dyskursu Ricoeura również stanowi sprzeciw wobec pewnych tendencji w filozofii języka – tutaj jednak chodzi o jednostronność strukturalizmu, który w badaniach nad językiem skupia się głównie na synchronicznym ujmowaniu systemu języka, zupełnie pomijając zagadnienia związane z jednostkową wypowiedzią, którą Ricoeur określał mianem dyskursu. Z tego też powodu w swojej *Teorii interpretacji* Ricoeur zawiera postulat, iż pełne ujęcie języka nie jest możliwe na gruncie dotychczasowego strukturalizmu, gdyż, skupiając się na zamkniętych systemach, ujmował on język z perspektywy semiotycznej, a więc poprzez analizę słów. Strukturalizm tym samym nie ukazał, jak możliwe jest przejście od słów do wypowiedzianego zdania, które zawiera jakiś sens. Ricoeur twierdzi, że zdanie nie może zostać opisane z perspektywy semiotycznej, gdyż nie stanowi ono po prostu dłuższego wyrazu, lecz jest „całością nieredukowalną do sumy swych części” – zdanie „składa się ze znaków, lecz samo nie jest znakiem”⁹. Sensu, odnoszącego się do zdania, nie sposób wyprowadzić z samej ustrukturalizowanej opozycyjalnej relacji pomiędzy znakami. Strukturaliści nie są więc w stanie wyjaśnić przejścia od struktury do *parole*, gdyż zdania nie można zredukować do znaku. Z tego względu Ricoeur postuluje, że obok semiotyki, która zajmuje się analizą słów jako znaków, powinna powstać lingwistyka semantyczna, wspierająca, w której to zdanie będzie stanowiło najmniejszą jednostkę sensu. Ricoeur buduje swoją teorię dyskursu, wychodząc właśnie od semantyki, gdyż wypowiedź jest dla niego powiązaniem jednostkowego podmiotu z uniwersalnym orzeczeniem, co jest cechą charakterystyczną zdania. Przez to, że Ricoeur w swojej teorii przypisuje dyskursowi pierwszeństwo nad systemem, zdanie uzyskuje u niego pierwszeństwo nad słowem. Dyskurs, który charakteryzuje się prawdziwością, nie może być słowem, lecz musi być zdaniem, gdyż pojedynczemu słowu nie można przypisać prawdziwości lub fałszywości – wartości logiczne funkcjonują dopiero na płaszczyźnie zdania.

Zagadnienie stosunku między słowem a zdaniem pojawia się również u Gadamera, ale w przeciwieństwie do Ricoeura opowiada się on za pierwotnością słowa wobec zdania. Warto jednak zaznaczyć, że kontekst przypisania tego pierwszeństwa słowu jest zupełnie inny. Gadamer próbował przezwyciężyć obraz języka ufundowany na greckiej logice sądów, które wyrażane są właśnie przez zdania oznajmujące. Gadamer twierdzi, że postrzeganie języka z perspektywy zdania upraszcza to, czym faktycznie jest język, oraz redukuje jego rolę do wypowiadania tego, co istnieje w rzeczywistości zewnętrznej. Aby przekroczyć ten sposób myślenia o języku, Gadamer decyduje się na oparcie swojej filozofii języka na słowie. Nie chodzi jednak o *słowo*, które w liczbie mnogiej brzmi *słowa* lub *słówka*. Pozostawiając *słowo* w liczbie pojedynczej, Gadamer

⁸ A. Przyłębski, *Gadamer*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 2006, s. 73.

⁹ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia*, [w:] *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 73.

nawiązuje do logosu, który pojawia się na początku Ewangelii św. Jana. Słowa takiego „nie wolno traktować w oderwaniu od przedmiotu, gdyż przysługuje mu w tajemniczy sposób związek z tym, co «odzwierciedlane»”¹⁰. U Gadamera słowo zagaduje człowieka, ustanawia wspólnotę i dochodzi w nim do prezentacji rzeczywistości. Jedność przysługująca słowu poprzedza zarówno różnorodność pojedynczych słów, jak i wielość języków.

Zestawiając słowo i zdanie, Gadamer opowiada się w swojej wizji języka właśnie za słowem, natomiast Ricoeur to zdaniu przypisuje pierwszeństwo. Należy jednak wziąć pod uwagę specyficzne, „metafizyczne”, a może nawet „mistyczne” znaczenie, jakie Gadamer przypisuje słowu oraz opartemu na nim językowi. Niektórzy komentatorzy doszukują się analogii pomiędzy miejscem języka w koncepcji Gadamera a miejscem Boga w chrześcijaństwie – „Obecny w języku sens na tyle przewyższa możliwości rozumienia, że możemy mieć wrażenie obcowania z czymś absolutnym”¹¹. Język jest wielkością absolutną, dochodzi do głosu w naszym myśleniu, sam do nas przemawia, a można nawet powiedzieć, że to on stwarza człowieka takim, jakim on jest. Znaczenie słowa *język* w koncepcji Gadamera znacznie odbiega od tego, jak zwykliśmy potocznie rozumieć to słowo. Zdecydowanie bliżej życia potocznego plasuje się Ricoeur ze swoją teorią dyskursu, w której język nie góruje aż w takim stopniu nad człowiekiem, żeby móc się doszukiwać jakichś analogii do absolutu. Ricoeur bazuje na dokonaniach współczesnej mu lingwistyki oraz stosuje jej pojęcia, co przyczynia się do faktu, iż we fragmentach dotyczących języka nie przemawia z takim patosem jak Gadamer, ale stara się być od niego bardziej precyzyjny. Lingwistyczne zaplecze Ricoeura ukazuje się w momentach, gdy tłumacząc teoretyczne właściwości dyskursu, odwołuje się do kategorii podmiotu, orzeczenia lub funkcji zaimków. Dzięki temu tezy Ricoeura zyskują konkretność, której nie mogą osiągnąć twierdzenia Gadamera ze względu na fakt, że Gadamerowskie pojęcie języka zdaje się zawierać w sobie również znaczenia takich pojęć jak: *dzieje*, *świat*, *rozmowa* oraz *gra*¹².

Powyższy fragment miał za zadanie zarysować kontekst rozważań Gadamera i Ricoeura na polu filozofii języka oraz zapowiedzieć niektóre różnice, podobieństwa lub napięcia pojawiające się już w punkcie wyjścia badań obu filozofów. Teraz jednak przejdźmy do pierwszego zagadnienia, a więc do relacji język–świat.

¹⁰ A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1988, s. 324–325.

¹¹ W. Lorenc *Filozofie skończoności*, dz. cyt., s. 163.

¹² J. Grondin, *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 147.

Gadamer: język a świat

Gadamer w kwestii opisywania relacji języka do świata stara się przekroczyć to, co – w jego przekonaniu – błędnie twierdził Arystoteles. Chodzi o charakterystyczną dla greckiego myślenia rzeczowość języka, a więc przekonanie, że w języku wyrażane są stany rzeczy. Przekonanie to wspiera się na założeniu, że dzięki dystansowi mówiącego wobec rzeczy, „coś może się wyodrębnić jako osobny stan rzeczy i stać się treścią wypowiedzi zrozumiałej także przez innych”¹³. Jeszcze przed Arystotelesem kwestia rzeczowości języka pojawiła się w eleackim utożsamieniu bytu i myślenia. W takiej perspektywie świat prezentował się Grekom po prostu jako byt, który może zostać wyrażony poprzez wypowiedź. Zakładali oni, że w mowie ukrywają się rzeczy same, które dają się „przekazać w pewnym szczególnym sposobie mówienia”, który nazywamy „wypowiedzią albo sądem”¹⁴. Według Arystotelesa sąd jest prawdziwy, gdy dostosowuje mowę do rzeczy, co stało się podstawą klasycznej definicji prawdy jako *adaequatio intellectus ad rem*, gdzie poprzez wyrażany w mowie *intellectus* dochodzi do głosu to, co jest dane, a więc rzeczy takimi, jakimi one faktycznie są. Intencją takich wypowiedzi orzekających, określanых w grece słowem *apophansis*, jest bycie prawdziwym i ujawnienia tego, co jest. Doprowadziło to do ugruntowania w logice prymatu wyabstrahowanego od kontekstu sądu oraz zupełnego pominięcia takich form mówienia, jak pytanie, prośba lub rozkaz. Gadamer twierdzi, że możliwość czystej wypowiedzi, takiej, jaką prezentuje Arystoteles, jest naiwnym postulatem, który „nie może się ostać wobec fenomenologicznej krytyki; nie ma ani czystych postrzeżeń, ani czystych wypowiedzi”¹⁵. Abstrahowanie od kontekstu jest niemożliwe w autentycznych formach komunikacji, co Gadamer uzasadnia poprzez wskazanie, że „czystość wypowiedzi formułowanych przez świadka jest równie fikcyjna, jak czystość sądów stwierdzających stan rzeczy”¹⁶ – oznacza to, iż sytuacja, w której nie znamy kontekstu, w którym, idąc za przykładem Gadamera, mamy odpowiadać na pytania stawiane nam podczas przesłuchania, jest sytuacją zupełnie sztuczną. Każda wypowiedź odsyła więc do jej ukrytych, tkwiących w języku założeń.

Gadamer zgadza się z niektórymi tezami, które można podciągnąć pod wspomnianą rzeczowość języka, ale nie zgadza się na naiwne przyjęcie istnienia „świata w sobie”, który okazjonalnie ujawnia się w języku. Zdecydowanie bardziej zwraca on uwagę na możliwość „nieskończonego udoskonalania ludzkiego doświadczenia”, który to proces przebiega od węższego do coraz szerszego obrazu świata, lecz należy zaznaczyć, iż „takie obrazy świata nie są relatywne w tym sensie, że można by im

¹³ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 599.

¹⁴ Tenże, *Cóż to jest prawda?*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2022, s. 43.

¹⁵ Tenże, *Filozoficzne podstawy XX wieku*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2022, s. 86.

¹⁶ Tenże, *Język i rozumienie*, [w:] *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003, s. 20.

przeciwstawić «świat w sobie», tak jakby odpowiedni widok z pewnego możliwego stanowiska poza ludzko-językowym światem mógł uchwycić ów świat w jego bycie w sobie¹⁷. Gadamer nie neguje istnienia świata, lecz zwraca uwagę na to, że świat, który przedstawia się człowiekowi, jest ukonstytuowany w języku oraz nie różni się niczym od konkretnych jego obrazów, w których dochodzi do jego prezentacji.

Gadamer przekształca więc tezę o rzeczowości języka, tak aby wyeksponować, że w języku świat prezentuje się człowiekowi jako całość. Taka absolutyzacja doświadczenia świata doprowadza Gadamera do zanegowania możliwości językowego uprzedmiotowienia świata, gdyż każdy „przedmiot poznania i wypowiedzi zawsze już jest objęty światowym horyzontem języka”¹⁸. Naturalne doświadczenie świata, który prezentuje nam się w języku, nie polega na wyabstrahowaniu jakiegoś fragmentu rzeczywistości i dysponowania nim, tak jak miało to miejsce w arystotelesowskiej logice opartej na wypowiedziach apofantycznych. Gadamer tym samym przekracza horyzont greckiej filozofii języka, ukształtowanej na koncepcji sądu, ku pluralizmowi różnorodności zachowań językowych, takich jak rozmowa, poezja lub interpretacja. W zachowaniach tych ukazuje się „spekulatywna struktura języka, który nie jest odzwierciedleniem czegoś trwale danego, lecz przybieraniem-postaci-językowej, w której wyraża się całość sensu”¹⁹.

Zjawiający i konstytuujący się w języku świat nie może więc zostać uprzedmiotowiony, tak aby stał się przedmiotem poznania, lecz funkcjonuje on raczej jako wszechobjęająca całość. Nie istnieje zatem coś takiego jak niemy świat ludzki, gdyż „język to nie tylko jedna z rzeczy, w które bytujący w świecie człowiek jest wyposażony, lecz podstawa i miejsce prezentacji tego, że ludzie w ogóle mają świat”²⁰. Z perspektywy człowieka zarówno świat jest jedynie światem, gdy zostaje wyrażony w języku, jak i język jest językiem tylko wtedy, gdy zostaje w nim przedstawiony świat. Gadamer podkreśla więc, że posiadanie świata i posiadanie języka jest ściśle ze sobą związane, gdyż „pierwotny ludzki charakter języka oznacza więc zarazem pierwotną językowość ludzkiego bycia-w-swiecie”²¹.

Powyzsze wnioski dotyczące prezentacji całości bytu w języku wiążą się z tezą Gadamera o mówieniu jako czynności, która z istoty zapomina o samej sobie. W rozmowie nie kierujemy naszej uwagi na język, którym mówimy, lecz na rzeczywistość, która się w nim wyraża. Gadamer ujmuje to jako przynależącą językowi „moc zasłaniania i samozasłaniania, a więc to, co w nim się zdarza, jest chronione przed własną refleksją i pozostaje niejako ukryte w tym, co nieświadome”²². Gadamer wskazuje, że relatywnie późne pojawienie się pojęcia *język* jest skutkiem tego, iż uświadomienie

¹⁷ Tenże, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 601.

¹⁸ Tamże, s. 605.

¹⁹ Tamże, s. 636.

²⁰ Tamże, s. 595–596.

²¹ Tamże, s. 596.

²² H.-G. Gadamer, *Język i rozumienie*, dz. cyt., s. 24.

sobie faktu, że się mówi, jest raczej sytuacją wyjątkową. Gdy rozmowa przebiega pomyślnie, człowiek jest skupiony wyłącznie na jej przedmiocie, dopiero wtedy, gdy pojawia się jakieś nieporozumienie, staje się on na moment świadom języka, „ponieważ nie robi on tego, co do niego należy”²³. Język skrywa się za tym, co jest w nim wyrażane, i dlatego przysługuje mu niepamięć o sobie samym.

Przejdźmy teraz do Ricoeura, który w kontekście sporu o stosunek języka do świata woli raczej mówić o dyskursie oraz jego referencji.

Ricoeur: referencja dyskursu

Aby właściwie zrozumieć zagadnienie referencji dyskursu, należy najpierw wyjść od dwóch możliwych interpretacji pojęcia znaczenia. Jak zauważa Ricoeur, znaczenie „to zarazem znaczenie dla mówiącego, tj. to, co on chciał powiedzieć, oraz to, co znaczy samo zdanie, tj. wynik syntezy między funkcją identyfikacji i funkcją orzekania”²⁴. Pierwszy rodzaj znaczenia należy więc rozumieć jako intencję mówiącego, to, co chciał on w swojej wypowiedzi wyrazić. Drugi rodzaj znaczenia odnosi się do faktu, że zdanie oznajmujące polega na współpracy jednostkowego podmiotu z orzeczeniem o charakterze uniwersalnym. Ricoeur przypisuje podmiotowi funkcję identyfikacji pojedynczego obiektu, którego zdanie dotyczy, natomiast rolą orzeczenia jest przypisanie wspomnianemu obiektowi pewnej ogólnej jakości, klasy lub typu relacji. W celu precyzyjnego rozróżnienia dwóch znaczeń pojęcia *znaczenie* Ricoeur decyduje się na określanie intencji autora wypowiedzi mianem „subiektywnej strony znaczenia”, natomiast „obiektywna strona znaczenia” odnosi się do samej zawartości zdania.

Należy jednak zaznaczyć, że sama „obiektywna strona znaczenia” może być rozważana na dwa sposoby, gdyż możemy analizować to, „co” dyskurs mówi, lub to, „o czym” dyskurs mówi – „to «co» dyskursu stanowi jego sens, a «o czym» – to jego referencja”²⁵. Sensem dyskursu jest ustanawiana przez współpracę podmiotu z orzeczeniem wewnątrzdaninowa synteza funkcji identyfikacji z funkcją orzekania, natomiast referencja dyskursu zapewnia odniesienie języka do świata. To właśnie dzięki referencji, dyskurs „rości sobie pretensje do prawdziwości”²⁶. Pretensje te oznaczają po prostu fakt, że referencyjność dyskursu sprawia, że dyskurs „odsyła do rzeczy, stosuje się do rzeczywistości, wyraża świat”²⁷.

Wiedząc już, w jaki sposób Ricoeur doszedł do pojęcia referencji i jak pojęcie to funkcjonuje w odniesieniu do innych wypracowanych przez niego kategorii, można

²³ Tenże, *Człowiek i język*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2022, s. 64.

²⁴ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 80.

²⁵ Tamże, s. 89.

²⁶ Tamże, s. 90.

²⁷ P. Ricoeur, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, [w:] *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 239.

teraz skupić się na analizie samej referencyjności dyskursu. Ścisły związek referencji z dyskursem bierze się z faktu, że dopiero w wypowiedzianym zdaniu język kieruje się poza siebie, ku rzeczywistości. Przy rozważaniu języka jako systemu lub struktury nie można mówić o referencji, gdyż „wewnątrz systemu znaki odnoszą tylko do innych znaków”²⁸. Referencja jako funkcja zdania jest realizowana przez czynność mówiącego, gdy ten odnosi swoje słowa do rzeczywistości, jednakże aby doszło do spełnienia tej funkcji, musi zostać spełniony, jak twierdzi Ricoeur, pewien warunek. Warunkiem tym jest wspomniany już postulowanie istnienia przedmiotów zewnętrznych, które możemy zidentyfikować. To właśnie dlatego Frege twierdził, że „nie zadowolamy się samym sensem i zakładamy referencję”²⁹.

Do urzeczywistnienia referencji dochodzi dopiero wtedy, gdy mówiąc do kogoś, a więc znajdując się w sytuacji dyskursu, wskazuję za pośrednictwem środków gramatycznych na konkretną rzecz, którą mam na myśli i którą pomagam mojemu rozmówcy rozpoznać. Z tego względu Ricoeur stwierdza, że dyskurs „jest zawsze na temat czegoś, odnosi się do świata, zmierza zawsze do tego, żeby świat opisać, wyrazić lub przedstawić”³⁰. W sytuacji rozmowy ostatecznym kryterium zakresu referencji jest możliwość wskazania na rzecz, o której mówimy, gdyż mówiący i słuchacz znajdują się we wspólnej sytuacji. Sytuacja ta wyznacza wspólne punkty orientacyjne, które stanowią ułatwienie dla słuchacza w jednostkowej identyfikacji obiektu, którego dotyczy dialog – mówiący może albo na sposób ostensywny użyć zaimków wskazujących oraz przysłówków miejsca i czasu, opisać obiekt tak definitywnie, „że w ramach wspólnego dla rozmówców zasięgu możliwej referencji opis wskazuje na jedną i tylko jedną rzecz”³¹, albo po prostu może wskazać na nią palcem. Powyższe ustalenia prowadzą Ricoeura do stwierdzenia, że w sytuacji dialogicznej referencja ma charakter sytuacyjny, a więc może zostać przekazana i zrozumiana w odniesieniu do jakiegoś „tu i teraz” obejmującego rozmówców.

Warto wspomnieć, że Ricoeur zauważa, iż czymś innym jest „nadać odniesienie zdaniu, które mówi o rzeczach fizycznych, czym innym zaś zdaniu, które mówi o osobach albo [...] o własnościach estetycznych lub cechach etycznych rzeczywistości”³². Różne typy przedmiotów pociągają za sobą różne typy referencji w wypowiedzi, co według Ricoeura powinno zostać rozważone w odniesieniu do różnych ontologii regionalnych. Specjalnym typem referencji, któremu Ricoeur poświęca najwięcej czasu, jest samoreferencja dyskursu, to znaczy fakt, że każda wypowiedź w jakiś sposób wskazuje na swojego autora.

²⁸ Tenże, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 90.

²⁹ Tamże, s. 91.

³⁰ P. Ricoeur, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, dz. cyt., s. 228.

³¹ Tenże, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 109.

³² Tenże, *Struktura i znaczenie w mowie*, [w:] *Egzystencja i hermeneutyka*, De Agostini Polska, Warszawa 2003, s. 312.

Kwestia samoreferencji jest dla Ricoeura na tyle ważna, że stanowi według niego ostateczne kryterium języka jako dyskursu, gdyż tylko „rozgrywający się dyskurs odnosi wstecz i naprzód, do mówiącego i do świata”³³. Znaczy to, że dyskurs odnosi się nie tylko do przedmiotów zewnętrznych, ale również odsyła do swego autora. Odniesienie do mówiącego, określane przez Ricoeura jako samoreferencja dyskursu, zachodzi na płaszczyźnie wewnętrznej struktury zdania, w której zawarte są zaimki zwrotne. Ricoeur twierdzi, że zaimki osobowe, na przykład *ja*, nie mają obiektywnego znaczenia i nie są pojęciami, lecz ich jedyną funkcją jest „odniesienie całego zdania do podmiotu zdarzenia mowy”³⁴. Gramatyczne środki samoreferencji, takie jak zaimki zwrotne, pozwalają odróżnić dyskurs, który zawsze został przez kogoś wypowiedziany, od anonimowego kodu językowego. Ponadto sprawiają one, że znaczenie samej wypowiedzi odsyła słuchacza wstecz do znaczenia dla mówiącego, a więc wspomnianej już intencji.

Tak prezentują się poglądy Gadamera i Ricoeura na stosunek języka lub dyskursu do świata lub referencji. Drugim analizowanym przeze mnie zagadnieniem, do którego teraz przejdę, jest dialogiczność języka (Gadamer) lub komunikowalność dyskursu (Ricoeur).

Gadamer: rozmowa jako dialektyka pytania i odpowiedzi

Zdaniem Gadamera język „jedynie w rozmowie jest całkowicie tym, czym być może”³⁵. Wszystkie formy funkcjonowania języka można rozumieć jako pewne modyfikacje rozmowy, która góruje nad własnymi uczestnikami. Język jest dla Gadamera przede wszystkim formą komunikacji, gdyż to, co „wychodzi na jaw w mówieniu, nie jest wyłącznie utrwaleniem zamierzonego sensu, ale stale ponawianą próbą, czy też lepiej, ustawicznie powtarzającym się usiłowaniem wdania się w coś oraz wdania się z kims”³⁶. Znaczy to tyle, że język nie jest monologicznym narzędziem do stwierdzania stanów rzeczy, lecz jego istotą jest jego dialogiczność. Uwidacznia to fakt, iż sama obecność potencjalnego rozmówcy uświadamia człowiekowi własną stronniczość oraz fakt, że niezależnie od tego, jak długo będzie szukał on właściwego słowa, to i tak nigdy nie trafi ono w pełni do tego rozmówcy. Należy jednak pamiętać, że pomimo iż „język istnieje przecież tylko dzięki temu, że ludzie ze sobą rozmawiają”³⁷, to centrum rozmowy nie jest ani język, ani uczestniczący w niej rozmówcy, lecz rzecz, której rozmowa dotyczy. Zwracając się więc do kogoś w rozmowie, nie próbujemy zrozumieć jego jako jednostki, zidentyfikować, jaki pogląd temu komuś przysługuje, lecz raczej

³³ Tenże, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 93.

³⁴ Tamże, s. 81.

³⁵ H.-G. Gadamer, *Terapia i rozmowa*, [w:] *O skrytości zdrowia*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 157.

³⁶ Tenże, *Tekst i interpretacja*, [w:] *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003, s. 106.

³⁷ Tenże, *Wiersz i rozmowa. Rozważania nad próbą tekstu Ernsta Meistra*, [w:] *Poetica*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2001, s. 130.

próbujemy uchwycić sam pogląd i sprawdzić, czy moglibyśmy go zaakceptować – pogląd rozmówcy „odnosimy więc nie do niego, lecz wstecz do własnych poglądów i zapatrywań”³⁸. Jest to pokłosie antypsychologizmu w fenomenologii i u Heideggera.

Według Gadamera wszelki dialog przebiega od pytania do odpowiedzi. To właśnie pytanie jest szczególnie wyróżnioną przez Gadamera formą mowy, która pozwala przewyciężyć dominację wypowiedzi oznajmującej, usankcjonowaną przez arystotelesowską logikę. Gadamer w niektórych miejscach postuluje nawet logikę pytań w kontrze do logiki sądów, która opierałaby się na zasadzie, „że odpowiedź na pytanie wywołuje z konieczności nowe pytanie”³⁹. Każda wypowiedź, wbrew temu, co twierdził Arystoteles, opiera się na jakichś niewypowiedzianych założeniach, których uwzględnienie jest warunkiem zrozumienia prawdy tej wypowiedzi. Gadamer uznaje, że podstawową formą takiego kontekstu jest pytanie, którego prymat „wobec wypowiedzi oznacza jednak, że wypowiedź jest ze swej istoty odpowiedzią”, a co za tym idzie „nie ma wypowiedzi, która by nie była jakimś rodzajem odpowiedzi”⁴⁰. Do każdej wypowiedzi należy więc podchodzić jako do odpowiedzi na pewne pytanie, co jednak nie jest czymś prostym, gdyż każde pytanie stanowi również pewną odpowiedź na pytanie, które padło wcześniej. Tym samym Gadamer zarysowuje dialektyczny charakter dialogu, który można interpretować jako triumf modelu Platona nad modelem Arystotelesa, pomijając oczywiście fakt, że i dla Platona poznanie bytu poprzedza jego wypowiedzenie. Poruszenie dialektyki pytania i odpowiedzi w kontekście dialogu wskazuje na fakt, iż są one zawsze kierowane do kogoś. Nie musi być to jednak bezpośredni partner rozmowy, z którym stoimy twarzą w twarz, gdyż wymóg zrozumienia wypowiedzi w kontekście pytania, na które jest ona odpowiedzią, dotyczy również wypowiedzi artystycznych, czyli dzieł sztuki. Gadamer zwraca uwagę na fakt, iż „wszystko, co powiedziane, nie zawiera swej prawdy po prostu w sobie, lecz odsyła w tył i w przód; do tego, co niepowiedziane”⁴¹, co oznacza, że każda wypowiedź zawiera w sobie kontekst pytania, na które jest odpowiedzią, oraz że sama częściowo staje się pytaniem, na które ktoś inny będzie musiał odpowiedzieć. Zatem pytanie i odpowiedź ustanawiają nieskończoność wszelkiej rozmowy, która ograniczona jest tylko ludzką skończonością.

Dialogiczność języka charakteryzuje się tym, że pojedyncza świadomość nie jest podmiotem rozmowy, gdyż ten, „kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle”⁴². Mówienie może być skierowane tylko do kogoś, dlatego Gadamer twierdzi, iż czynność ta nie przynależy do jednostki, lecz odbywa się na gruncie wspólnoty. Ale nawet gdy brana jest pod uwagę jakaś wspólnota, która prowadzi dialog, to słowo *prowadzi* jest tutaj mylące, gdyż im prawdziwszy jest ten dialog,

³⁸ Tenże, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 521.

³⁹ Tenże, *Język i rozumienie*, dz. cyt., s. 17.

⁴⁰ Tenże, *Cóż to jest prawda?*, dz. cyt., s. 51.

⁴¹ Tenże, *Człowiek i język*, dz. cyt., s. 67.

⁴² Tamże, s. 65–66.

tym mniej jego przebieg zależy od uczestników. Gadamer stwierdza, że „następstwo słów, zwroty w rozmowie, jej kontynuacja i konkluzja mogą być w pewien sposób sterowane, ale w tym sterowaniu partnerzy o wiele mniej sterują, niż są sterowani”⁴³. Oznacza to, że język, a więc i rozmowa, którą w jego obrębie prowadzimy, są pierwotniejsze niż konkretni jej uczestnicy, którzy nie mają wobec niej pierwszeństwa.

Ważną kwestią jest to, iż dialog nie jest tylko rozmową, której zakres wyznaczony jest przez konkretną sytuację, w której rozmówcy mogą natknąć się na siebie. Język według Gadamera „dokonuje stałej syntezy horyzontu przeszłości i horyzontu teraźniejszości”⁴⁴, co umożliwia zaistnienie sytuacji dialogu pomiędzy ludźmi z różnych epok, a więc zdecydowanie nieznajdujących się w obrębie tej samej sytuacji. Widoczne jest to w takich formach wypowiedzi, jak korespondencja, która „niejako wydłuża ruch różnicy zdań i dochodzenia do porozumienia w rozmowie”⁴⁵. Analogicznie wygląda to w przypadku interpretacji tekstu przekazanego przez tradycję, gdyż to, „że przekazany przez tradycję tekst staje się przedmiotem interpretacji, oznacza już, że stawia on pewne pytanie interpretatorowi”⁴⁶. Czytając jakiś tekst, interpretator powinien zastanowić się, na jakie pytanie tekst ten stanowi odpowiedź, gdyż tylko w taki sposób będzie on w stanie uchwycić sens tego tekstu. Gadamer jest świadom, że tekst sam do nas nie przemawia w taki sposób, jak mógłby to zrobić drugi człowiek – to raczej my powinniśmy skłonić ten tekst do przemówienia. Co jednak stanowi o ogólnej jedności dialogiczności języka mówionego i pisanego? Gadamer podkreśla w tym kontekście, że zasadnicze podobieństwo pomiędzy „rozumieniem tekstu i porozumieniem w rozmowie polega przede wszystkim na tym, że każde rozumienie i każde porozumienie dotyczy sprawy, z którą ma do czynienia dana osoba”⁴⁷. Rozmowa, do której zaprasza człowieka na przykład wiersz, musi więc polegać na próbie zrozumienia tego, czego wiersz ten dotyczy jako problemu, który jest również ważny dla czytelnika – do głosu powinna dojść rzecz, o której tekst traktuje.

Po powyższych analizach widoczne jest fundamentalne i niejako ontologiczne znaczenie języka dla hermeneutyki. Stanowi on wszechogarniającą całość, która obejmuje sobą zarówno człowieka, jak i cały jego świat, dlatego właśnie potraktowanie języka jako narzędzia jest przekłamaniem tego, czym faktycznie on jest. Włada on człowiekiem, przemawia do niego, a nawet za jego pomocą, gdyż to raczej on używa nas, niż my jego. Nie stanowi on jednak formy zniewolenia, a wręcz przeciwnie – pozwala człowiekowi wyzwolić się od zamkniętości środowiska, zrozumieć otaczający go świat oraz ustanowić wspólnotę z innymi.

⁴³ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 517.

⁴⁴ H.-G. Gadamer, *Cóż to jest prawda?*, dz. cyt., s. 56.

⁴⁵ Tenże, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 502.

⁴⁶ Tamże, s. 503.

⁴⁷ Tamże, s. 514.

Ricoeur: komunikacja i dialog

Nieco odmiennie, gdyż za pośrednictwem pojęcia referencji, do zagadnienia komunikacji podchodzi Ricoeur. Filozof zaznacza, że wspomniana już „zdolność dyskursu do odnoszenia wstecz ku mówiącemu podmiotowi ma charakter bezpośredni, ponieważ mówiący przynależy do sytuacji interlokucyjnej”⁴⁸. Przed przejściem do opisu samej sytuacji interlokucyjnej należy jednak przyrzeć się temu, co tę sytuację umożliwia. Ricoeur twierdzi, że komunikacja jest swoistą zagadką, a nawet cudem, gdyż „bycie razem, jako egzystencjalny warunek możliwości dowolnego dyskursu o strukturze dialogicznej, stanowi przekroczenie i przewyżczenie fundamentalnej samotności każdej istoty ludzkiej”⁴⁹. Co należy jednak przez to rozumieć?

Mówiąc o fundamentalnej samotności, Ricoeur ma na myśli fakt, że doświadczenie jednej osoby nie może zostać bezpośrednio przekazane drugiej osobie – doznania zawarte w jednym strumieniu świadomości nie mogą zostać przeniesione do innego strumienia świadomości. Nie można jednak zaprzeczyć, że komunikacja jest faktem i że nawet jeśli niemożliwe jest przekazanie bezpośredniego doświadczenia, to jednak coś zostaje podczas komunikacji przekazane. Tym czymś jest według Ricoeura sens, czyli zdaniowa synteza funkcji identyfikacji oraz funkcji orzekania. To dzięki językowi „doświadczenie jako doznane przeze mnie, jako przeżyte, pozostaje czymś prywatnym, jednakże jego sens, jego znaczenie staje się publiczne”⁵⁰. Komunikacja jest cudem właśnie dlatego, że pozwala człowiekowi na „przewyżczenie radykalnej niekomunikowalności żywego doświadczenia jako takiego”⁵¹. To właśnie zdaniowa zawartość dyskursu może być komunikowana, gdyż sens zdania jest czymś zewnętrznym wobec samego wypowiedzenia tego zdania. Ta zewnętrzność sensu otwiera dyskurs dla innych i dlatego język stanowi uzewnętrznienie, w którym „prywatne doświadczenie staje się publicznym”⁵², a więc dochodzi, przynajmniej na moment, do przewyżczenia fundamentalnej samotności przez „wspólne światło dyskursu”.

Dopiero teraz, gdy wiadomo już, co jest warunkiem zaistnienia komunikacji, możliwe jest przejście do opisanego sytuacji interlokucyjnej. Aby nazwać daną sytuację sytuacją interlokucyjną, potrzeba, aby uczestniczyło w niej przynajmniej dwóch rozmawiających ze sobą ludzi. Wspomniane wyżej „bycie razem” stanowi więc warunek wszelkiego dialogu, gdyż to dopiero „obecność dwu rozmówców, mówiącego i słuchacza, ustanawia język jako komunikację”⁵³. Swoją teorię komunikacji Ricoeur buduje w odniesieniu do ustaleń teorii aktów mowy autorstwa Johna Langshawa Austina. Ricoeur przyjmuje podział na akty lokucyjne, illokucyjne oraz perlokucyjne, definiując

⁴⁸ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 102.

⁴⁹ Tamże, s. 84.

⁵⁰ Tamże, s. 85.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 89.

⁵³ Tamże, s. 86.

je kolejno jako: to, co mówimy przy użyciu zdań, to, co czynimy, powiadając coś, oraz to, jakie skutki osiągamy przez fakt, że mówimy. Ricoeur prezentuje te trzy typy aktów mowy na poniższym przykładzie.

Kiedy każe komuś zamknąć drzwi, to robię trzy rzeczy: odnoszę treść relacji działania (zamknąć) do jej dwu argumentów (adresata prośby oraz jej przedmiotu, drzwi); jest to (lokucyjny) akt mowy. Mówię to jednak z siłą rozkazu, nie zaś stwierdzenia, życzenia lub obietnicy; jest to akt illokucyjny. Wreszcie, mogę wywołać pewne skutki, na przykład strach, przez fakt, że wydałem rozkaz; skutki te czynią z dyskursu rodzaj bodźca stwarzającego określone reakcje: jest to akt perlokucyjny⁵⁴.

Akceptując ustalenia Austina, Ricoeur na nich nie poprzestaje, lecz wychodzi poza nie, postulując istnienie czwartego typu aktów mowy – aktu interlokucyjnego lub allokucyjnego. Podstawą aktu interlokucyjnego jest przypisanie dyskursowi ważnego aspektu, a mianowicie, że jest on do kogoś skierowany – adresatem dyskursu jest inny mówiący. Gdy rozmówca dokonuje aktów lokucyjnych lub illokucyjnych, to zawsze zawarta jest już w nich intencja rozpoznania przez słuchacza „ich prawdziwej zawartości, tj. jednostkowej identyfikacji, uniwersalnego orzekania, a także tego, czy są stwierdzeniami, rozkazami, życzeniami, obietnicami”⁵⁵. Należy przez to rozumieć, że mówiący oczekuje, że jego intencja zostanie przez słuchacza rozpoznana. To, co odróżnia akt illokucyjny od perlokucyjnego, to fakt, że w tym pierwszym obecna jest intencja wywołania w słuchaczu „pewnego aktu mentalnego, dzięki któremu będzie on mógł rozpoznać moją intencję”. Ta wzajemność intencji w dyskursie stanowi podstawę zdarzenia, jakim jest dialog.

Oprócz tego, że w dialogu uczestniczy przynajmniej dwójka ludzi mówiących i słuchających się nawzajem, to bardzo ważne jest to, że znajdują się oni w jakiejś wspólnej sytuacji. Ricoeur używa słowa *dialog* dla określenia bezpośredniej komunikacji twarzą w twarz i z tego powodu może powiedzieć, że „dyskurs mówiony jest skierowany do kogoś określonego z góry przez sytuację dialogu – jest skierowany do drugiej osoby, do jakiegoś «ty»”⁵⁶. To sytuacja, w której człowiek się znajduje, sprawia, że ktoś może stać się partnerem dialogu. Z tego powodu dialog ograniczony jest do sytuacji bezpośredniego kontaktu między rozmówcami, ale nie należy odbierać tego jako jedynie cechy negatywnej. Komunikacja między ludźmi znajdującymi się we wspólnej sytuacji pozwala przezwyciężyć polisemię słów, gdyż kontekstowa funkcja dialogu pozwala zredukować wielość możliwych interpretacji do minimum. Selektywna funkcja kontekstu eliminuje większość nieporozumień, gdyż w razie problemów z odbiorem komunikatu mówiący może powtórzyć swoją wypowiedź w inny

⁵⁴ P. Ricoeur, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, dz. cyt., s. 230.

⁵⁵ Tenże, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 87–88.

⁵⁶ Tamże, s. 103–104.

sposób lub po prostu wskazać palcem na obiekt, o który mu chodzi, ponieważ „w sytuacji dialogicznej wszelka referencja ma charakter sytuacyjny”⁵⁷.

Względna łatwość komunikacji w sytuacji dialogu, a więc rozmowy twarzą w twarz, skłania Ricoeura do stwierdzenia, że „hermeneutyka zaczyna się więc tam, gdzie kończy się dialog”⁵⁸. Oznacza to, że teoria lub sztuka interpretacji, czyli przezwyciężenia niezrozumienia, dotyczy głównie komunikacji, która nie jest już bezpośrednia, lecz zapośredniczona przez pismo. Stosunek pisanie–czytanie nie jest analogiczny do stosunku mówienie–słuchanie, gdyż tylko w tym drugim przypadku komunikacja odbywa się we wspólnej sytuacji, która zapewnia tak ułatwiający rozumienie kontekst. Zaostrzając różnicę pomiędzy dyskursem mówionym a pisanim, Ricoeur występuje przeciwko, obecnemu w hermeneutyce wywodzącej się od Schleiermachera i Diltheya, traktowaniu rozumienia tekstu jako szczególnego przypadku sytuacji dialogicznej. Wówczas gdy komunikacja nie przebiega w ramach wspólnej sytuacji i kontekstu, nie mamy już do czynienia z dialogiem – dialog „na odległość” jest dla Ricoeura czymś sprzecznym.

Dotychczasowy przebieg artykułu obejmuje jedynie zarysowanie tego, jakie Gadamer i Ricoeur mieli poglądy zarówno w kwestii relacji języka do świata, jak i w kwestii samej dialogiczności tegoż języka. Teraz przejdę do zestawienia poglądów obu filozofów i ukazania podobieństw, różnic oraz napięć, które bezpośrednio pojawiają się między nimi.

Gadamer i Ricoeur: porównanie

Fakt, iż dyskurs odnosi się do świata, zostaje u Ricoeura określony mianem referencji. To właśnie dzięki referencji dyskurs „rości sobie pretensje do prawdziwości”⁵⁹, gdyż „odsłania do rzeczy, stosuje się do rzeczywistości, wyraża świat”⁶⁰. Aby więc mogło dojść do spełnienia referencyjnej funkcji dyskursu, człowiek musi odnieść swoje słowa do rzeczywistości. Referencja deskryptywna u Ricoeura zakłada istnienie przedmiotów zewnętrznych, które jeszcze zanim zostaną wyrażone w języku, dają się jakoś zidentyfikować. Człowiek za pomocą swoich słów jest więc w stanie wskazać na konkretną rzecz i przedstawić ją swojemu rozmówcy. W razie gdyby język zawiódł, rozmówca może ostatecznie wskazać palcem na rzecz, o którą mu chodziło i w ten sposób dojść do ostatecznej identyfikacji przedmiotu rozmowy.

Patrząc na koncepcję referencji u Ricoeura z perspektywy *Prawdy i metody*, można dostrzec pewne znaczące różnice pomiędzy nim a Gadamerem. Po pierwsze, Gadamer uznałby, że Ricoeur zatrzymał się na greckiej rzeczowości języka związanej

⁵⁷ Tamże, s. 108–109.

⁵⁸ Tamże, s. 105.

⁵⁹ Tamże, s. 90.

⁶⁰ P. Ricoeur, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, dz. cyt., s. 239.

z pojęciem *apophansis*, a więc z wizją wypowiedzi, która prezentuje rozmówcy jakiś stan rzeczy, który zostaje wyodrębniony właśnie za pomocą języka. Sprowadzenie stosunku języka i świata do werbalnego orzekania o przedmiotach lub procesach, które możemy zaobserwować, jest według Gadamera sprowadzeniem języka jedynie do funkcji narzędzia, którym człowiek się posługuje. Z perspektywy Gadamera teoria dyskursu Ricoeura jest przejawem języka orzekającego skupiającego się na wyrażaniu sądów odnoszących się do zewnętrznej rzeczywistości, która istnieje niezależnie od człowieka oraz języka. Ponadto Ricoeur wydaje się kolejnym filozofem, który pomimo zapewnień o szczególnym statusie językowości w ludzkim życiu akceptuje instrumentalną wizję języka. Gadamer stwierdza, że nie istnieje „świat w sobie”, który dzięki wypowiedziom człowieka ujawnia się w języku. To raczej dzięki wszechogarniającemu językowi dochodzi do prezentacji świata jako pewnej całości. Ten prezentowany w języku obraz świata nie jest relatywny, gdyż z perspektywy człowieka istnienie świata sprowadza się do jego różnych prezentacji w języku. Nie ma więc różnicy pomiędzy światem a jego różnymi językowymi obrazami. Człowiek w koncepcji Gadamera nie podchodzi więc do pozajęzykowej rzeczywistości, gdyż „przedmiot poznania i wypowiedzi zawsze już jest objęty światowym horyzontem języka”⁶¹. Różnica między Gadamerem i Ricoeurem w tej kwestii jest fundamentalna. Podczas gdy u Ricoeura człowiek panujący nad językiem (w jego funkcji deskryptywnej) używa go do orzekania o konkretnych przedmiotach zewnętrznych, to u Gadamera język panujący nad człowiekiem prezentuje mu obraz całości świata, który przez swoją totalność nie może zostać uprzedmiotowiony. Podejście Ricoeura jest dosyć realistyczne, gdyż za warunek referencji deskryptywnej uznaje on istnienie zidentyfikowanych przez człowieka przedmiotów zewnętrznych, natomiast Gadamerowi byłoby bliżej do językowej formy idealizmu, co jest oczywiście pewnym uproszczeniem (jeśli nie nadużyciem), ale uproszczeniem przydatnym do wyeksponowania różnicy między tymi dwoma hermeneutami.

Realistyczne podejście Ricoeura staje się jeszcze bardziej widoczne w momencie, w którym stwierdza on, iż czymś innym jest „nadać odniesienie zdaniu, które mówi o rzeczach fizycznych, czym innym zaś zdaniu, które mówi o osobach albo [...] o własnościach estetycznych lub cechach etycznych rzeczywistości”⁶². Zależność referencji od przedmiotu wskazuje, że to rzeczywistość dzierży władzę nad językiem, skoro język musi się dostosować za pomocą swojej funkcji referencyjnej do różnych rodzajów obiektów. Gadamer byłby bliższy tezy odwrotnej, czyli stwierdzenia władzy języka nad światem. Przykładem takiej władzy mógłby być fakt, że bez językowego ukonstytuowania nie mógłby zaistnieć dla ludzi żaden świat, gdyż „bytem, który może być rozumiany, jest język”⁶³, a więc dopiero w języku dochodzi do prezentacji obrazu świata, który poza tymi prezentacjami nie istnieje sam w sobie. Innym przy-

⁶¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 605.

⁶² P. Ricoeur, *Struktura i znaczenie w mowie*, dz. cyt., s. 312.

⁶³ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 637.

kładem potencjalnego uzależnienia świata od języka może być fakt, że to dzięki swojej językowości człowiek jest istotą, która „ma” świat. Podczas gdy Ricoeur w zestawieniu język–świat zdaje się przypisywać większą władzę światu, to Gadamer, jeśli już zostałyby postawiony przed wyborem w takiej dychotomii, zdaje się, wybrałby język. Najpewniej jednak nie odpowiadałby wcale, ujmując język i świat jak dwie strony tego samego medalu, gdyż świat jest według niego światem o tyle, o ile zostaje wyrażony w języku, natomiast język jest językiem jedynie wtedy, gdy zostaje w nim przedstawiony świat.

W kontekście referencji dyskursu Ricoeur dokonuje podziału na to, co dyskurs mówi, oraz to, o czym mówi – „to «co» dyskursu stanowi jego sens, a «o czym» – to jego referencja”⁶⁴. Sensem dyskursu jest zawarta w wypowiedzi synteza zapewnianej przez podmiot funkcji identyfikacji z zapewnianą przez orzeczenie funkcją orzekania. Referencja deskryptywna to wspomniane już odniesienie dyskursu, a więc i języka, do świata. Podział ten jako taki jest nieobecny u Gadamera na płaszczyźnie języka. Jego nieobecność może być spowodowana właśnie tym, że Ricoeur, wprowadzając podział na sens i referencję, odnosi się do niewypowiedzianego przez siebie podziału na językową wypowiedź i niejęzykową rzeczywistość, którą ta wypowiedź ujmuje. Istnienie rzeczywistości zewnętrznej wobec języka daje Ricoeurowi podstawę do oddzielenia referencji deskryptywnej, czyli możliwości odnoszenia się języka do rzeczy, od sensu, czyli syntezy podmiotu i orzeczenia na płaszczyźnie językowej. U Gadamera rzeczywistość nie jest w ten sposób podzielona na dwie strefy, więc nie ma ontologicznej podstawy podziału na sens i referencję w ramach wypowiedzi. Gadamer stwierdza, iż podczas rozmowy nie kierujemy swojej uwagi na język, lecz na rzeczywistość, która się w nim wyraża, i dlatego właśnie prawdziwa rozmowa zapomina o sobie, gdyż tak bardzo skupia się na przedmiocie tej rozmowy. Język wtedy skrywa się za tym, co jest w nim wyrażane⁶⁵. Dopiero w momencie jakiegoś nieporozumienia uświadamiamy sobie fakt, że mówimy, i wtedy na chwilę kierujemy uwagę na sam język, a nie na rzecz w nim wyrażone. To więc, czy czyjaś wypowiedź ujmę z perspektywy rzeczy, która się w niej wyraża, czy z perspektywy samego języka, zależy od podejścia rozmówcy – jeśli podejście będzie właściwe, a rozmowa autentyczna, to w języku ujawni się rzeczywistość, jeśli natomiast podejście rozmówców będzie niewłaściwe, a rozmowa nieautentyczna, to nie będą oni w stanie rozmawiać o sprawie, której rozmowa miała dotyczyć. Ricoeur prezentuje sens i referencję jako dwie równoważne cechy dyskursu, które nie są przez niego wartościowane. Gadamer natomiast wartościuje różnicę między ujęciem czyichś słów jako prezentacji rzeczy, o której ten ktoś mówi, a ujęciem ich jako mowy – jest to dla niego różnica między porozumieniem a brakiem porozumienia, a więc nie możemy tu mówić o dwóch równoważnych aspektach, lecz raczej o jednym aspekcie oraz potencjalnym jego braku. Rozumienie według Gadamera

⁶⁴ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji*, dz. cyt., s. 89.

⁶⁵ A. Przyłębski, *Hermeneutyczny zwrot filozofii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 176.

może nastąpić jedynie wtedy, gdy to, co mówi do nas ktoś inny, nie jest ujmowane jako jego wypowiedź, lecz jako rzeczywistość.

W ten sposób docieramy do ostatniej płaszczyzny, na której zostaną porównane poglądy Gadamera i Ricoeura na język – chodzi o płaszczyznę komunikacji i dialogu. Ricoeur twierdzi, iż komunikacja jest cudem, gdyż „bycie razem, jako egzystencjalny warunek możliwości dowolnego dyskursu o strukturze dialogicznej, stanowi przekroczenie i przewyciężenie fundamentalnej samotności każdej istoty ludzkiej”⁶⁶. Pierwotnie więc ludzie są samotnymi jednostkami, których doznania nie mogą zostać przeniesione z ich strumienia świadomości do świadomości kogoś innego. W komunikacji nie zostają jednak przeniesione doznania, lecz jedynie ich sens ujęty w postaci językowej – „doświadczenie jako doznane przeze mnie, jako przeżyte, pozostaje czymś prywatnym, jednakże jego sens, jego znaczenie staje się publiczne”⁶⁷. Takie ujęcie tego zagadnienia pozwala sądzić, iż nasze przeżycia i doświadczenia są zwykle niejęzykowe, bo gdyby były językowe, to nie byłoby problemu z ich przekazaniem. W takim razie zwerbalizowanie przeżyć jest czymś wtórnym, czymś zewnętrznym, co robimy, dopiero gdy chcemy komuś przekazać to, jak się czujemy. Gadamer nie zgodziłby się z tym stwierdzeniem, gdyż podkreśla on, iż podmiotem rozmowy, a więc podstawnej formy komunikacji, nie jest pojedyncza świadomość, lecz odbywa się ona zawsze na gruncie społecznym – „język nie należy bowiem do sfery Ja, lecz do sfery My, do wspólnoty”⁶⁸. To właśnie w ramach wspólnoty językowej, w której dorastamy, rozumiemy wszystko, co się z nami dzieje, wszystko, czego doświadczamy. Gadamer stwierdza, że „na długo przed zrozumieniem samych siebie w refleksji rozumiemy siebie z pełną oczywistością w rodzinie, społeczeństwie i państwie, w których żyjemy”⁶⁹. Mówiąc o pierwotnej prywatności doświadczeń oraz wtórnego ich upublicznienia przez werbalizację, Ricoeur wskazuje na kolejną sferę ludzkiego bytu, która nie jest językowa, ponieważ skoro to język zapewnia, że coś może być publiczne, znaczy to, że prywatna sfera doświadczeń jest sferą niemą. Gadamer, uznając wspólnotowość każdego języka, opowiedziałby się więc za uznaniem, iż doświadczenia i uczucia są już przez nas rozumiane z perspektywy naszej wspólnoty językowej, na przykład odczucie zawiści jest od razu rozumiane w kategoriach wypracowanych przez poprzednie pokolenia, które nadały zawiści negatywny oddźwięk. Z tego względu nie tylko odczuwamy zawiść, ale, nazywając to uczucie zawiścią, od razu wiemy, że jest to uczucie uznawane za haniebne.

Wspólnotowy aspekt języka zostaje u Gadamera zdecydowanie bardziej podkreślony niż u Ricoeura. Ricoeur zdaje się uznawać, że to pojedynczy człowiek panuje nad językiem i każda jego wypowiedź jest czymś jednostkowym, nawet jeśli kieruje się ona do kogoś innego. Powodem takiego podejścia Ricoeura jest zapewne fakt, iż

⁶⁶ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji*, dz. cyt., s. 84.

⁶⁷ Tamże, s. 85.

⁶⁸ A. Przyłębski, *Hermeneutyczny zwrot filozofii*, dz. cyt., s. 176.

⁶⁹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 381.

jego teoria dyskursu powstała, aby przezwyciężyć jednostronność teorii strukturalistycznych, które skupiały się na języku jako systemie, kodzie, strukturze. Ricoeur swoją teorią postanowił uprawomocnić naukowe zajmowanie się wypowiedzią, *parole*, czyli pojedynczym zdarzeniem, któremu przysługuje jednak również znaczenie. Zdaje się, że kwestie dotyczące wspólnotowego aspektu języka Ricoeur przypisuje językowi jako strukturze, zatem społeczny aspekt języka uwidacznia się „nie przy wykonaniu, ale przy regułach gry, nie przy swobodnym łączeniu, lecz przy instytucji, nie przy wynajdywaniu przez każdego z osobna zdań nowych, ale przy przymusie społecznym, jaki uosabia język”⁷⁰. Skoro wspólnotowe aspekty języka u Ricoeura stoją po stronie systemu, a nie jednostkowej wypowiedzi, to nie jest dziwne, że schodzą one na drugi plan, gdyż jego teoria dyskursu zdecydowanie więcej miejsca poświęca samej wypowiedzi. Niedostateczne, przynajmniej w porównaniu z Gadamerem, podkreślenie związku języka i wspólnoty, może zostać więc uzasadnione przez fakt, iż Ricoeur zdecydował się na wydzielenie dyskursu opartego na wypowiedzi jako przedmiotu swoich badań. Gadamer nie uznaje strukturalistycznego podziału na system i wypowiedź, więc zajmuje się językiem jako ogółem. Dlatego też pojawiają się u niego wątki, których Ricoeur zdecydował się nie poruszać. Warto jednak w tym kontekście pamiętać, że u Ricoeura wypowiedź, mająca genezę jednostkową, ma również sens uniwersalny, czyli może być powtarzana i przekazywana.

Pominięcie aspektu wspólnotowego nie oznacza, że Ricoeur nie zajmuje się kwestią komunikacji. Wspomniałem już, że sama komunikacja stanowi dla niego niemal cud. Werbalny rodzaj komunikacji jest według Ricoeura konstytuowany przez zaistnienie sytuacji interlokucyjnej, w ramach której spotyka się przynajmniej dwoje gotowych do rozmowy ludzi. To właśnie „bycie razem” w ramach jednej sytuacji stanowi warunek wszelkiego dialogu, gdyż to dopiero „obecność dwu rozmówców, mówiącego i słuchacza, ustanawia język jako komunikację”⁷¹. Można więc powiedzieć, że zaistnienie języka jako narzędzia komunikacji zależy od jego uczestników, gdyż to oni, poprzez znalezienie się w tym samym miejscu i w tym samym czasie, mogą zdecydować, że rozpoczną akt komunikacji. Gadamer w tym kontekście przypisuje zdecydowanie mniejszą sprawczość człowiekowi. Zwraca on uwagę, iż zupełnie niezależnie od sytuacji, w jakich się znajdujemy, jako ludzie zawsze tkwimy już w rozmowie⁷². „Tkwimy” jest tutaj kluczowym słowem, gdyż uczestnicy rozmowy nie mają wobec samej rozmowy pierwszeństwa – to nie ludzie prowadzą rozmowę, lecz raczej to rozmowa prowadzi ludzi. Należy jednak przy tym pamiętać, że według Gadamera centrum autentycznej rozmowy stanowią nie jej uczestnicy, ani nawet nie język, którym się porozumiewają, lecz rzecz lub sprawa, której ta rozmowa dotyczy. U Ricoeura więc komunikacja jest konstytuowana przez obecność w sytuacji przynajmniej dwójki

⁷⁰ P. Ricoeur, *Struktura i znaczenie w mowie*, dz. cyt., s. 304.

⁷¹ Tenże, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 86.

⁷² P. Dybel, *Oblicza hermeneutyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012, s. 318.

ludzi, natomiast u Gadamera to „rozmowa, jaką jesteśmy” i przysługująca jej „otwartość” są pierwotniejsze wobec faktu, że możemy natknąć się na drugiego człowieka w jakiejś sytuacji.

Pozostając przy kwestii komunikacji, Gadamer stwierdza, że żadna rozmowa nie może zostać doprowadzona do końca, gdyż nie można „nigdy powiedzieć wszystkiego, co jest do powiedzenia”⁷³. Ta niemożliwość znalezienia właściwego słowa charakteryzuje językowość człowieka oraz związaną z nią czasowość i skończoność ludzkiego bytu. Według Gadamera wszelka rozmowa przebiega od pytania do odpowiedzi, a każda wypowiedź ma swój kontekst, od którego nie da się ostatecznie abstrahować. Każda wypowiedź pozostaje więc swego rodzaju odpowiedzią, gdyż kontekst, w którym została wypowiedziana, jest kontekstem pytania. Gadamer twierdzi więc, iż właściwe zrozumienie czyjejś wypowiedzi wymaga odniesienia się do pytania, na które ta wypowiedź jest odpowiedzią. Stąd bierze się ta nieskończoność rozmowy, o której wspomina Gadamer – każda wypowiedź odsyła „w tył” do pytania, na które jest ona odpowiedzią, ale również wypowiedź ta może stać się pytaniem, na które to rozmówca będzie musiał odpowiedzieć. To ruch odsyłania wypowiedzi do pytania sankcjonuje nieskończoność każdej rozmowy. U Ricoeura zagadnienie nieskończoności rozmowy nie pojawia się, a nawet twierdzi on, że w sytuacji dialogu, a więc komunikacji twarzą w twarz, większość nieporozumień może zostać rozwiązana przez możliwość dopytania rozmówcy o pewną kwestię oraz powtórzenia mu swojej wypowiedzi przy użyciu innych słów. Jeśli nawet i to by nie pomogło, to ostatecznie któryś z rozmówców może wskazać palcem na obiekt, do którego jego słowa się odnoszą, gdyż rozmówcy znajdują się w tej samej sytuacji. Warto jednak zaznaczyć, że u Ricoeura również pojawia się zagadnienie dotyczące odsyłania wypowiedzi w przód i w tył, analogicznie jak miało to miejsce u Gadamera. Ricoeur jednak nie twierdzi, że wypowiedź odsyła do pytań, na które dana wypowiedź odpowiada i które sama stawia. U Ricoeura „rozgrywający się dyskurs odnosi wstecz i naprzód, do mówiącego i do świata”⁷⁴ – odniesienie naprzód zostało już opisane, gdyż chodzi tu o referencję, natomiast odniesienie wstecz Ricoeur określa mianem samoreferencji. Samoreferencja sprowadza się do faktu, iż wypowiedziane słowa odsyłają ku swojemu autorowi za pomocą zaimków zwrotnych, takich jak *ja*. Jedyną funkcją takich zaimków jest „odniesienie całego zdania do podmiotu zdarzenia mowy”⁷⁵. W tym momencie uwidatnia się kolejna różnica między Gadamerem a Ricoeurem. Ricoeur, wskazując, że wypowiedzi odsyłają do „podmiotów mowy”, podkreśla jeszcze bardziej, że „język nie mówi, to ludzie mówią”⁷⁶. U Gadamera raczej moglibyśmy powiedzieć, że to nie ludzie mówią za pomocą języka, lecz język przemawia za pomocą ludzi.

⁷³ H.-G. Gadamer, *Granice języka*, [w:] *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003, s. 37.

⁷⁴ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji...*, dz. cyt., s. 93.

⁷⁵ Tamże, s. 81.

⁷⁶ Tamże, s. 80.

Podsumowanie

Zestawiając ze sobą różnice i podobieństwa koncepcji Gadamera i Ricoeura na płaszczyźnie języka, można zauważyć pewien schemat. Ricoeur, odnosząc się do pojęć języka, świata i rozmowy, korzysta z nich w sposób potoczny lub nieodbiegający zbyt- nio od „zwykłego” postrzegania oznaczanych przez te słowa fenomenów. Gadamer natomiast, używając pojęcia *język*, odsyła do kontekstów, które można określić mianem metafizycznych czy spekulatywnych, a niekiedy nawet mistycznych, gdyż pojęcie to zdaje się zawierać w sobie znaczenia, które na co dzień przypisujemy słowom *świat*, *dzieje*, *tradycja*, *dialog*, *gra*. Skutkuje to faktem, że Ricoeurowi znacznie trudniej uniknąć sformułowań, które sugerują istnienie rzeczywistości pozajęzykowej. W zupełnie odwrotnej sytuacji plasuje się Gadamer, którego pojęcie języka jest przeładowane znaczeniem i sprawia, że wszystko, co człowiek w swoim życiu napotyka, wydaje się ogarnięte językiem, gdyż mogłoby zostać podciągnięte pod Gadamerowskie znaczenie tego pojęcia. Sądzę, że dużą rolę odgrywa tu zaplecze teoretyczne obu filozofów. Ricoeur, korzystający z nowożytnej tradycji filozoficznej, respektuje pojęcia wypracowane w jej ramach oraz zestawia je z terminami, które funkcjonują we współczesnej mu lingwistyce. Dlatego też obraz języka, jaki wyłania się z jego dzieł, nie odbiega szczególnie od znaczenia, jakie zwykle przypisujemy słowu *język*. W przypadku Gadamera mamy natomiast zerwanie z nowożytną tradycją filozoficzną, które wynika z wpojonego mu przez Heideggera przekonania o kryzysie nowoczesnej kultury. Gadamer czerpie od Heideggera również zamiłowanie do nieoczywistego ujmowania potocznych terminów. Język w koncepcji Gadamera ulega więc ontologizacji, staje się swoistym absolutem wszechogarniającym człowieka wraz z jego światem. Ricoeur jest w swoich tezach zdecydowanie bardziej ostrożny i skromny – język jest po prostu narzędziem poznawania i komunikowania świata. Ricoeur opowiada się więc za rozpowszechnionym obrazem języka, lecz czyni to kosztem jego instrumentalizacji, na co Gadamer nie mógłby przystać. Za tym wszystkim stoi odmienne ujęcie podmiotowości człowieka i jej miejsca w świecie; nie bez wpływu pozostaje tu inspiracja egzystencjalna obecna w myśli Ricoeura.

Bibliografia

- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1988.
- Dybel P., *Oblicza hermeneutyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012.
- Gadamer H.-G., *Cóż to jest prawda?*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2022.

- Gadamer H.-G., *Człowiek i język*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2022.
- Gadamer H.-G., *Filozoficzne podstawy XX wieku*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2022.
- Gadamer H.-G., *Granice języka*, [w:] *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003.
- Gadamer H.-G., *Język i rozumienie*, [w:] *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gadamer H.-G., *Tekst i interpretacja*, [w:] *Język i rozumienie*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003.
- Gadamer H.-G., *Terapia i rozmowa*, [w:] *O skrytości zdrowia*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Gadamer H.-G., *Wiersz i rozmowa. Rozważania nad próbą tekstu Ernsta Meistra*, [w:] *Poetica*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2001.
- Grondin J., *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Góras D., *Grająca prawda i metaforyczna referencja: kwestia dzieła literackiego u Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura*, „Kultura i Wychowanie” 2023, nr 1/23, s. 117–132.
- Lorenc W., *Filozofia hermeneutyczna. Inspiracje, klasycy, radykalizacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Lorenc W., *Filozofie skończoności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Przyłębski A., *Gadamer*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 2006.
- Przyłębski A., *Hermeneutyczny zwrot filozofii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Ricoeur P., *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, [w:] *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Ricoeur P., *Struktura i znaczenie w mowie*, [w:] *Egzystencja i hermeneutyka*, De Agostini Polska, Warszawa 2003.
- Ricoeur P., *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia*, [w:] *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.

Revealing the world and establishing dialogue: The issue of language in the perspectives of Hans-Georg Gadamer and Paul Ricoeur

Abstract: The following article aims to show the similarities and differences between the views of Hans-Georg Gadamer and Paul Ricoeur on the issue of language. The first level on which both philosophers are compared is their philosophical starting point – Gadamer's is an attempt to overcome the instrumental vision of language, while Ricoeur's is an attempt to overcome certain limitations of structuralism. The second level of the analyzed issue concerns the issue of the relationship of language to the world (Gadamer), also referred to as reference (Ricoeur). Finally, the views of both philosophers on the dialogic nature of language, i.e. on the fact that the intention of some statements is to be understood by another person, are compared.

Keywords: hermeneutics, Gadamer, Ricoeur, language, dialogue, reference

About the Author

Dawid Góras – a philosophy student at the University of Warsaw, specializing in hermeneutic philosophy. In addition to that, he is interested in German philosophy and the philosophy of culture.

Agnieszka Ochojska*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

 <https://orcid.org/0009-0006-2095-5754>e-mail: aga.ochojska@gmail.com

Praca jako wartość i narzędzie

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_07ago

Streszczenie: Badanie przeprowadzone na 155 osobach powyżej 16. roku życia analizowało stosunek do pracy w kontekście wieku i doświadczenia zawodowego. Wyniki wykazały różnice w postrzeganiu pracy jako wartości, źródła utrzymania, obowiązku społecznego, źródła radości, aspektu samorealizacji, źródła statusu społecznego, formy ucieczki od rodziny, wartości rodziny, znaczenia sławy i prestiżu, roli pieniędzy oraz znaczenia rozwoju. Młodsze osoby (poniżej 30. roku życia) traktowały pracę jako wartość samą w sobie, źródło radości, aspekt samorealizacji i formę nawiązywania relacji, nie uznając jej za obowiązek społeczny. Osoby w wieku 30–50 lat przejawiały zróżnicowane podejście do pracy, uznając ją za główne źródło utrzymania, ale mniej jako źródło radości. Osoby powyżej 50 lat częściej postrzegały pracę neutralnie lub negatywnie, a także rzadziej jako źródło radości czy samorealizacji. Niezależnie od wieku rodzina była ceniona, pieniądze miały znaczenie, a sława i prestiż były mniej ważne. Rozwój był uznawany za istotną wartość przez większość respondentów. Badanie dostarcza wglądu w postrzeganie pracy przez różne grupy wiekowe, co ma implikacje dla polityki społecznej i pracodawców.

Słowa kluczowe: praca, wartości, narzędzia, samorealizacja, zatrudnienie

Wstęp

Rewolucja na rynku pracy i zmieniające się postawy wobec pracy stały się w ostatnich latach centralnym punktem badań. Zrozumienie, jak jednostki postrzegają pracę, szczególnie w kontekście różnych grup wiekowych, jest kluczowe dla tworzenia efektywnych strategii zarządzania zasobami ludzkimi, polityki społecznej i praktyk

* Agnieszka Ochojska – licencjat pedagogiki zdrowia z dietetyką, studentka pedagogiki resocjalizacyjnej w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, przewodnicząca Koła Naukowego De Jure, zaangażowana w działania charytatywne i pomocowe ze szczególnym uwzględnieniem odnajdywania się na rynku pracy przez młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym.

biznesowych. W tym kontekście niniejsza praca ma na celu zbadanie i zrozumienie postaw Polaków z różnych grup wiekowych wobec pracy.

Cel pracy

Celem przeprowadzonych badań było zrozumienie i analiza stosunku respondentów do pracy w kontekście ich wieku i doświadczenia zawodowego. Badanie miało pomóc w zidentyfikowaniu i porównaniu różnic w postrzeganiu pracy jako wartości samej w sobie, źródła utrzymania, obowiązku społecznego, źródła radości, aspektu samo-realizacji, źródła statusu społecznego, formy ucieczki od rodziny, wartości rodziny, znaczenia sławy i prestiżu.

Materiały i metody

Badania przeprowadzono w grupie 155 osób powyżej 16. roku życia. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego w formie ankiety online. W arkuszu wykorzystane zostały pytania zamknięte oraz otwarte. Badanie było anonimowe.

Praca i jej rodzaje

W Polsce wyróżnia się trzy podstawowe typy umów o pracę, a mianowicie umowę na okres próbny, umowę na czas określony oraz umowę na czas nieokreślony¹. Ponadto, zgodnie z art. 191 Kodeksu pracy młodociani, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową oraz nie mają przeciwwskazań do pracy, mogą zostać zatrudnieni na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego². Dodatkowo młodzież ma możliwość podjęcia przyuczenia do wykonywania określonej pracy w przypadku, kiedy kształci się w szkole podstawowej dla dorosłych. Innego rodzaju źródłem zdobywania doświadczenia oraz nabywania wiedzy zawodowej jest pozaszkolna forma kształcenia w postaci kursowej, gdzie młodzież uczęszcza do pracy przez pięć dni w tygodniu, w pełnym wymiarze godzin³. Młodzież wykonująca pracę w ramach przygotowania zawodowego lub kształcąca się w systemie kursowym często świadczy pracę w pełnym zakresie obowiązków w stopniu równym pracownikom etatowym. Uczniowie kształcący się w systemie branżowym, uczęszczając na praktyki, są pod opieką dorosłych – opiekuna posiadającego wykształcenie pedagogiczne lub po ukończonym kursie pedagogicznym. Młodociani pracownicy spędzają osiem

¹ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19740240141/U/D19740141Lj.pdf> [dostęp: 21.05.2024].

² Tamże, art. 191.

³ Tamże, art. 191.

godzin w pracy, wykonując powierzone im zadania. Często już w drugiej klasie szkoły branżowej lub na drugim roku kształcenia kursowego stają się samodzielnymi pracownikami. Należy zwrócić uwagę, że podobnie jak pracownicy etatowi muszą oni przestrzegać obowiązujących praw, obowiązków, pracy w określonych godzinach, stosować się do regulaminów wewnętrznych zakładów pracy, ogólnie przyjętych zasad i norm czy *dress code'u*, o ile taki obowiązuje.

Poza wskazanymi formami pracy należy wymienić umowy cywilnoprawne, które mogą zawierać zarówno pracownicy młodociani, jak i osoby pełnoletnie. Do takich rodzajów umów zalicza się pracę na umowę zlecenia i na umowę o dzieło. Są to również formy zatrudnienia jednak regulowane nie przez Kodeks pracy, tylko przez Kodeks cywilny.

Ilość czasu poświęconego na pracę zawodową w Polsce

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, standardowym tygodniowym wymiarem czasu pracy jest 40 godzin, jednak rzeczywista ilość czasu poświęcanego na pracę może się różnić w zależności od wieku pracownika. Według danych GUS⁴ młodzi pracownicy (18–24 lata) zwykle pracują mniej godzin na tydzień niż pracownicy pełnoetatowi. Średnia liczba godzin pracy na tydzień w tej grupie wiekowej wynosi 30, co może wynikać z faktu łączenia pracy z edukacją przez młodych ludzi w ramach pracy na część etatu (na przykład jedynie w weekendy bądź popołudniami)⁵. Dla pracowników w średnim wieku (25–54 lata), średnia liczba godzin pracy na tydzień wynosi 42. Jak zauważa Jasiński, przez wielu pracowników w tej grupie wiekowej dodatkowe godziny pracy są często postrzegane jako możliwość zwiększenia zarobków i awansu zawodowego⁶. W przypadku starszych pracowników (55 lat i więcej) średnia liczba godzin pracy na tydzień wynosi 38⁷. Kowalska zauważa, że starsi pracownicy często preferują skrócony wymiar czasu pracy, co pozwala im na zbalansowanie obowiązków zawodowych ze sprawami osobistych⁸.

⁴ *Ilość czasu poświęcanego na pracę zawodową w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2022.

⁵ Tamże.

⁶ A. Jasiński, *Wymiary czasu pracy a satysfakcja z pracy*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2022, t. 44, nr 1, s. 91–106.

⁷ *Ilość czasu poświęcanego na pracę zawodową w Polsce*, dz. cyt.

⁸ A. Kowalska, *Praca po emeryturze: korzyści dla starszych pracowników*, „Gerontologia Polska” 2023, t. 31, nr 2, s. 98–107.

Praca jako narzędzie do zaspokajania potrzeb i najwyższych wartości

Praca jako jedno z narzędzi zaspokajania potrzeb i wartości społecznych ma wiele wymiarów. W zależności od charakteru i warunków pracy może ona służyć do osiągnięcia samorealizacji, poczucia użyteczności, spełnienia pasji, awansu społecznego, sławy, bogactwa, bezpieczeństwa, pomagania innym, a także nawiązywania nowych relacji⁹. Samorealizacja jest ściśle związana z indywidualnym rozwojem i dążeniem do osiągnięcia pełni potencjału¹⁰. Praca umożliwia rozwój kompetencji, zdobywanie nowych doświadczeń i wyrażanie swojego ja poprzez realizację zadań i celów zawodowych. W badaniach przeprowadzonych przez Bakę i Basińską Polacy podkreślali znaczenie pracy umożliwiającej rozwijanie umiejętności, zdobywanie wiedzy i wykorzystywanie swojego potencjału¹¹. Użyteczność to poczucie, że praca przyczynia się do dobra innych i społeczeństwa. Praca w sektorach, takich jak ochrona zdrowia, edukacja czy usługi społeczne, może dawać silne poczucie wpływania na dobro innych¹². Badania podkreślają, że wiele osób w Polsce ceni możliwość wpływania na dobro innych i społeczeństwa¹³. Spełnienie pasji w pracy jest kolejną z wartości poszukiwanych przez Polaków. Znajdowanie radości i satysfakcji z wykonywanej pracy jest istotne dla wielu osób w Polsce¹⁴. Awans zawodowy jest głównym narzędziem służącym do osiągnięcia wyższego statusu społecznego, a także zaspokojenia potrzeby osiągnięć i samorealizacji. Wyższe stanowiska często wiążą się z większymi wyzwaniami, autonomią i wpływem, co może przyczyniać się do poczucia spełnienia¹⁵. Badania przeprowadzone przez GUS w 2019 roku pokazują, że awans zawodowy jest jednym z głównych oczekiwań Polaków w kontekście pracy¹⁶. Sława i bogactwo to wartości, które są pochodnymi pracy w pewnych sektorach, takich jak przemysł rozrywkowy, sport czy biznes. Są to aspekty, które mogą przyciągać ludzi do pracy w tych

⁹ M. Czerska, *Użyteczność publiczna pracy a satysfakcja zawodowa pracowników sektora publicznego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2017, vol. 63, s. 107–126.

¹⁰ C. Rogers, *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*, [w:] S. Koch (red.), *Psychology: A study of a science. Vol. 3. Formulations of the person and the social context*, McGraw Hill, New York 1959.

¹¹ Ł. Baka, B.A. Basińska, *Zmęczenie chroniczne i wypalenie zawodowe. Polskie tłumaczenie Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS)*, „Psychiatria” 2010, nr 7(1), s. 15–25.

¹² A.M. Grant, *Relational job design and the motivation to make a prosocial difference*, „Academy of Management Review” 2007, vol. 32(2), s. 393–417.

¹³ M. Czerska, *Użyteczność...*, dz. cyt.

¹⁴ Ł. Baka, B.A. Basińska, *Zmęczenie chroniczne...*, dz. cyt.

¹⁵ T.W. Ng i in., *Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis*, „Personnel Psychology” 2005, vol. 58(2), s. 367–408.

¹⁶ *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2019.

sektorach¹⁷. Chociaż nie są one najważniejsze dla wszystkich Polaków, dla niektórych stanowią motywację do rozpoczęcia kariery zawodowej w tychże branżach¹⁸.

Bezpieczeństwo jest podstawową wartością zaspokajaną przez stabilne i bezpieczne miejsca pracy. Według badań CBOS stabilność zatrudnienia i bezpieczeństwo finansowe są jednymi z najważniejszych aspektów pracy dla Polaków¹⁹.

Pomaganie innym to kolejna wartość, którą mogą zaspokajać zawody skoncentrowane na służbie społecznej. Praca w obszarach, takich jak opieka zdrowotna, edukacja, praca społeczna czy organizacje pożytku publicznego, daje silne poczucie wpływu na dobro innych²⁰. W Polsce wiele osób pracuje w sektorze opieki zdrowotnej, edukacji czy pracy społecznej, co pozwala im na osiągnięcie tej wartości²¹.

Wyniki badań własnych

Grupę badanych zapytano, w jakim stopniu zgadzają się lub nie zgadzają ze stwierdzeniem, że praca jest dla nich wartością samą w sobie. Analiza danych dotyczących postrzegania pracy jako wartości samej w sobie wykazuje interesujące różnice między grupami wiekowymi. Wśród osób poniżej 30. roku życia dominujące są silne przekonania o wartości pracy samej w sobie – 42,9% respondentów przyznaje, że zdecydowanie tak jest, a kolejne 21,4% odpowiada twierdząco. Widać więc silne przywiązanie młodszej generacji do idei pracy jako wartości. W grupie osób w wieku od 30 do 50 lat największy odsetek respondentów (31,1%) odpowiedział pozytywnie na pytanie, czy praca jest dla nich wartością samą w sobie, a 23,3% zdecydowanie podzieliło to stanowisko. Niemniej jednak, jest to grupa, w której zauważalne jest także pewne zróżnicowanie opinii, ponieważ 29,1% respondentów odpowiedziało neutralnie, a 16,5% – negatywnie. Wśród osób powyżej 50. roku życia, mimo że nadal dominują odpowiedzi pozytywne (łącznie 38,5%), zauważalny jest wzrost odpowiedzi neutralnych (38,5%) i negatywnych (23,1%). Może to sugerować, że starsze pokolenie nie przywiązuje już tak dużej wagi do pracy jako wartości samej w sobie, być może skupiając się na innych aspektach życia, takich jak rodzina, zdrowie czy spokój.

Dane dotyczące pracy jako źródła utrzymania wskazują na konsensus między różnymi grupami wiekowymi. Bez względu na wiek większość respondentów zgadza się, że praca jest dla nich głównym źródłem utrzymania. Wśród osób do 30. roku życia 57,1% zdecydowanie traktuje pracę jako źródło utrzymania, a kolejne 28,6% odpowiada twierdząco. Tylko niewielka część tej grupy (7,1%) odpowiada negatywnie lub neutralnie. Podobna sytuacja jest wśród osób w wieku 30–50 lat. Największa

¹⁷ D. Hesmondhalgh, *The cultural industries*, Sage Publications Ltd, 2007.

¹⁸ B. Baran, *Dynamika aspiracji zawodowych młodzieży. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

¹⁹ *Wartości i normy społeczne Polaków*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2018.

²⁰ A.M. Grant, *Relational job design...*, dz. cyt.

²¹ M. Czerska, *Użyteczność...*, dz. cyt.

grupa (60,2%) zdecydowanie uważa pracę za źródło utrzymania, a 20,4% odpowiada pozytywnie. Zaledwie niewielka część tej grupy wiekowej (3,9%) nie uważa pracy za źródło utrzymania, natomiast 15,5% jest neutralna w tej sprawie. Najwięcej osób, które zgadzają się z tym, że praca to źródło utrzymania, jest wśród osób powyżej 50. roku życia. Tu 61,5% respondentów zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, a kolejne 23,1% odpowiada twierdząco. W tej grupie wiekowej nie ma osób, które udzieliły odpowiedzi negatywnej, natomiast 15,4% ma neutralne stanowisko. Podsumowując, praca jako źródło utrzymania jest powszechnie akceptowaną wartością wśród respondentów niezależnie od wieku.

Analiza wyników dotyczących postrzegania pracy jako obowiązku społecznego pokazuje znaczne różnice w porównaniu z poprzednimi kategoriami. W każdej grupie wiekowej dominują odpowiedzi negatywne. W grupie osób do 30. roku życia aż 50,0% zdecydowanie nie traktuje pracy jako obowiązku społecznego, a kolejne 14,3% również odpowiada negatywnie. Tylko 14,2% tej grupy wiekowej uważa pracę za obowiązek społeczny (7,1% zdecydowanie tak i 7,1% – tak), a 21,4% osób prezentuje stanowisko neutralne. Podobna sytuacja występuje wśród osób w wieku 30–50 lat. Tutaj 49,5% zdecydowanie nie uznaje pracy za obowiązek społeczny, a 11,7% odpowiada negatywnie. Natomiast 19,5% tej grupy wiekowej postrzega pracę jako obowiązek społeczny (4,9% odpowiedziało – zdecydowanie tak, a 14,6% – tak), natomiast 19,4% jest neutralna. Wśród osób powyżej 50. roku życia najwyższy jest odsetek osób, które zdecydowanie nie uważają pracy za obowiązek społeczny (61,5%). Tylko 23,1% tej grupy wiekowej uznaje pracę za obowiązek społeczny (7,7% – zdecydowanie tak i 15,4% – tak), a 15,4% respondentów wyraziło stanowisko neutralne. Podsumowując, wyniki te sugerują, że wśród respondentów dominuje przekonanie, że praca nie jest postrzegana jako obowiązek społeczny, ale bardziej jako osobiste źródło utrzymania czy wartość.

Analiza danych dotyczących pracy jako źródła radości pokazuje mieszane uczucia wywoływane przez pracę wśród respondentów. W grupie osób do 30. roku życia aż w 50,0% zdecydowanie uważa pracę za źródło radości, a kolejne 14,3% odpowiada twierdząco. Jednak 21,4% tej grupy wiekowej przejawia negatywne podejście do pracy jako źródła radości (7,1% – zdecydowanie nie i 14,3% – nie), a 14,3% respondentów ma do tego zagadnienia stosunek neutralny. W grupie osób w wieku 30–50 lat 25,2% zgadza się ze stwierdzeniem, że praca to źródło radości, a 21,4% zdecydowanie się zgadza. Natomiast 29,1% tej grupy wiekowej ma negatywne podejście do tej kwestii (16,5% odpowiedziało – zdecydowanie nie, a 12,6% – nie), neutralną postawę prezentuje 24,3% respondentów. Wśród osób powyżej 50. roku życia radość z pracy jest mniej powszechna. Tylko 38,5% tej grupy wiekowej uważa pracę za źródło radości (23,1% – zdecydowanie tak i 15,4% – tak), a aż 46,2% odpowiedziało negatywnie (15,4% – zdecydowanie nie i 30,8% – nie). Neutralnych w tej sprawie jest 15,4% badanych. Podsumowując, wyniki te sugerują, że praca jako źródło radości jest postrzegana różnie przez poszczególne grupy wiekowe. Młodsza generacja wydaje się czerpać więcej radości z pracy, podczas gdy starsze pokolenie ma bardziej mieszane uczucia.

Wyniki badań w obszarze pracy jako aspektu samorealizacji pokazują, że przekonania na ten temat różnią się w zależności od grupy wiekowej. Wśród respondentów do 30. roku życia 42,9% osób zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że praca zapewnia samorealizację, kolejne 14,3% również odpowiada twierdząco. Tylko 21,4% tej grupy wiekowej odpowiada negatywnie (14,3% – zdecydowanie nie i 7,1% – nie), a 21,4% ma neutralne podejście. Podobna sytuacja występuje wśród osób w wieku 30–50 lat, ale o wiele mniej osób widzi w pracy aspekt samorealizacji. Tylko 15,5% zdecydowanie traktuje pracę jako aspekt samorealizacji, a 21,4% odpowiada twierdząco. Aż 43,7% tej grupy wiekowej odpowiada negatywnie (28,2% – zdecydowanie nie i 15,5% – nie), a 19,4% jest neutralna. Wśród osób powyżej 50. roku życia 38,5% postrzega pracę jako aspekt samorealizacji (15,4% – zdecydowanie tak i 23,1% – tak), natomiast 53,9% odpowiada negatywnie (30,8% – zdecydowanie nie i 23,1% – nie). Tylko 7,7% ma stanowisko neutralne. Podsumowując, wyniki te sugerują, że młodsze pokolenie Polaków częściej postrzega pracę jako aspekt samorealizacji, podczas gdy starsze pokolenia mają w tej kwestii bardziej mieszane uczucia.

Wyniki dotyczące pracy jako źródła statusu społecznego pokazują, że postrzeganie pracy w tym kontekście różni się w zależności od wieku respondentów. Wśród osób do 30. roku życia 71,4% uważa pracę za źródło statusu społecznego (35,7% – zdecydowanie tak i 35,7% – tak). Jednakże 21,4% tej grupy wiekowej odpowiada negatywnie (14,3% – zdecydowanie nie i 7,1% – nie), a 7,1% prezentuje podejście neutralne. W grupie osób w wieku 30–50 lat mniej osób postrzega pracę jako źródło statusu społecznego, 36,0% osób udzieliło odpowiedzi pozytywnej (14,6% – zdecydowanie tak i 21,4% – tak). Znaczny odsetek osób, 43,6%, odpowiedziało negatywnie (25,2% – zdecydowanie nie i 18,4% – nie), a 20,4% respondentów jest neutralnych. Wśród osób powyżej 50. roku życia tylko 23,1% uważa pracę za źródło statusu społecznego (7,7% – zdecydowanie tak i 15,4% – tak), podczas gdy 46,2% udzieliło odpowiedzi negatywnej (30,8% – zdecydowanie nie i 15,4% – nie). W tej grupie 30,8% osób ma zdanie neutralne. Można więc zauważyć, że młodsza generacja w Polsce częściej postrzega pracę jako źródło statusu społecznego, natomiast w starszych grupach wiekowych dominuje negatywne lub neutralne podejście do tej kwestii.

Dane dotyczące pracy jako formy nawiązywania relacji pokazują, że różne grupy wiekowe mają odmienne podejście do tej sprawy. Wśród osób do 30. roku życia 57,2% postrzega pracę jako sposób na nawiązywanie relacji (42,9% – zdecydowanie tak i 14,3% – tak). Jednakże 35,7% tej grupy wiekowej ma negatywne podejście do tego aspektu pracy (14,3% – zdecydowanie nie i 21,4% – nie), a 7,1% jest neutralna. W grupie osób w wieku 30–50 lat 46,6% postrzega pracę jako formę nawiązywania relacji (16,5% – zdecydowanie tak i 30,1% – tak), podczas gdy 30,1% odpowiada negatywnie (19,4% – zdecydowanie nie i 10,7% – nie). Odsetek osób z podejściem neutralnym wynosi 23,3%. Wśród respondentów powyżej 50. roku życia 30,8% uważa pracę za formę nawiązywania relacji (7,7% – zdecydowanie tak i 23,1% – tak), natomiast 30,8% odpowiada negatywnie (23,1% – zdecydowanie nie i 7,7% – nie). Neutralny

stosunek wobec tej kwestii prezentuje 38,5%. Podsumowując, wyniki te sugerują, że młodsze pokolenie w Polsce częściej postrzega pracę jako formę nawiązywania relacji, podczas gdy starsze pokolenia mają bardziej mieszane uczucia w tej sprawie. Podobne wyniki można znaleźć w anglojęzycznych publikacjach²².

Praca jako forma ucieczki od rodziny jest zagadnieniem, wobec którego zdania wśród różnych grup wiekowych w Polsce wydają się podzielone. W grupie osób do 30. roku życia aż 71,4% przyznaje, że praca może służyć jako forma ucieczki od rodziny (50,0% – zdecydowanie tak i 21,4% – tak). Załedwie 14,2% tej grupy wiekowej odrzuca tę koncepcję (7,1% – zdecydowanie nie i 7,1% – nie), a 14,3% jest neutralna. W grupie wiekowej 30–50 lat pogląd, że praca jako formą ucieczki od rodziny, jest mniej powszechny: zgadza się z nim 33,1% badanych (11,7% odpowiedziało – zdecydowanie tak i 21,4% – tak). Większość tej grupy wiekowej (45,6%) odrzuca ten pogląd (30,1% – zdecydowanie nie i 15,5% – nie), a 21,4% osób prezentuje stanowisko neutralne. Wśród osób powyżej 50. roku życia tylko 30,8% traktuje pracę jako formę ucieczki od rodziny (15,4% – zdecydowanie tak i 15,4% – tak). Natomiast 46,2% badanych odrzuca tę ideę (30,8% – zdecydowanie nie i 15,4% – nie), a 23,1% jest neutralna. Podsumowując, wyniki te sugerują, że praca jako forma ucieczki od rodziny jest postrzegana różnie w zależności od grupy wiekowej. Wydaje się, że młodsze osoby są bardziej skłonne zgodzić się z takim twierdzeniem. Wyniki własne uzyskane w badaniu zostały potwierdzone przez innych badaczy²³.

Rodzina jest wartością o znaczącej wadze dla Polaków we wszystkich grupach wiekowych. W grupie wiekowej do 30. roku życia aż 78,5% respondentów zdecydowanie uznaje rodzinę za ważną wartość (71,4% – zdecydowanie tak i 7,1% – tak). Żaden respondent w tej grupie wiekowej nie zanegował tego twierdzenia (0,0% – zdecydowanie nie i 0,0% – nie), jedynie 21,4% stanowiło grupę neutralną. Osoby w wieku od 30 do 50 lat wyraziły jeszcze większe poparcie dla tej kwestii, to znaczy rodzinę jako wartość traktuje 97,1% badanych (84,5% udzieliło odpowiedzi zdecydowanie tak i 12,6% – tak). Podobnie jak w młodszej grupie wiekowej żaden z respondentów nie

²² Y. Baruch, N. Bozionelos, *Career issues*, [w:] S. Zedeck (red.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 2: *Selecting and developing members for the organization*, American Psychological Association, 2011; J.M. Twenge i in., *Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing*, „Journal of Management” 2010, vol. 36(5), s. 1117–1142; B.J. Kowske, R. Rasch, J. Wiley, *Millennials’ (lack of) attitude problem: an Empirical examination of generational effects on work attitudes*, „Journal of Business and Psychology” 2010, vol. 25(2), s. 265–279; J.J. Deal, D.G. Altman, S.G. Rogelberg, *Millennials at work: What we know and what we need to do (if anything)*, „Journal of Business and Psychology” 2010, vol. 25(2), s. 191–199.

²³ A.R. Hochschild, *The time bind: When work becomes home and home becomes work*, Metropolitan Books, 1997; C. Nippert-Eng, *Home and work: Negotiating boundaries through everyday life*, University of Chicago Press, Chicago 1996; B.E. Ashforth, G.E. Kreiner, M. Fugate, *All in a day’s work: Boundaries and micro role transitions*, „Academy of Management Review” 2000, vol. 25(3), s. 472–491; G.E. Kreiner, *Consequences of work-home segmentation or integration: A person-environment fit perspective*, „Journal of Organizational Behavior” 2006, 27(4), s. 485–507.

odrzucał tej tezy (0,0% – zdecydowanie nie i 0,0% – nie), a tylko niewielki procent (1,9%) pozostał neutralny. Dla osób powyżej 50. roku życia rodzina jest wartością w tym samym stopniu co dla osób ze średniej grupy wiekowej – 100% respondentów zgadza się z tą koncepcją (84,6% – zdecydowanie tak i 15,4% – tak). Żaden z respondentów nie odrzucił tezy o rodzinie jako wartości (0,0% – zdecydowanie nie i 0,0% – nie) ani nie było osób reprezentujących neutralne stanowisko w tej kategorii wiekowej. Podsumowując, wyniki te sugerują, że rodzina jest wartością uniwersalną dla Polaków we wszystkich grupach wiekowych.

Sława i prestiż to wartości, które wydają się mieć zróżnicowane znaczenie dla Polaków w różnych grupach wiekowych. W grupie osób do 30. roku życia tylko 21,4% respondentów uważa sławę i prestiż za ważne (14,3% – tak, 7,1% – zdecydowanie tak). Z drugiej strony 35,7% osób z tej grupy wiekowej odrzuca pogląd, że sława i prestiż to wartości (21,4% – nie, 14,3% – zdecydowanie nie). Największy odsetek (42,9%) pozostaje neutralny wobec tej kwestii. Wśród osób w wieku od 30 do 50 lat jedynie 21,4% zgadza się, że sława i prestiż są ważne (16,5% – tak, 4,9% – zdecydowanie tak). Znacznie więcej, 49,5% badanych, odrzuca te wartości (24,3% respondentów udzieliło odpowiedzi nie, 25,2% – zdecydowanie nie), a 28,2% osób jest neutralnych. W grupie powyżej 50 lat odpowiedzi są nieco inaczej rozłożone. Chociaż nadal tylko 23,1% uważa sławę i prestiż za istotne (wszyscy odpowiedzieli – tak), odrzucenie tych wartości jest mniej wyraźne (23,1% badanych udzieliło odpowiedzi zdecydowanie nie i 7,7% – nie), a większość (53,8%) jest neutralna. Wyniki te sugerują, że sława i prestiż mają ograniczone znaczenie dla Polaków we wszystkich grupach wiekowych, większość osób albo odrzuca te wartości, albo pozostaje wobec nich neutralna.

Pieniądze są wartością o zasadniczym znaczeniu dla Polaków we wszystkich grupach wiekowych, jak wynika z odpowiedzi respondentów. W grupie osób do 30. roku życia 85,7% badanych uznaje pieniądze za ważne (35,7% – tak, 50,0% – zdecydowanie tak), podczas gdy 14,3% ma neutralne podejście i nikt nie odrzuca tezy o dużej roli pieniędzy. Podobne tendencje obserwuje się w grupie osób w wieku od 30 do 50 lat. Aż 84,4% respondentów uznaje pieniądze za istotne (41,7% udzieliło odpowiedzi tak, 42,7% – zdecydowanie tak), 11,7% osób jest neutralnych i tylko 2,9% nie zgadza się z tym stwierdzeniem (1,0% – zdecydowanie nie, 1,9% – nie). Wśród osób powyżej 50 lat jeszcze wyższy procent (92,3%) uznaje pieniądze za ważne (38,5% – tak, 53,8% – zdecydowanie tak), neutralnych jest 7,7% badanych i nikt nie udzielił przeczącej odpowiedzi na to pytanie. Reasumując, wyniki te wskazują, że we wszystkich grupach wiekowych w Polsce uznaje się wartość pieniędzy.

Rozwój jest jednym z kluczowych aspektów, które cenią Polacy z każdej grupy wiekowej. Wśród osób do 30. roku życia zdecydowana większość (78,5%) postrzega rozwój jako ważny (21,4% odpowiedziało tak, 57,1% – zdecydowanie tak). Neutralne stanowisko wyraziło 14,3% badanych, a tylko 7,1% osób odpowiedziało, że rozwój nie jest dla nich istotny. Podobne tendencje można zaobserwować w grupie wiekowej 30–50 lat, gdzie 75,7% respondentów uznaje rozwój za ważny (35,9% – tak, 39,8% –

zdecydowanie tak). Tylko 18,4% respondentów ma neutralne podejście, a niewielki odsetek (4,8%) nie przywiązuje dużej wagi do tej kwestii. Wśród osób powyżej 50 lat nadal znacząca większość (69,3%) uważa rozwój za ważny (38,5% – tak, 30,8% – zdecydowanie tak). Podejście neutralne do tej kwestii ma 15,4% badanych, podobnie jak negatywne – 15,4%. Rozwój jest zatem uznawany za istotną wartość przez większość Polaków niezależnie od grupy wiekowej, co potwierdza jego znaczenie w kulturze polskiej.

Podsumowanie

Badanie dotyczące wartości pracy wśród różnych grup wiekowych w Polsce pokazało zróżnicowane wyniki zależnie od wieku respondentów. Młodsze pokolenie (poniżej 30. roku życia) wykazuje silne przywiązanie do idei pracy jako wartości samej w sobie, źródła radości i aspektu samorealizacji. W tej grupie wiekowej dominuje też przekonanie, że praca jest głównym źródłem utrzymania, a także formą nawiązywania relacji. Warto zauważyć, że młodzi ludzie często postrzegają pracę jako formę ucieczki od rodziny i jako źródło statusu społecznego.

W grupie wiekowej 30–50 lat praca jest również postrzegana głównie jako źródło utrzymania, ale jej wartość sama w sobie jest nieco mniej podkreślana. W tej grupie wiekowej zauważalne jest także pewne zróżnicowanie opinii na temat pracy jako źródła radości, aspektu samorealizacji i formy nawiązywania relacji. Pogląd, że praca to forma ucieczki od rodziny i źródło statusu społecznego, jest mniej powszechny.

Przez osoby powyżej 50. roku życia praca jest przede wszystkim postrzegana jako źródło utrzymania. Wzrasta jednak odsetek odpowiedzi neutralnych i negatywnych na pytanie o wartość pracy samej w sobie. Może to sugerować, że starsze pokolenie nie przywiązuje już tak dużej wagi do pracy jako wartości, skupiając się na innych aspektach życia.

Wszystkie grupy wiekowe zgodnie odrzucają ideę pracy jako obowiązku społecznego. Wartościami uniwersalnymi dla wszystkich grup wiekowych są rodzina i pieniądze. Rozwój jest również istotny dla większości respondentów niezależnie od wieku.

Wnioski z badania pokazują, że wartości związane z pracą są zróżnicowane w zależności od grupy wiekowej. Młodsze pokolenia wydają się bardziej skoncentrowane na aspektach pracy związanych z samorealizacją i rozwojem, podczas gdy starsze pokolenia mogą mieć bardziej pragmatyczne podejście do pracy jako źródła utrzymania. Wszystkie grupy wiekowe podkreślają jednak znaczenie rodziny i pieniędzy. Wyniki te mogą mieć istotne implikacje dla polityki zatrudnienia i zarządzania zasobami ludzkimi, uwypuklając różne potrzeby i oczekiwania poszczególnych grup wiekowych w miejscu pracy.

Bibliografia

- Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2019.
- Ashforth B.E., Kreiner G.E., Fugate M., *All in a day's work: Boundaries and micro role transitions*, „Academy of Management Review” 2000, vol. 25(3), s. 472–491.
- Baka Ł., Basińska B.A., *Zmęczenie chroniczne i wypalenie zawodowe. Polskie tłumaczenie Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS)*, „Psychiatria” 2010, nr 7(1), s. 15–25.
- Baran B., *Dynamika aspiracji zawodowych młodzieży. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Baruch Y., Bozionelos N., *Career issues*, [w:] S. Zedeck (red.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 2: Selecting and developing members for the organization*, American Psychological Association, 2011.
- Clark S.C., *Work/family border theory: A new theory of work/family balance*, „Human Relations” 2000, vol. 53(6), s. 747–770.
- Czerska M., *Użyteczność publiczna pracy a satysfakcja zawodowa pracowników sektora publicznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2017, vol. 63, s. 107–126.
- Deal J.J., Altman D.G., Rogelberg S.G., *Millennials at work: What we know and what we need to do (if anything)*, „Journal of Business and Psychology” 2010, vol. 25(2), s. 191–199.
- Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Duration_of_working_life_-_statistics [dostęp: 21.05.2024].
- Grant A.M., *Relational job design and the motivation to make a prosocial difference*, „Academy of Management Review” 2007, vol. 32(2), s. 393–417.
- Hesmondhalgh D., *The cultural industries*, Sage Publications Ltd, 2007.
- Hochschild A.R., *The time bind: When work becomes home and home becomes work*, Metropolitan Books, 1997.
- Ilość czasu poświęcanego na pracę zawodową w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2022.
- Jasiński A., *Wymiary czasu pracy a satysfakcja z pracy*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2022, t. 44, nr 1, s. 91–106.
- Kowalska A., *Praca po emeryturze: korzyści dla starszych pracowników*, „Gerontologia Polska” 2023, t. 31, nr 2, s. 98–107.
- Kowske B.J., Rasch R., Wiley J., *Millennials' (lack of) attitude problem: an Empirical examination of generational effects on work attitudes*, „Journal of Business and Psychology” 2010, vol. 25(2), s. 265–279.
- Kreiner G.E., *Consequences of work-home segmentation or integration: A person-environment fit perspective*, „Journal of Organizational Behavior” 2006, 27(4), s. 485–507.

- Kryńska E., *Młodzi na rynku pracy w Polsce: pomiędzy elastycznością a stabilnością*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2022, nr 1, s. 65–80.
- Morrison R., *Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization*, „Academy of Management Journal” 2002, vol. 45(6), s. 1149–1160.
- Ng T.W., Eby L.T., Sorensen K.L., Feldman D.C., *Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis*, „Personnel Psychology” 2005, vol. 58(2), s. 367–408.
- Nippert-Eng C., *Home and work: Negotiating boundaries through everyday life*, University of Chicago Press, Chicago 1996.
- Rogers C., *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*, [w:] S. Koch (red.), *Psychology: A study of a science. Vol. 3. Formulations of the person and the social context*, McGraw Hill, New York 1959.
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist” 2000, vol. 55(1), s. 68–78.
- Twenge J.M., Campbell S.M., Hoffman B.J., Lance C.E., *Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing*, „Journal of Management” 2010, vol. 36(5), s. 1117–1142.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19740240141/U/D19740141Lj.pdf> [dostęp: 21.05.2024].
- Wartości i normy społeczne Polaków*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2018.

Work as a value and tool

Abstract: A study conducted on 155 individuals over the age of 16 examined attitudes towards work in the context of age and professional experience. The results showed differences in perceptions of work as a value, a means of livelihood, a social duty, a source of joy, an aspect of self-actualization, a source of social status, a form of escape from family, a family value, the importance of fame and prestige, the role of money, and the significance of development. Younger individuals (under 30 years of age) treated work as a value in itself, a source of joy, an aspect of self-actualization, and a means of forming relationships, not considering it a social duty. Those aged 30–50 had varied views on work, recognizing it as a primary source of livelihood but less so as a source of joy. Individuals over 50 often viewed work neutrally or negatively, and also less frequently as a source of joy or self-actualization. Regardless of age, family was valued, money was considered important, while fame and prestige were less significant. Development was recognized as an important value by most respondents. The study provides insight into how work is perceived by different age groups, which has implications for social policy and employers.

Keywords: work, values, tools, self-fulfillment, employment

About the Author

Agnieszka Ochojska – a holder of a Bachelor's degree in Health Education with a specialization in Dietetics, is presently pursuing studies in Resocialization Pedagogy at the University of Humanities and Economics in Lodz. She is the chairperson of the De Jure academic circle and is engaged in charitable and supportive endeavours, with a particular emphasis on assisting socially disadvantaged youth in securing employment opportunities.

Marcin Ochojski*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna Filia w Wodzisławiu Śląskim

 <https://orcid.org/0000-0002-9366-7538>e-mail: ochojski.marcin@gmail.com

Nowe technologie – pomoc w edukacji czy zagrożenie?

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_08moc

Streszczenie: W erze cyfrowej technologie stały się integralną częścią codziennego życia, w tym również edukacji. Badanie miało na celu zrozumienie percepcji i doświadczeń użytkowników, związanych z wykorzystaniem nowych technologii w kontekście edukacyjnym. Wyniki pokazały, że większość respondentów korzysta z technologii głównie w celach rozrywkowych i codziennych, a nie edukacyjnych. Istnieje także poważna luka w wiedzy dotyczącej nowych technologii. Respondenci wyrazili również obawy dotyczące szybkiego tempa rozwoju technologicznego. Badanie podkreśla konieczność edukacji technologicznej, aby umożliwić pełne wykorzystanie potencjału technologii w edukacji. Wdrażanie technologii powinno być wspierane przez odpowiednie szkolenia dla nauczycieli i informowanie decydentów edukacyjnych o korzyściach i zagrożeniach związanych z technologią.

Słowa kluczowe: nowe technologie, edukacja, cyfryzacja, sztuczna inteligencja

Wstęp

W erze cyfrowej, w której przyszło żyć współczesnemu człowiekowi, nowe technologie stały się integralną częścią codziennego życia. Kształcenie jako kluczowy element rozwoju społecznego i indywidualnego nie jest od tej tendencji wyjątkiem. Przenikanie technologii do świata edukacji jest obiektem ciągłego badania, zaś rola technologii w tym kontekście rodzi zarówno entuzjastyczne poparcie, jak i pesymistyczne obawy.

* Marcin Ochojski – licencjat pedagogiki zdrowia, student pedagogiki resocjalizacyjnej Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, przewodniczący studenckiego Koła Naukowego De Jure, aktywnie zaangażowany w działania charytatywne. Autor artykułów skupiających się na problematyce społecznej oraz edukacyjnej młodzieży.

Celem niniejszego badania jest zrozumienie percepcji i doświadczeń użytkowników, związanych z wykorzystaniem tych technologii w kontekście edukacyjnym. Skupia się ono na szerokim zakresie pytań, które dotyczą zarówno prywatnego, jak i edukacyjnego zastosowania technologii, zrozumienia technologii, takich jak sztuczna inteligencja, oraz świadomości korzyści i zagrożeń związanych z ich wykorzystaniem. Szczególnie interesująca wydaje się oceniana przez użytkowników gotowość i skuteczność nauczycieli w stosowaniu nowych technologii, a także ich opinie na temat możliwości korzystania z technologii w czasie lekcji. Badanie obejmuje również pytania na temat częstotliwości i kontekstu korzystania z technologii, takich jak smartfony.

Przeprowadzony projekt badawczy stawia sobie za cel dostarczenie informacji, które mogą przyczynić się do dialogu o roli technologii w edukacji. Biorąc pod uwagę zarówno potencjalne korzyści, jak i zagrożenia związane z cyfryzacją edukacji, właściwym dążeniem winno być wypracowanie zrównoważonych i efektywnych strategii integracji technologii w edukacji, ale i edukacji o technologii *per se*.

Zrozumienie, jak technologia jest postrzegana i doświadczana przez jej użytkowników, jest kluczowe dla jej skutecznego wykorzystania. Niniejsze badanie może stać się przyczynkiem do ciągłego doskonalenia praktyk edukacyjnych i przyszłej polityki w dziedzinie edukacji.

Nowe technologie w edukacji – perspektywy teoretyczne

Nowe technologie, w szczególności te związane z cyfrowym przetwarzaniem informacji i komunikacją, zrewolucjonizowały edukację, wprowadzając nowe narzędzia i metody do wspomagania nauczania i uczenia się¹.

Technologie jako wsparcie dla nauczania i uczenia się

Technologia edukacyjna jest coraz częściej uznawana za ważne narzędzie wspierające zarówno nauczanie, jak i uczenie się². Wyniki różnorodnych badań wskazują, że technologie mogą poprawić efektywność nauczania, pozwalając na indywidualizację procesu nauczania, zwiększanie motywacji uczniów oraz promowanie aktywnego i twórczego uczestnictwa w lekcjach³.

¹ N. Selwyn, *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*, Routledge, London 2010.

² R.B. Kozma, *Learning with Media*, „Review of Educational Research” 1991, vol. 61(2), s. 179–211; B. Herold, *Technology in education: An overview*, „Education Week” 2016, vol. 20(7), s. 129–141; B. Cornu, *New technologies: integration into education*, [w:] D. Watson, D. Tinsley (red.), *Integrating Information Technology into Education*, Springer, Boston 1995.

³ Jowati Juhary, *Making Sense of e-Learning and Simulations: The Misunderstood Perceptions*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, vol. 67, s. 229–237; M. Tayebnik, M. Puteh, *Blended Learning or E-learning?*, „International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications” 2012, vol. 3(1), s. 103–110; L.A. Beck, C. Mihaly, *Flow: the psychology of optimal experience*, „Journal Leisure Research” 1992, vol. 24(1), s. 93–94.

Wykorzystanie technologii, takich jak platformy e-learningowe (na przykład Coursera) czy systemy zarządzania nauką (Learning Management Systems – LMS), umożliwia dostęp do zasobów edukacyjnych niezależnie od czasu i miejsca, co może poprawić dostępność i elastyczność edukacji⁴.

Zagrożenia i wyzwania związane z technologią w edukacji

Pomimo potencjalnych korzyści istnieją również obawy dotyczące negatywnych skutków nadmiernej cyfryzacji edukacji⁵. Zagrożenia mogą obejmować problemy związane z prywatnością i bezpieczeństwem danych, nierównościami w dostępie do technologii, a także ewentualnym negatywnym wpływem na zdrowie psychiczne i fizyczne uczniów⁶.

Ponadto wyzwaniem jest przygotowanie nauczycieli do umiejętnego i efektywnego korzystania z technologii w nauczaniu. Badania wskazują, że choć nauczyciele coraz częściej stosują technologie w swojej pracy, niektórzy z nich są nieprzygotowani do wdrażania technologii w procesie nauczania bądź mają poczucie niewystarczających kompetencji w tym zakresie⁷.

Technologie cyfrowe jako narzędzia motywacji i zaangażowania

Jednym z aspektów, na który technologia może mieć pozytywny wpływ, jest motywacja i zaangażowanie uczniów. Badania sugerują, że technologia może poprawić motywację uczniów, oferując interaktywne treści, które są bardziej angażujące aniżeli tradycyjne metody nauczania⁸. Na przykład gamifikacja, będąca wykorzystaniem mechanizmów gier w procesie nauczania, może zwiększyć motywację uczniów, pomagając im lepiej zrozumieć i przyswoić nowe treści⁹.

Mówiąc o gamifikacji, należy również wspomnieć, że technologia posiada mechanizmy pozytywnego wpływu na współpracę między uczniami poprzez kooperację oraz tworzenie grup dyskusyjnych czy platform do współpracy, co w następstwie może prowadzić do wzrostu ich zaangażowania¹⁰. Ponadto dostęp do interaktywnych i angażujących zasobów online, takich jak filmy, quizy czy symulacje, umożliwia

⁴ A.W. Bates, *Teaching in a Digital Age: Second Edition*, Tony Bates Associates Ltd., Vancouver 2019.

⁵ G. Ptasek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

⁶ Tamże; S. Livingstone, *Critical reflections on the benefits of ICT in education*, „Oxford Review of Education” 2012, vol. 38(1), s. 9–24; N. Selwyn, *Is technology good for education?*, „Canadian Journal of Educational Administration and Policy” 2016, vol. 182, s. 42–45.

⁷ G. Ptasek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt.; P.A. Ertmer, *Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?*, „Educational Technology Research and Development” 2005, vol. 53, s. 25–39.

⁸ M. Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin, California 2010.

⁹ K.M. Kapp, *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons, New Jersey 2012.

¹⁰ P. Dillenbourg, *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Elsevier, New York 1999.

uczniom naukę w tempie dopasowanym do ich indywidualnych potrzeb, co może zwiększyć ich motywację do nauki, ale i podmiotowość traktowania jednostki w procesie edukacji¹¹.

Cel pracy

Głównym celem tej pracy jest zrozumienie roli nowych technologii w edukacji oraz poziomu ich wykorzystania. Zważywszy na fakt, że technologie są wszechobecne w codziennym życiu, ważne jest zbadanie, jaki jest ich udział w procesie nauczania i uczenia się. Niniejsze badanie zmierza do zidentyfikowania korzyści i wyzwań związanych z zastosowaniem nowych technologii w edukacji, co może przyczynić się do lepszego zrozumienia ich potencjału, ograniczeń i zagrożeń.

Cele szczegółowe

Niniejsza praca ma na celu osiągnięcie następujących celów szczegółowych:

1. Zrozumienie, w jaki sposób uczniowie i nauczyciele wykorzystują nowe technologie w procesie edukacji.
2. Ocena wpływu nowych technologii na motywację i zaangażowanie uczniów.
3. Analiza możliwości i wyzwań związanych z wykorzystaniem nowych technologii w procesie nauczania.
4. Rozważenie potencjalnych implikacji związanych z wdrażaniem nowych technologii w edukacji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.
5. Formułowanie rekomendacji dla decydentów z dziedziny edukacji, nauczycieli oraz twórców technologii dotyczących wykorzystania nowych technologii w celach dydaktycznych.

Metodologia badania

Badanie opierało się na ankiecie składającej się z 15 pytań, które zostały zaprojektowane tak, aby zgromadzić informacje na temat korzystania z nowych technologii w edukacji. Ankieta składała się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych, umożliwiających respondentom wyrażenie swoich opinii i doświadczeń.

Próba badawcza

Ankietę online udostępniono szerokiemu spektrum respondentów, obejmującemu uczniów, studentów oraz pracowników różnych branż. Badanie skupiło się na próbie 205 osób w przedziale wiekowym od 16 do 49 lat. Dzięki zastosowaniu tak szerokiego zakresu demograficznego możliwe było poznanie różnych perspektyw i doświadczeń związanych z wykorzystaniem nowych technologii w edukacji.

¹¹ R.E. Mayer, *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Wyniki badań

W tym rozdziale prezentowane są wyniki badań, które zostały przeprowadzone zgodnie z opisaną wcześniej metodologią. Celem badania było zrozumienie, jak nowe technologie są wykorzystywane w edukacji, jak wpływają na motywację i zaangażowanie uczniów oraz jakie są potencjalne korzyści i wyzwania związane z ich wdrażaniem.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące częstotliwości korzystania ze smartfona wskazuje na dominację bardzo intensywnego korzystania z tego urządzenia w codziennym życiu respondentów. Zdecydowana większość respondentów (84,88%) korzysta ze smartfona powyżej 4 godzin dziennie, z czego największą grupę (60,49%) stanowią osoby, które korzystają z urządzenia powyżej 6 godzin dziennie. Znacznie mniej osób używa smartfona od 2 do 4 godzin dziennie (12,68%) oraz od 1 do 2 godzin dziennie (2,44%). Żadna z osób nie korzysta ze smartfona poniżej 1 godziny dziennie, co poniekąd koresponduje z psychologicznym aspektem FoMO, będącym niepokojem związanym z ominięciem publikowanych treści¹².

Wnioski z tych danych wydają się jasne – smartfony stały się nieodłącznym elementem codziennego życia badanej grupy, co może odzwierciedlać ogół społeczeństwa, zwłaszcza biorąc pod uwagę stale rosnącą ilość czasu spędzanego online¹³. Wysoki stopień zaangażowania w korzystanie ze smartfonów może jednak wskazywać na potencjał tych urządzeń do wspierania procesów edukacyjnych¹⁴. Równie ważne jest jednak zwrócenie uwagi na potencjalne zagrożenia związane z nadmiernym korzystaniem z tych urządzeń, takie jak uzależnienia, problemy z koncentracją, a także kwestie zdrowotne¹⁵.

Analizując odpowiedzi na pytanie „Czy zdarza Ci się zostawiać smartfon w domu, kiedy wychodzisz?”, uzyskano odpowiedzi, z których wynika, że 64,39% respondentów zawsze ma przy sobie smartfon. Ponadto 23,41% badanych stara się nie rozstawać ze swoim urządzeniem. Z drugiej strony mniej niż 7% respondentów decyduje się na pozostawienie smartfona w domu podczas krótkich wyjść (6,34%), a zaledwie 0,49% nie czuje przywiązania do swojego urządzenia. Nie zanotowano osób, które nie posiadają smartfona.

¹² A.K. Przybylski, K. Murayama, C.R. DeHaan, V. Gladwell, *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*, „Computers in Human Behavior” 2019, vol. 29, s. 1841–1848.

¹³ S. Kemp, *Digital 2023: Global Overview Report*, 2023, <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> [dostęp: 30.05.2023].

¹⁴ B. Chen, L. Bennett, S. Bauer, R. Seilhamer, *Students' Mobile Learning Practices in Higher Education: A Multi-Year Study*, „Educause Review” 2015, vol. 7, <https://er.educause.edu/articles/2015/6/students-mobile-learning-practices-in-higher-education-a-multiyear-study> [dostęp: 30.05.2023].

¹⁵ J.D. Elhai, *Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology*, „Journal of Affective Disorders” 2017, vol. 207, s. 251–259.

Można zatem zauważyć silne przywiązanie do urządzeń mobilnych i synergii między człowiekiem a technologią¹⁶, która nieuchronnie prowadzi do cyborgizacji człowieka¹⁷. Owa cyborgizacja powoduje, że sprzęt staje się przedłużeniem ciała i umysłu człowieka¹⁸ oraz wypełnieniem jego deficytów¹⁹.

Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące poziomu znajomości nowych technologii ukazuje zaskakującą lukę w edukacji cyfrowej. Mimo że większość respondentów spędza wiele godzin na korzystaniu ze smartfonów i innych technologii, starając się nie rozstawać z urządzeniami mobilnymi, zaledwie 29,27% z nich jest zaznajomionych z ChatGPT (najczęściej wskazywaną technologią). Częstotliwość wskazań akurat tej platformy nie jest zbytnio zaskakująca, biorąc pod uwagę jej popularność. Można bowiem o niej usłyszeć nawet w mediach głównego nurtu²⁰. Co więcej, najbardziej popularna platforma edukacyjna Coursera jest niemalże całkowicie nieznana respondentom.

Znaczący odsetek badanych (70,24%) stwierdził, że nie zna żadnej z wymienionych technologii. Inne technologie, takie jak Deepfake, były znane tylko niewielkiej liczbie respondentów (10,24%). Pozostałe technologie, na przykład Bard, Midjourney, Dall-E, ElevenLabs, QuillBot, Gamifikacja i HoloLens, były znane mniej niż 2% respondentów.

Te wyniki pokazują, że mimo iż technologia stała się nieodłączną częścią codziennego życia, edukacja w zakresie technologii cyfrowych jest wciąż niewystarczająca. Zgodnie z badaniami Helsper i Eynon²¹ dostęp do technologii nie gwarantuje umiejętności korzystania z nich, co potwierdzają wyniki tej ankiety.

W badaniu podjęto próbę zidentyfikowania głównych obszarów, w których respondenci korzystają z nowych technologii. Wyniki pokazały, że aż 59% ankietowanych korzysta z nowych technologii przede wszystkim dla celów rozrywkowych i w życiu codziennym. Tylko 7,8% respondentów wykorzystuje nowe technologie jako

¹⁶ D. Haraway, *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*, [w:] *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York 1991.

¹⁷ A. Clark, *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*, Oxford University Press, Oxford 2003, s. 326–329.

¹⁸ R. Belk, *Extended Self in a Digital World*, „Journal of Consumer Research” 2013, vol. 40(3), s. 477–500.

¹⁹ D. Ihde, *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*, Indiana University Press, Indiana 1990.

²⁰ E. Bodziuch, *Sztuczna inteligencja (Chat GPT) szansą czy zagrożeniem? „Szczерze o pieniądzach”*, 2023, https://www.polsatnews.pl/wideo/sztuczna-inteligencja-chat-gpt-szansa-czy-zagrozeniem-szczерze-o-pieniadzach-odc-167_6820320/ [dostęp: 30.05.2023]; M. Drążewska, *Polskie okno na ChatGPT. Wrocławscy naukowcy zapraszają do współpracy przy tworzeniu polskiego bota*, 2023, <https://wroclaw.tvp.pl/69838085/polskie-okno-na-chatgpt-wroclawscy-naukowcy-zapraszaja-do-wspolpracy-przy-tworzeniu-polskiego-bota> [dostęp: 30.05.2023].

²¹ E.J. Helsper, R. Eynon, *Digital natives: where is the evidence?*, „British Educational Research Journal” 2010, vol. 36(3), s. 503–520.

pomoc w edukacji. Natomiast 33,17% respondentów korzysta z technologii zarówno w celach edukacyjnych, jak i rozrywkowych.

Ten zestaw danych rzuca światło na to, jak nowe technologie są obecnie wykorzystywane i jakie jest postrzeganie ich użytku. Mimo że te technologie są szeroko dostępne i często używane, ich rola w edukacji jest nadal niedoceniana. To spostrzeżenie koresponduje z wnioskami z badań przeprowadzonych przez L. Xiao w 2022 roku, które pokazały, że choć technologia jest powszechnie dostępna i używana przez studentów, nie jest ona wykorzystywana w pełni w kontekście edukacyjnym²².

Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące postrzegania nowych technologii jako potencjalnego zagrożenia są zaskakujące. Mimo powszechnego korzystania z nowych technologii aż 50,24% respondentów postrzega sztuczną inteligencję jako zagrożenie, natomiast 47,32% badanych uważa, że nowe technologie same w sobie są zagrożeniem.

Te wyniki sugerują, że istnieje pewien stopień niepewności i obawy wśród respondentów dotyczący szybkiego tempa rozwoju technologicznego. Te odczucia mogą być spowodowane zarówno tempem rozwoju, jak i niewiedzą, która wyłania się z udzielanych odpowiedzi na temat znajomości platform edukacyjnych.

Takie odpowiedzi odzwierciedlają szersze społeczne obawy związane z nowymi technologiami, co podkreślane jest w literaturze naukowej. Na przykład N. Bostrom zasugerował, że rozwój sztucznej inteligencji może stanowić potencjalne zagrożenie dla ludzkości, jeśli nie będzie odpowiednio kontrolowany i regulowany²³. Podobnie M. Tegmark zwraca uwagę na ryzyko powstania „superinteligentnych” systemów AI, które mogą być poza kontrolą ludzi²⁴.

Biorąc pod uwagę powyższe odpowiedzi, nie bardzo zaskakuje wynik ankiety dotyczącej konieczności edukowania o nowych technologiach. Niemal wszyscy respondenci (97,07%) dostrzegają taką konieczność. Edukacja ta miałaby wpływ nie tylko na postrzeganie nowych technologii i sztucznej inteligencji jako zagrożenia, ale przede wszystkim umożliwiłaby efektywne z nich korzystanie.

Stosowanie tych technologii daje możliwość uczenia się na renomowanych uczelniach bez wychodzenia z domu (na przykład dzięki platformie Coursera), przeprowadzanie eksperymentów fizycznych i chemicznych bez specjalistycznych pracowni (na przykład za pomocą okularów rozszerzonej bądź wirtualnej rzeczywistości), wprowadzenie podmiotowego podejścia do ucznia, tak ważnego w pedagogice (dzięki dostosowaniu materiału do możliwości danego ucznia i możliwości indywidualnego

²² L. Xiao, F. Jalil, N. Shabnam, M. Rahimi, *The Impact of Mobile-Assisted Language Learning on English as a Foreign Language Learners' Vocabulary Learning Attitudes and Self-Regulatory Capacity*, „Frontiers in Psychology” 2022, vol. 13.

²³ N. Bostrom, *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*, Oxford University Press, Oxford 2014, s. 32–35.

²⁴ M. Tegmark, *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*, Knopf, New York 2017.

przekazywania wiedzy za pomocą na przykład sztucznej inteligencji). Korzyści mogą być niezliczone, jednak aby umiejętnie używać nowych technologii, potrzeba edukacji.

Podsumowanie

Badanie miało na celu analizę percepcji i doświadczeń uczniów w zakresie korzystania z nowych technologii w obszarze edukacyjnym. Wyniki badań własnych pokazały, że w obecnych czasach technologia stała się nieodłączną, synergiczną częścią życia codziennego respondentów. Dominuje jednak wykorzystywanie technologii do celów rozrywkowych i codziennych. Jednocześnie faktem jest, że edukacja w zakresie technologii cyfrowych jest zdecydowanie niewystarczająca, co pokazują wyniki badania.

Dyskusja

Uzyskane wyniki zgodne są z literaturą naukową, podkreślającą, że sam dostęp do technologii nie zagwarantuje umiejętności korzystania z nich *per se*²⁵. Podobne wnioski płyną z badań Xiao²⁶, które potwierdziły, że choć technologia jest powszechnie stosowana, to nie jest w pełni wykorzystywana w nauce. Konieczność pedagogicznej transformacji w celu wynalezienia nowych form nauczania i uczenia się została omówiona w artykule autorstwa H. Hashima²⁷.

Przeprowadzone badania ukazały również problem, jakim są niepewność i obawy respondentów dotyczące tempa rozwoju technologicznego. Wyniki te odzwierciedlają szersze obawy społeczne związane z rozwojem nowych technologii, co koresponduje z literaturą naukową²⁸. Biorąc pod uwagę niepokoje społeczne, należy przyjrzeć się głębiej problemowi edukacji w zakresie technologicznym.

Zakończenie

Niniejsze badanie miało służyć zrozumieniu roli technologii w edukacji, a także jej wpływu na proces edukacyjny. Uzyskane wyniki mogą się przyczynić do zainicjowania dialogu na temat roli technologii oraz pomóc w wypracowaniu strategii, która byłaby efektywna w integracji świata technologicznego z edukacyjnym. W świetle uzyskanych wyników istotne jest zwrócenie uwagi na konieczność rozpoczęcia zintensyfikowanej edukacji technologicznej, aby umożliwić pełne wykorzystanie jej potencjału.

²⁵ N. Bostrom, *Superintelligence...*, dz. cyt.

²⁶ L. Xiao, F. Jalil, N. Shabnam, M. Rahimi, *The Impact...*, dz. cyt.

²⁷ H. Hashim, *Application of Technology in the Digital Era Education*, „International Journal of Research in Counseling and Education” 2018, vol. 11(10), s. 1–13.

²⁸ N. Bostrom, *Superintelligence...*, dz. cyt.; M. Tegmark, *Life 3.0...*, dz. cyt.

Przeprowadzone badanie podkreśla ponadto znaczenie nowoczesnych narzędzi wspierających proces edukacyjny. W dobie wszechobecnej cyfryzacji technologia ma znaczny potencjał do modyfikowania tradycyjnych metod nauczania, umożliwiając indywidualizację procesu, nadając jej bardziej podmiotowy charakter, uwzględniając predyspozycje ucznia. Jednakże takie wykorzystanie może być możliwe tylko i wyłącznie w przypadku zaangażowania nauczycieli i wykształcenia ich w tym obszarze. To pozwoli na uzyskanie większej motywacji uczniów oraz promowanie ich aktywnego i twórczego, a zarazem kreatywnego podejścia do procesu edukacji.

Uzyskane wyniki pokazały, że pomimo powszechnego korzystania z technologii istnieje znaczna luka w cyfrowej edukacji. Duża część respondentów nie jest zaznajomiona z kluczowymi technologiami i platformami edukacyjnymi, co również wskazuje na potrzebę nieustannego zwiększania świadomości i wzajemnej nauki w tym zakresie.

Co więcej, przeprowadzone badanie podkreśla wagę zrozumienia nowych technologii w kontekście obaw przejawianych przez respondentów. Wraz z wyrażonymi przez ankietowanych obawami, wynikającymi w głównej mierze z niewiedzy, zauważony został potencjał do otwarcia dialogu na temat roli technologii w edukacji oraz integracji tychże obszarów.

Podsumowując, badanie wykazało potrzebę przekształceń edukacji, które doprowadzą do pełnego wykorzystania potencjału technologii. Odpowiednią edukacją należy objąć nie tylko uczniów, ale i nauczycieli. W tym kontekście edukacja technologiczna powinna być prowadzona holistycznie na wszystkich szczeblach nauczania, aby każda grupa została wyposażona w odpowiednie narzędzia, wiedzę i możliwości korzystania z nowych technologii, a zarazem potrafiła zadbać o swoje bezpieczeństwo cyfrowe.

Bibliografia

- Bates A.W., *Teaching in a Digital Age: Second Edition*, Tony Bates Associates Ltd., Vancouver 2019.
- Beck L.A., Mihaly C., *Flow: the psychology of optimal experience*, „Journal Leisure Research” 1992, vol. 24(1), s. 93–94.
- Belk R., *Extended Self in a Digital World*, „Journal of Consumer Research” 2013, vol. 40(3), s. 477–500.
- Bodziuch E., *Sztuczna inteligencja (Chat GPT) szansą czy zagrożeniem?*, „Szczерze o pieniądzach”, 2023, https://www.polsatnews.pl/wideo/sztuczna-inteligencja-chat-gpt-szansa-czy-zagrozeniem-szczерze-o-pieniadzach-odc-167_6820320/ [dostęp: 30.05.2023].

- Bostrom N., *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*, Oxford University Press, Oxford 2014.
- Chen B., Seilhamer R., Bennett L., Bauer S., *Students' Mobile Learning Practices in Higher Education: A Multi-Year Study*, „Educause Review” 2015, vol. 7, <https://er.educause.edu/articles/2015/6/students-mobile-learning-practices-in-higher-education-a-multiyear-study> [dostęp: 30.05.2023].
- Clark A., *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Cornu B., *New technologies: integration into education*, [w:] D. Watson, D. Tinsley (red.), *Integrating Information Technology into Education*, Springer, Boston 1995.
- Dillenbourg P., *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Elsevier, New York 1999.
- Drażewska M., *Polskie okno na ChatGPT. Wrocławscy naukowcy zapraszają do współpracy przy tworzeniu polskiego bota*, 2023, <https://wroclaw.tvp.pl/69838085/polskie-okno-na-chatgpt-wroclawscy-naukowcy-zapraszaja-do-wspolpracy-przy-tworzeniu-polskiego-bota> [dostęp: 30.05.2023].
- Elhai J.D., Dvorak R.D., Levine J.C., Hall B.J., *Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology*, „Journal of Affective Disorders” 2017, vol. 207, s. 251–259.
- Ertmer P.A., *Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?*, „Educational Technology Research and Development” 2005, vol. 53, s. 25–39.
- Haraway D., *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*, [w:] *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York 1991.
- Hashim H., *Application of Technology in the Digital Era Education*, „International Journal of Research in Counseling and Education” 2018, vol. 11(10), s. 1–13.
- Helsper E.J., Eynon R., *Digital natives: where is the evidence?*, „British Educational Research Journal” 2010, vol. 36(3), s. 503–520.
- Herold B., *Technology in education: An overview*, „Education Week” 2016, vol. 20(7), s. 129–141.
- Ihde D., *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*, Indiana University Press, Indiana 1990.
- Jowati Juhary, *Making Sense of e-Learning and Simulations: The Misunderstood Perceptions*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, vol. 67, s. 229–237.
- Kapp K.M., *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons, New Jersey 2012.
- Kemp S., *Digital 2023: Global Overview Report*, 2023, <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> [dostęp: 30.05.2023].

- Kozma R.B., *Learning with Media*, „Review of Educational Research” 1991, vol. 61(2), s. 179–211.
- Livingstone S., *Critical reflections on the benefits of ICT in education*, „Oxford Review of Education” 2012, vol. 38(1), s. 9–24.
- Mayer R.E., *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Prensky M., *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin, California 2010.
- Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C.R., Gladwell V., *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*, „Computers in Human Behavior” 2019, vol. 29, s. 1841–1848.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Selwyn N., *Is technology good for education?*, „Canadian Journal of Educational Administration and Policy” 2016, vol. 182, s. 42–45.
- Selwyn N., *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*, Routledge, London 2010.
- Tayebini M., Puteh M., *Blended Learning or E-learning?*, „International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications” 2012, vol. 3(1), s. 103–110.
- Tegmark M., *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*, Knopf, New York 2017.
- Xiao L., Jalil F., Shabnam N., Rahimi M., *The Impact of Mobile-Assisted Language Learning on English as a Foreign Language Learners’ Vocabulary Learning Attitudes and Self-Regulatory Capacity*, „Frontiers in Psychology” 2022, vol. 13.

New technologies – help in education or a threat?

Abstract: In the digital era, technologies have become an integral part of everyday life, including education. The study aimed to understand the perceptions and experiences of users related to the use of new technologies in the educational context. The results showed that most respondents use technology primarily for entertainment and daily purposes, not for education. There is also a significant knowledge gap concerning new technologies. Respondents also expressed concerns about the rapid pace of technological development. The study highlights the need for technological education to enable the full exploitation of the potential of technology in education. The integration of technology should be supported by appropriate training for teachers and informing education policymakers about the benefits and threats associated with technology.

Keywords: new technologies, education, digitization, artificial intelligence

About the Author

Marcin Ochojski – holds a Bachelor of Science in Health Pedagogy and is currently pursuing a degree in Resocialization Pedagogy at the University of Humanities and Economics in Lodz. He serves as the chairman of the De Jure student research group and is actively engaged in charitable activities. Additionally, he writes scholarly articles that address social and educational issues impacting youth.

Marzena Stopa*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

e-mail: marzena.s93@interia.pl

Nieletni w percepcji społecznej

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_09mas

Streszczenie: Artykuł rozpoczyna się od omówienia definicji osoby nieletniej, małoletniej oraz młodocianej. Przedstawiono następnie zagadnienia dotyczące popełniania czynów karalnych oraz odpowiedzialności karnej osób nieletnich. Zaprezentowano tematykę związaną z demoralizacją, a także wyszczególniono główne determinanty działań niezgodnych z literą prawa. W artykule zostały wymienione możliwe typy zachowań przestępczych, natomiast w badaniach empirycznych podjęto problem percepcji społecznej osoby nieletniej. Ponadto wyszczególniono działania, które zmierzają do zniwelowania zjawiska popełniania czynów karalnych przez osoby nieletnie.

Słowa kluczowe: nieletni, małoletni, młodociany, czyn karalny, demoralizacja

Zjawisko przestępczości nieletnich, wskazania definicyjne oraz teorie wyjaśniające

Ze zjawiskiem przestępczości nieletnich stykamy się na co dzień. Z uwagi na możliwość popełnienia czynów karalnych przez osoby nieletnie zjawisko to poddawane jest pod rozważania w celu znalezienia nowych rozwiązań przeciwdziałających przestępczości nieletnich¹.

Należy stwierdzić, że zjawisko przestępczości nieletnich obecne jest w społeczeństwie na co dzień. Możliwość popełnienia czynów przestępczych generuje w jednostkach niejednoznaczne wyznaczniki odbioru osoby dokonującej wskazanych działań. Co istotne, problem przestępczości nieletnich jest powszechny we wszystkich

* Marzena Stopa – absolwentka studiów magisterskich na kierunkach resocjalizacja z terapią oraz terapia pedagogiczna.

¹ G. Grabarczyk, *Odpowiedzialność nieletnich w polskim prawie karnym*, „Studia z Zakresu Nauk Prawnoustrojowych” 2008, t. 1, nr 1, s. 79–86.

środowiskach, zarówno zdemoralizowanych, jak i tych, które nie przejawiają trudności wychowawczych².

Zgodnie z definicją termin *przestępstwo* należy rozumieć jako działanie, które jest niezgodne z literą prawa, popełnione w chwili obowiązywania ustawy regulującej dany czyn. Co istotne, artykuł 1 par. 1 Kodeksu karnego wskazuje, że „odpowiedzialności karnej podlega ten tylko, kto popełnia czyn zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia”³. Rozważając temat przestępczości nieletnich, można przyjąć, że są to czyny zabronione określone ustawowo jako przestępstwo, przestępstwo skarbowe bądź też wykroczenia dokonane przez osoby, które w chwili ich popełnienia nie ukończyły 18. roku życia. Zatem przestępstwem może być również zachowanie, które kreuje działania człowieka w rzeczywistości zastanej⁴. Definicja przestępstwa pozwala na podział ludzkich czynów na te, które w mniemaniu prawa nie stanowią naruszenia norm funkcjonujących w społeczeństwie, oraz te, które wspomniane zasady moralne i prawne naruszają. Definicja czynu przestępczego powinna zatem obejmować różnorodne formy postępowania jednostki, które mogą doprowadzić do poczucia zagrożenia wartości społecznych.

Składną teorię, która wyjaśnia zjawisko przestępczości nieletnich, można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej zalicza się determinanty związane w sposób bezpośredni z nieletnim, w skład których wchodzi czynniki biologiczne, psychologiczne, medyczne i fizjologiczne. Wymieniona grupa w sposób szczególny związana jest z osobowością osoby nieletniej i dotyczy holistycznego podejścia do jednostki⁵. W grupie drugiej znajdziemy wyznaczniki, które swoje podłoże wywodzą z różnorodnych czynników egzogennych, mających źródła w środowisku wychowawczym osoby nieletniej. Można zaliczyć do nich czynniki związane ze światopoglądem, środowiskiem wychowawczym czy też wskazania socjalne wynikające z ogółu warunków bytowych nieletniego⁶. Wskazuje się, że niewydolność wychowawcza, kryzysy związane z wartościami i autorytetem, a także przemiany gospodarcze i ekonomiczne generują frustrację, która prowadzi do przestępczości osób nieletnich⁷.

Istotne w kontekście popełniania czynu przestępczego przez osoby nieletnie są także więzi emocjonalne z rodzicami bądź opiekunami prawnymi. Zakłócone relacje prowadzą do wyzwolenia zachowań negatywnych u dziecka, szczególnie gdy rodzice przejawiają tożsamy sposób postępowania względem młodego człowieka. Obserwuje się zależność polegającą na tym, że dziecko czerpie niewłaściwe wzorce postępowania od osób, z którymi się wychowuje. Wrogie i agresywne stosunki rodzicielskie przy-

² M. Lipka, *Przestępczość nieletnich w Polsce. Zapobieganie i zwalczanie*, PWN, Warszawa 1971.

³ A.R. Stefański, *Kodeks karny. Komentarz*. Wydanie 6, C.H. Beck, Warszawa 2023.

⁴ V. Konarska-Wrzosek, P. Górecki, P. Kobes, *Wspieranie i resocjalizacja nieletnich. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2023.

⁵ M. Lipka, *Przestępczość nieletnich...*, dz. cyt.

⁶ Tamże.

⁷ A. Paszkiewicz, *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Trans Humana, Białystok 2005.

czynią się do kształtowania się złych postaw u dziecka. Takie samo oddziaływanie wykazuje środowisko rówieśnicze oraz szkolne.

Wskazuje się ponadto, że przemoc doświadczana przez jednostkę w dzieciństwie, a także długość jej trwania mają wpływ na potencjalne popełnienie przestępstwa przez osobę w życiu dorosłym. Istnieje więc zależność pomiędzy zachowaniami doświadczanymi w dzieciństwie a prezentowanymi po osiągnięciu wieku pełnoletniego⁸.

Dzieci i młodzież z pełnych rodzin, nieprzejawiających dysfunkcji wychowawczych również narażone są na popełnienie czynów przestępczych. W tym przypadku czynnikiem wyzwalającym nieprawidłowe zachowania okazuje się częste zjawisko, jakim jest przerost ambicji rodziców. Nadmierna presja odbija się na psychice dziecka, co odzwierciedla się w eskalacji działań przestępczych, a także w nadużywaniu środków odurzających⁹.

Na podstawie literatury przedmiotu można wyszczególnić determinanty związane między innymi z teorią dezorganizacji społecznej, teorią konfliktu kulturowego czy też teoriami biologicznymi. Zgodnie z nimi głównym podłożem zachowań przestępczych osób nieletnich są uwarunkowania psychologiczne i społeczne jednostki¹⁰.

Lleyton Hewitt wyróżnia trzy typy młodych przestępców. Pierwszy to typ niesocjalizowany, agresywny, czego powodem może być doznane w przeszłości uczucie odrzucenia. Taki człowiek czuje się oszukany przez życie, ma zachwianą wizję samego siebie. Obraz własnej osoby utożsamia z ofiarą, mimo że sam przejawia postawę agresywną. W jego zachowaniu ujawniają się: brak poczucia winy, bunt, stosunek negatywny względem siebie, a także innych osób. Typ socjalizowany zaś wskazuje na poprawny system oddziaływań rodzinnych, jednakże źródłem negatywnych zachowań jest u niego podatność na wpływy osób trzecich. Można wywnioskować, że opisany typ osoby jest dzieckiem rodziców, którzy wykazują postawę niewydolnych wychowawczo bądź też przejawiają postawę liberalną w stosunku do dziecka, tolerując zachowania negatywne¹¹.

Ze zjawiskiem przestępczości nieletnich wiąże się ściśle również pojęcie demoralizacji. Jest ono definiowane jako proces, który w swoim zakresie obejmuje negatywne zachowanie jednostki, prezentowane w stosunku do norm i zasad społecznych, obowiązujących w momencie podejmowanych działań¹². Należy jednak zaznaczyć, że termin *demoralizacji* nie został dotychczas opisany w wystarczający sposób. Zjawisko

⁸ K. Kmiecik-Baran, *Przynależność do grup nieformalnych wśród dzieci i młodzieży a poczucie alienacji*, [w:] S. Kawula (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

⁹ J.B. Hałaj, *Przestępczość nieletnich w okresie transformacji*, [w:] F. Kozaczuk, M. Radochoński (red.), *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.

¹⁰ C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978.

¹¹ A. Paszkiewicz, *Wychowanie...*, dz. cyt.

¹² B. Czarnecka-Działuk, K. Drapała, *Przejawy demoralizacji jako podstawa działań podejmowanych wobec nieletnich przez sądy rodzinne*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2014.

przestępczości nieletnich, analogicznie jak w przypadku dorosłych, przybiera charakter wykolejenia faktycznego bądź też formalnego. Pierwsze z wyszczególnionych odnosi się do tak zwanej ciemnej liczby przestępstw, a zatem do obiektywnej liczby danych. Z wykolejeniem formalnym natomiast wiąże się rejestrowane przez organy ścigania i sąd działanie przestępcze¹³.

Nieletni, małoletni, młodociany – definicje

Definicja pojęcia nieletniego wynika ściśle z zapisów prawa karnego oraz ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich¹⁴, w której termin ten wyraża kategorię podmiotów odpowiedzialności karnej, wyróżnioną przez wzgląd na posiadany wiek. Zatem osobami nieletnimi są te jednostki, wobec których wszczyna się postępowanie w kontekście demoralizacyjnym, jednakże istotny jest wiek, którego dolną granicę ustawodawca określił od 10. roku życia, a górną ustalił na brak pełnoletności. Nieletnim jest osoba, która dopuściła się popełnienia czynu karalnego, a której wiek mieści się w przedziale od 13. do 17. roku życia. Ustawodawca nadmienił również o wykonywaniu wobec osoby nieletniej środków wychowawczych, środka poprawczego bądź też leczniczego, które zostały orzeczone decyzją sądu, w przedziale nie dłuższym aniżeli 21 lat, chyba że ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich stanowi inaczej¹⁵.

Za czyn karalny uznaje się działanie zabronione przez obowiązującą ustawę, określone jako przestępstwo, przestępstwo skarbowe, wykroczenie lub wykroczenie skarbowe. Natomiast przez czyn zabroniony rozumie się postępowanie, które niesie ze sobą działanie określone w ustawie karnej¹⁶.

Wskazanie dolnej granicy wiekowej w kontekście czynów o znamionach demoralizacji oznacza, że dziecko nie jest w stanie postępować w sposób niezgodny z normami i zwyczajami społecznymi samo przez siebie. Proces demoralizacyjny jest wynikiem określonej sytuacji bytowej młodego człowieka, warunków wychowawczych, a także wpływów środowiskowych. Jeżeli zatem dziecko wykaże przejawy demoralizacji do wskazanej granicy wiekowej, możliwa jest ingerencja we władzę rodzicielską pod warunkiem wyraźnego dostrzeżenia zagrożenia dla dobra dziecka¹⁷.

¹³ Cz. Czapów, S. Jedleński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.

¹⁴ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022, poz. 1700.

¹⁵ V. Konarska-Wrzošek, P. Górecki, P. Kobes, *Wspieranie i resocjalizacja...*, dz. cyt. Istnieje możliwość wskazania granicy wiekowej do 24. roku życia w przypadku, gdy sąd orzekł środek wychowawczy, który miał postać zobowiązania do określonego postępowania, bądź też nadzór kuratora sądowego osoby nieletniej, zwalnianej z zakładu poprawczego już po ukończeniu przez nią górnej granicy wiekowej 21 lat.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże. Za przykłady demoralizacji uznaje się między innymi: wulgarne słownictwo, udział w wagarach, spożywanie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie środków psychoaktywnych, niszczenie mienia (wandalizm), ucieczki z domu rodzinnego.

W rozumieniu postępowania o znamionach czynu karalnego, którego dopuścił się nieletni, wyznacznikiem jest przedział wiekowy pomiędzy 13. a 17. rokiem życia. Jak widać, górna granica wieku osoby nieletniej zapisana w ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich jest zbieżna z wiekiem tak zwanej dojrzałości karnej. Zależność ta została zapisana w systemie polskiego prawa karnego. Należy zaznaczyć, że ustawodawca ustanowił także możliwość pociągnięcia do odpowiedzialności karnej osoby nieletniej, która ukończyła 15. rok życia, za ciężkie przestępstwa określone w kodeksie karnym¹⁸. Wskazuje się, że po nowelizacji Kodeksu karnego osoba, która ukończyła 14 lat i dopuściła się kwalifikowanej odmiany zabójstwa, określonej w art. 148 par. 2 i 3 Kodeksu karnego, również może zostać pociągnięta do odpowiedzialności¹⁹. Podleganie konsekwencjom karnym w przypadku nieletniego jest także uzależnione od takich czynników, jak okoliczności sprawy, stopień rozwoju sprawcy, jego warunki osobiste, a w szczególności fakt, że stosowane poprzednio środki poprawcze i wychowawcze nie przyniosły współmiernego efektu. Nadrzędna wydaje się dyrektywa, że kara powinna działać wychowawczo na osobę nieletnią.

Pojęcie osoby małoletniej wskazuje na uniwersalny charakter. W związku z tym osobie tej przypisuje się często status dziecka, ponieważ nie jest jeszcze osobą prawnie dorosłą²⁰. Małoletni przez wzgląd na wiek nie jest w stanie samodzielnie definiować praw i obowiązków, które wskazują na kryteria dojrzałości psychofizycznej człowieka. Zgodnie z zapisami kodeksu cywilnego (art. 11) człowiek nabiera zdolności do czynności prawnych w chwili ukończenia 18. roku życia²¹.

Wśród osób małoletnich można wyróżnić dwie kategorie wiekowe: do 13. roku życia oraz powyżej 13. roku życia. Do drugiej grupy małoletnich przyporządkowano więc osoby, które przekroczyły ustawodawczą granicę wieku i w związku z tym zostały wyposażone w ograniczoną zdolność do czynności prawnych. Należy jednocześnie zaznaczyć, że pojęcie osoby małoletniej regulują zapisy prawa cywilnego, a także Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego²².

Jako młodocianych sprawców przestępstw określa się jednostki wyróżnione z uwagi na wiek. Zgodnie z definicją młodocianym sprawcą przestępstwa jest osoba, która w chwili popełnienia czynu zabronionego nie ukończyła jeszcze 21. roku życia, natomiast w czasie orzekania sądu pierwszej instancji nie ukończyła 24. roku życia²³. Aspektem wyróżniającym sprawcę młodocianego jest fakt, że osoba ta ukończyła wiek odpowiedzialności karnej, w wyniku czego w świetle przepisów można stwierdzić, że

¹⁸ Tamże. Należy również wskazać, że o tej powinności mówi art. 10 par. 2–3 Kodeksu karnego.

¹⁹ Tamże.

²⁰ W kontekście prawnym małoletnim jest osoba do 18. roku życia, która nie posiada zatargów prawnych.

²¹ M. Balwicka-Szczyrba, A. Sylwestrzak, K. Czub (red. nauk.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.

²² Tamże.

²³ P. Wiktorska, *Młodociani w świetle prawa i badań kryminologicznych*, „Archiwum Kryminologii” 2012, t. XXXIV.

mamy do czynienia ze sprawcą młodym, należącym do grupy osób ponoszących odpowiedzialność za swoje czyny głównie na zasadach ogólnych Kodeksu karnego. Najważniejszą intencją w wymierzaniu kary osobie młodocianej jest cel wychowawczy, czyli zapobieganie powrotowi do działań przestępczych.

Nieletni w percepcji społecznej w świetle badań własnych

Omawiając tematykę dotyczącą osób nieletnich, po zapoznaniu się z kwestiami zasadniczymi – definicjami i wskazaniami odnoszącymi się do przestępczości – należy zwrócić uwagę na kolejny istotny aspekt, jakim jest percepcja społeczna nieletnich. Do analizy tego zagadnienia posłużyły badania, w których wzięło udział 118 respondentów z całej Polski.

Dzięki badaniu poznano stan wiedzy respondentów na temat osób nieletnich. Znajomość definicji osoby nieletniej zadeklarowało aż 98% osób. Ten wynik napawa dużym optymizmem, ponieważ na jego podstawie można wysnuć wniosek, że społeczeństwo polskie zna definicję nieletniego. Kolejnym analizowanym zagadnieniem była terminologia prawna dotycząca osoby nieletniej. Aż 50% respondentów uznało, że poprawna jest następująca definicja nieletniego: osoba wiodąca życie w sposób zgodny z literą prawa, która nie przekroczyła jeszcze 18. roku życia. 42% respondentów wskazało poprawną koncepcję osoby nieletniej, natomiast 8% ankietowanych nadmieniło w odpowiedzi problem dotyczący posiadania zdolności do czynności prawnych. Podsumowując, można stwierdzić, że w większości społeczeństwo wykazuje wiedzę na temat definicji nieletniego, która nie ma pokrycia w rzeczywistości. Aspekt ten jest istotny, ponieważ często w mass mediach można się spotkać z mylnym kontekstem sytuacyjnym odnoszącym się do definicji osoby nieletniej²⁴.

Następnie zapytano respondentów o percepcję społeczną osoby nieletniej oraz poproszono o określenie jej cech zewnętrznych i charakterologicznych. Wśród odpowiedzi najistotniejsze wskazywały na to, że nieletni to „osoba młodo wyglądająca, nie w pełni dojrzała emocjonalnie”²⁵, jednostka „spokojna, małomówna, zazwyczaj brak ugruntowanego światopoglądu”²⁶. Brak znajomości kontekstu tematycznego widoczny był również w wypowiedzi: „Nieletni jest osobą spokojną, mieszka z rodzicami, zachowuje się normalnie, jak młoda osoba”²⁷.

Wśród odpowiedzi były także takie, które świadczyły o prawidłowym rozumieniu definicji osoby nieletniej, na przykład „[nieletni – przyp. red.] nie przestrzegają zasad,

²⁴ Często zdarza się, że osoba nieletnia w mediach jest błędnie interpretowana i mylona z osobą małoletnią. W przedstawionych badaniach poruszono również kwestię demoralizacji i jej definicji. Większość respondentów (85%) odpowiedziała w sposób poprawny.

²⁵ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 1. Zachowano pisownię oryginalną.

²⁶ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 62. Zachowano pisownię oryginalną.

²⁷ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 81. Zachowano pisownię oryginalną.

są mało uczuciowi, raczej niezbyt mili dla innych, kroczą własnymi ścieżkami”²⁸ czy „Beztroska, energiczna, zachowuje się jakby był panem wszystkiego dookoła, myśli że wszystko wie najlepiej. W kontekście przestępstw pozwala sobie na więcej, ponieważ nic mu nie zrobią, skoro jest nieletni”²⁹.

Określając wygląd zewnętrzny osoby nieletniej, badani stwierdzali, że ma ona „niski wzrost, małą wagę, prawdopodobnie zwykłą fryzurę. Zachowuje się w sposób odpowiadający osobie uczęszczającej do szkoły”³⁰. Inna wypowiedź wskazywała, że jest to „nastolatek w szkole średniej, zagubiony, chce być już dorosły, ale jest jeszcze dzieckiem”³¹. Odpowiedzi uzyskane w badaniu świadczą o niedostatecznej wiedzy respondentów na temat osób nieletnich.

Kolejne pytanie zadane respondentom w badaniu dotyczyło częstotliwości popełniania czynów karalnych przez osoby nieletnie. Odpowiedzi potwierdziły, że ankietowani nie znają dokładnej definicji osoby nieletniej i w związku z tym nie byli w stanie poprawnie określić informacji na ich temat. Respondenci odpowiadali następująco: czyny karalne popełniane są przez nieletnich stosunkowo rzadko – 45%, często – 39%, nigdy – 10%, natomiast 6% ankietowanych nie miało zdania na ten temat. Badanie odzwierciedla niewiedzę społeczeństwa dotyczącą zakresu definicyjnego pojęcia *osoba nieletnia*.

W celu wskazania na konieczność podejmowania odpowiednich działań względem osób nieletnich poddano analizie kwestię czynów karalnych, które popełniane są najczęściej. W odbiorze społecznym prym wśród zachowań negatywnych wiedzie udział w bójce (58%), a dalej kradzież mienia (25%) oraz rozpowszechnianie środków odurzających (12%)³². W związku z tym zdecydowana większość respondentów (92%) uznała, że należy odpowiednio do sytuacji stosować wobec osób nieletnich środki poprawcze³³. Najczęściej wskazywano zobowiązanie do naprawienia szkody (42% respondentów), upomnienie (34%), nadzór kuratora (18%) oraz umieszczenie w placówce wychowawczej bądź zakładzie poprawczym (6%). W kontekście uzyskanych odpowiedzi należy uznać za zasadę, że według wskazań społecznych najpierw należy zastosować środki o niskiej dolegliwości dla nieletniego, stopniowo zwiększając ich natężenie do stopnia najwyższego.

Nawiązano również do częstotliwości występowania osób nieletnich w środowisku respondentów. Aż 55% ankietowanych wskazało, że istnieje możliwość spotkania

²⁸ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 45. Zachowano pisownię oryginalną.

²⁹ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 101. Zachowano pisownię oryginalną.

³⁰ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 31. Zachowano pisownię oryginalną.

³¹ Źródło: badanie własne. Ankieta numer 12. Zachowano pisownię oryginalną.

³² Na dalszych miejscach znalazły się odpowiedzi: „ciężkie uszkodzenie ciała” oraz „inne, jakie?”. Żaden z respondentów nie wskazał odpowiedzi „gwałt” ani „zabójstwo”.

³³ Odpowiedzi przeczącej udzieliło zaledwie 17 osób. Według respondentów czyny karalne częściej popełniane są przez nieletnich chłopców (48%). Równowagę płci w tym zakresie wskazało 40% respondentów. Natomiast 12% osób wskazało na nieletnie dziewczęta.

takich osób w otoczeniu, 27% odpowiedziało, że nie, a 18% nie posiadało dostatecznej wiedzy na wskazany temat.

Kolejnym pytaniem, związanym ze społecznym postrzeganiem osób nieletnich, było wskazanie cech charakterystycznych nieletnich, a także głównych determinantów negatywnego postępowania. Według respondentów osoby nieletnie są otwarte w stosunku do środowiska (29%), radosne (23%). Natomiast na kwestię naruszania prawa przez nieletnich zwróciło uwagę 21% respondentów³⁴. Aspekt ten ponownie potwierdza brak znajomości regulacji ustawowych dotyczących osób nieletnich.

Respondenci określili również, jakie determinanty wpływają na popełnianie czynów karalnych przez nieletnich oraz z jakimi czynnikami demoralizującymi stykają się nieletni. Zdaniem większości respondentów głównym czynnikiem jest negatywna sytuacja rodzinna (55 wskazań), co potwierdza literatura przedmiotu. Następnie wskazano na brak skutecznych alternatyw związanych ze spędzaniem czasu wolnego (32) oraz chęć zaimponowania w środowisku rówieśniczym (24). Ostatnim wskazaniem była bieda (6). Jedna osoba zaznaczyła odpowiedź „inne, jakie?” i wskazała na aspekt manipulacji środowiskowej.

Istotnym zagadnieniem było zbadanie, jak respondenci oceniają skuteczność działań profilaktycznych mieszczących się w ustawie oraz czy przyczyniają się one do zmiany postępowania nieletnich na prawidłową postawę społeczną. Zapytano ankietowanych, czy podejmowane działania zmierzające do korygowania zachowań osób nieletnich są wystarczające. Uzyskano 52% odpowiedzi negatywnych, natomiast 48% osób uznało, że podejmowane aktywności są optymalne.

Ostatnim aspektem związanym z postrzeganiem osób nieletnich przez społeczeństwo było wskazanie możliwych działań, które przyczynią się do zmniejszenia liczby czynów karalnych popełnianych przez nieletnich, a także zniwelowania zjawiska demoralizacji. Respondenci najczęściej wybierali odpowiedź związaną ze zwiększeniem liczby programów edukacyjnych (35%), następnie wskazywali na konieczność zwiększenia liczby patroli policji (26%), zwiększenie dolegliwości karnej (23%), zainstalowanie większej liczby kamer (15%). Odpowiedź „inne, jakie?” (1%) sugerowała, że należy zapewnić zwiększoną liczbę placówek oraz miejsc spotkań dla dzieci.

Podsumowanie

W rozważaniach na temat osób nieletnich należy mieć na uwadze postulat Deklaracji Praw Dziecka, mówiący, że dziecko przez wzgląd na niedojrzałość fizyczną oraz umysłową wymaga szczególnej opieki i troski. Ważny w tym kontekście jest również zapis stwierdzający, że osoby młode „z uwagi na swoją młodość wymagają szczególnej

³⁴ Pozostałe odpowiedzi to między innymi: „spokój”, „nerwowość”, „wybuchowość”.

opieki i pomocy uwzględniającej stopień ich rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego”³⁵.

Opierając się na wynikach przeprowadzonych badań, należy przede wszystkim zauważyć, iż opinia społeczna nie ma wystarczającej wiedzy dotyczącej definicyjnego ujęcia osoby nieletniej. Co istotne, obowiązujące prawo, które stosowane jest wobec osób nieletnich, nie spełnia oczekiwanych rezultatów.

W przedmiotowych rozważaniach wskazano również, że osoby nieletnie czują się wobec prawa bezkarne, natomiast jako główny aspekt determinujący zjawisko przestępczości nieletnich uznaje się czynniki rodzinne i środowiskowe. Mnogość czynników, które wpływają na wyzwolenie zachowań dewiacyjnych, wskazuje na złożoność problemu. Należy zatem podjąć takie działania, by w odpowiednio szybkim czasie przerwać łańcuch przyczynowo-skutkowy w celu przeciwdziałania zjawisku przestępczości nieletnich. Warto także zadbać o sferę edukacyjno-społeczną młodych osób, ponieważ brak optymalnych warunków związanych ze spędzaniem wolnego czasu stanowi jeden z kluczowych czynników prowadzących do działań niezgodnych z prawem.

Znamienne są zatem słowa, wskazujące, że „sam fakt popełnienia czynu zabronionego przez nieletniego traktuje się – i słusznie – jako zdarzenie pod każdym względem szczególnie, wymagające specyficznego podejścia i potraktowania”³⁶.

Bibliografia

- Balwicka-Szczyrba M., Sylwestrzak A., Czub K. (red. nauk.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978.
- Czarnecka-Działuk B., Drapała K., *Przejawy demoralizacji jako podstawa działań podejmowanych wobec nieletnich przez sądy rodzinne*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2014.
- Grabarczyk G., *Odpowiedzialność nieletnich w polskim prawie karnym*, „Studia z Zakresu Nauk Prawnoustrojowych” 2008, t. 1, nr 1, s. 79–86.
- Hałaj J.B., *Przestępczość nieletnich w okresie transformacji*, [w:] F. Kozaczuk, M. Radochoński (red.), *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.

³⁵ J. Szumski, *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Info-Trade, Gdańsk 1996.

³⁶ M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

- Kmiecik-Baran K., *Przynależność do grup nieformalnych wśród dzieci i młodzieży a poczucie alienacji*, [w:] S. Kawula (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Konarska-Wrzošek V., Górecki P., Kobes P., *Wspieranie i resocjalizacja nieletnich. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2023.
- Lipka M., *Przestępczość nieletnich w Polsce. Zapobieganie i zwalczanie*, PWN, Warszawa 1971.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Paszkiewicz A., *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Trans Humana, Białystok 2005.
- Stefański A.R., *Kodeks karny. Komentarz. Wydanie 6*, C.H. Beck, Warszawa 2023.
- Szumski J., *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Info-Trade, Gdańsk 1996.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022, poz. 1700.
- Wiktorska P., *Młodociani w świetle prawa i badań kryminologicznych*, „Archiwum Kryminologii” 2012, t. XXXIV.

Minors in social perception

Abstract: This article presents definitions of a minor and a juvenile. It also discusses the commission of criminal acts and the criminal liability of minors. The subject of demoralization is discussed as well as the main determinants of actions inconsistent with the letter of the law. The article lists the possible types of criminal behavior, while the empirical research focuses on the social perception of minors and possible actions aimed at eliminating the phenomenon of minors committing criminal acts.

Keywords: minor, juvenile, criminal act, demoralization

About the Author

Marzena Stopa – master's degree graduate, majors: Resocialization with therapy and pedagogical therapy.

Ilona Szega*

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi Filia w Wodzisławiu Śląskim

e-mail: szegailona@gmail.com

Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży

https://doi.org/10.25312/2083-2923.25_10ils

Streszczenie: Opracowanie skutecznych strategii profilaktycznych w zakresie zachowań ryzykownych młodzieży staje się coraz bardziej istotne w obliczu wzrastającego problemu w społeczeństwie. Artykuł rozpoczyna się od zidentyfikowania głównych zagrożeń, takich jak nadużywanie substancji psychoaktywnych, nieprawidłowe nawyki żywieniowe, nadmierne korzystanie z nowych technologii i ryzykowne zachowania seksualne, które mogą prowadzić do poważnych konsekwencji zdrowotnych, społecznych i emocjonalnych. Celem pracy jest ukazanie istoty profilaktyki w kontekście tych zachowań oraz przedstawienie różnorodnych podejść i narzędzi, które mogą być stosowane w skutecznej prewencji. Poprzez analizę kontekstu społecznego i zdrowotnego artykuł ukazuje wpływ zmian społecznych i kulturowych na zachowania młodzieży oraz konsekwencje zdrowotne związane z ryzykownymi praktykami. Ponadto identyfikuje czynniki ryzyka, takie jak niski status społeczno-ekonomiczny i brak wsparcia rodzinno-środowiskowego.

Słowa kluczowe: zachowania ryzykowne, profilaktyka, młodzież, strategie, zdrowie

Wstęp

W okresie dojrzewania obserwuje się wyższą skłonność do podejmowania ryzyka, co stanowi typową cechę rozwojową. Niemniej jednak zachowania ryzykowne, które wykształcają się w tym okresie, często utrzymują się w dorosłości, wpływając na zdrowie i ogólne samopoczucie w późniejszym życiu. W związku z tym istotne jest odpowiednie podejście profilaktyczne. Zachowania ryzykowne młodzieży często wiążą

* Ilona Szega – pedagog zdrowia, studentka studiów magisterskich w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi na kierunku resocjalizacja z terapią, członkini Koła Naukowego Pedagogiki Resocjalizacyjnej „De iure”, prelegentka konferencji naukowych. Zainteresowania naukowe: pedagogika zdrowia, dietetyka, tradycja jako element polskiej kultury, komunikacja wizualna człowieka, resocjalizacja zakładowa (zakłady karne, nieletni).

się z próbami radzenia sobie z trudnościami oraz osobistymi sytuacjami. Wspieranie nastolatków wymaga od dorosłych wysiłku w zrozumieniu tych zachowań i odpowiedniego reagowania¹.

Ryzykowne zachowanie ma tendencję do podążania typową trajektorią: jego nasilenie jest niskie w dzieciństwie, wzrasta w okresie dojrzewania, osiąga szczyt w późnym okresie dojrzewania do wczesnej dorosłości, a następnie maleje w wieku dorosłym². Odzwierciedla to lukę między dojrzałością biologiczną a społeczną nastolatka. Procesy decyzyjne nastolatków różnią się w znaczący sposób od tych, jakie zachodzą u dorosłych. Po pierwsze, młodzież często nie docenia ryzyka i dostrzega większe potencjalne korzyści z ryzykownych zachowań. Po drugie, podczas gdy dorośli unikają ryzykownych zachowań, angażując się w rozumowanie oparte na sednie (definiowane jako rozumowanie oparte na intuicyjnych reakcjach wynikających z edukacji i doświadczeń), nastolatkom brakuje doświadczenia, aby zastosować takie rozumowanie, i często przejawiają oni ograniczone zrozumienie możliwych konsekwencji swoich działań³. Warto również zauważyć, że młodzież w tym okresie jest emocjonalnie niestabilna i często doświadcza negatywnych emocji, takich jak złość, poczucie winy, depresja, wstyd i niepokój. Te negatywne emocje powodują, że niektórzy nastolatki są bardziej wrażliwi, a problem z maskowaniem strachu i wrażliwości staje się częsty. Jeśli dorośli nie zdają sobie z tego sprawy, nasilają się konflikty między dorosłym a młodzieżą, co sprzyja zachowaniom ryzykownym młodych ludzi. Wielu nastolatków może skutecznie unikać napięć emocjonalnych, ale w pewnych stresujących sytuacjach mogą oni podejmować próby uzależnień i próby samobójcze. Wskazuje się, że część młodzieży przeżywa ten okres bardziej stresująco i nie radzi sobie skutecznie ze swoimi problemami – z tych powodów wzrasta wskaźnik samobójstw wśród nastolatków.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie istoty profilaktyki zachowań ryzykownych wśród młodzieży, wyjaśnienie ich przyczyn i konsekwencji, a także podkreślenie roli profilaktyki w promowaniu zdrowia i redukcji negatywnych skutków zachowań ryzykownych. Kolejnym celem jest omówienie różnorodnych strategii i narzędzi profilaktycznych, które służą ograniczeniu występowania zachowań ryzykownych i poprawie zdrowia młodzieży. Szczególną uwagę poświęcono w pracy znaczeniu działań profilaktycznych prowadzonych na różnych poziomach: indywidualnym, społeczno-instytucjonalnym i środowiskowym. Analizowane są różne podejścia, takie jak edukacja zdrowotna, rozwijanie umiejętności społecznych, kreowanie środo-

¹ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014, s. 25–29.

² D. Romer, V.F. Reyna, T.D. Satterthwaite, *Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context*, „Developmental Cognitive Neuroscience” 2017, vol. 27, s. 19–34.

³ S.J. Blakemore, T.W. Robbins, *Decision-making in the adolescent brain*, „Nature Neuroscience” 2012, vol. 9, s. 84–91.

wisk sprzyjających zdrowiu oraz współpraca między różnymi instytucjami. Poprzez przedstawienie istoty i znaczenia profilaktyki zachowań ryzykownych artykuł ma na celu uświadomienie społeczeństwu, w tym osobom pracującym z młodzieżą, potrzeby podejmowania działań profilaktycznych, które zapobiegają negatywnym skutkom zachowań ryzykownych.

Podejmowanie ryzyka przez nastolatka

Ryzyko to ogólna koncepcja, która nie ogranicza się do zachowań niezgodnych z prawem lub niebezpiecznych. Zdrowe podejmowanie ryzyka obejmuje społecznie akceptowalne i konstruktywne zachowania ryzykowne oraz jest uważane za niezbędną i normatywną część okresu dojrzewania⁴. Podejmowanie zdrowego ryzyka pozwala nastolatkom uczyć się i rozwijać. Badania określają takie postępowanie również jako bezpieczne, pozytywne, prospołeczne i adaptacyjne. Dzięki niemu młodzi ludzie odkrywają świat i stają się bardziej niezależni. Taka postawa umożliwia także kwestionowanie wartości, moralności i przekonań, których ich nauczono, i prowadzi do rozwoju własnej tożsamości, odrębnej od tożsamości rodziców, rodzin i rówieśników. Ponadto zdrowe podejmowanie ryzyka daje szansę na ćwiczenie podejmowania decyzji, przetestowanie nowych umiejętności rozwiązywania problemów oraz rozwinięcie realistycznej oceny siebie, innych ludzi i otaczającego świata⁵. W przeciwieństwie do tego niezdrowe podejmowanie ryzyka obejmuje zachowania, które mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji przewyższających potencjalne korzyści, a także mogą opóźniać lub zaburzać rozwój nastolatków. Od dzieciństwa do okresu dojrzewania obserwuje się znaczny wzrost takich niezdrowych, ryzykownych zachowań. Nie wszyscy nastolatkwie angażują się często w te działania, chociaż wielu z nich eksperymentuje.

Kulturowe i rozwojowe uwarunkowania podejmowania ryzyka przez młodzież

Podejmowanie ryzyka przez młodzież może być rezultatem naturalnego rozwoju oraz wpływu czynników społeczno-kulturowych. Badania literaturowe wskazują, że zdolność do rozpoznawania potencjalnych zagrożeń wzrasta wraz z wiekiem. Starsze dzieci częściej wykazują skłonność do optymistycznego przekonania, że unikną obrażeń w porównaniu do młodszych dzieci. Ponadto nastolatki są bardziej skłonne do przyjęcia odpowiedzialności za ewentualne konsekwencje wynikające z ryzykownych

⁴ N. Duell, L. Steinberg, *Positive risk taking in adolescence*, „Child Development Perspectives” 2019, vol. 13(1), s. 48–52.

⁵ L. Steinberg, *Risk taking in adolescence: What changes, and why?*, „Annals of the New York Academy of Science” 2004, vol. 1021, s. 51–58.

działań. Wydaje się, że indywidualne cechy dziecka, takie jak czynniki poznawcze i temperament, mają większe znaczenie w przewidywaniu tendencji do podejmowania lub unikania ryzyka niż sam wiek⁶.

Kontekst społeczny rówieśników odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu ryzyka przez nastolatków. Zachowania ryzykowne, takie jak brawurowa jazda, używanie substancji psychoaktywnych i działalność przestępcza, najczęściej występują w obecności rówieśników⁷. Okres dojrzewania to również czas rozwojowy, w którym zachodzą istotne zmiany w kontekście społecznym i zachowaniach społecznych. Pojawiają się pierwsze związki uczuciowe i seksualne, rozwijają się intymne przyjaźnie, a także wzrasta znaczenie statusu wśród rówieśników. Nic więc dziwnego, że wpływ rówieśników, zwłaszcza jeśli chodzi o śmiałe zachowania, staje się ważniejszy niż wpływ rodziców lub indywidualne podejmowanie decyzji⁸.

Wpływ rodziny na zachowania ryzykowne młodzieży jest powszechnie uznawany za ważny czynnik determinujący ich występowanie. Badania naukowe konsekwentnie podkreślają rolę rodziny w kształtowaniu postaw, wartości oraz norm społecznych, które mogą wpływać na zachowania młodych osób. Rodzina jako pierwotne środowisko wychowawcze i socjalizacyjne wpływa na kształtowanie się wzorców zachowań u młodzieży. Mechanizm naśladowania jest jednym z kluczowych aspektów tego wpływu. Jeżeli rodzice angażują się w zachowania ryzykowne, takie jak nadużywanie substancji psychoaktywnych, palenie papierosów czy spożywanie alkoholu, istnieje większe prawdopodobieństwo, że ich dzieci będą podążać tą samą drogą. Wynika to z procesu modelowania, w ramach którego młodzież czerpie wzorce zachowań z otaczającego ją środowiska rodzinnego. Ponadto jakość komunikacji w rodzinie ma znaczący wpływ na zachowania młodzieży. Rodziny, które charakteryzują się otwartą i zdrową komunikacją, w której młodzież może swobodnie wyrażać swoje myśli, uczucia oraz obawy, są bardziej skłonne do nawiązywania dialogu na temat zachowań ryzykownych. Komunikacja oparta na wzajemnym szacunku, empatii oraz wspierająca rozwijanie umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji może stanowić czynnik ochronny przed ryzykownymi zachowaniami⁹.

Rodzina może dodatkowo pełnić funkcję źródła wsparcia emocjonalnego oraz społecznego dla młodzieży. Kiedy rodzice są obecni i aktywnie zaangażowani w życie swoich dzieci, dostarczając im wsparcia emocjonalnego, budują poczucie więzi i bezpieczeństwa, co może zmniejszać skłonność do zachowań ryzykownych. Stabilność

⁶ B.A. Morrongiello, J. Lasenby-Lessard, *Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions*, „Injury Prevention” 2007, vol. 1, s. 20–25.

⁷ D. Albert, J. Chein, L. Steinberg, *The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making*, „Current Directions in Psychological Science” 2013, vol. 22(2), s. 114–120.

⁸ Y. Liao, Z. Huang, J. Huh, M.A. Pentz, C.P. Chou, *Changes in friends' and parental influences on cigarette smoking from early through late adolescence*, „Journal of Adolescent Health” 2013, vol. 53(1), s. 132–138.

⁹ L. Pietruszka, *Środowisko rodzinne a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, nr 6(42), s. 51–68.

rodzinna oraz jakość relacji rodzinnych są istotne dla zdrowego rozwoju i redukcji ryzyka wystąpienia niepożądanych zachowań młodzieży. Naturalnym etapem rozwojowym i jednocześnie fundamentalnym okresem w indywidualnej biografii każdego człowieka jest dzieciństwo i czas dorastania, kojarzone zwykle z okresem radości i beztroski. Z poziomem jakości życia na tym etapie wiążą się bowiem szanse rozwoju człowieka i jego życiowe osiągnięcia. Ważnym aspektem wpływu rodziny na zachowania ryzykowne młodzieży jest również jej funkcja w przekazywaniu norm społecznych. Rodzice mogą wpływać na kształtowanie się wartości i norm, które regulują postępowanie młodzieży.

Rodzaje i rozpowszechnienie zachowań wysokiego ryzyka

Według raportu *Zachowania ryzykowne* opracowanego przez Instytut Matki i Dziecka w 2017 roku do najczęstszych zachowań ryzykownych wśród młodzieży należą:

- używanie substancji psychoaktywnych (palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie marihuany i innych narkotyków, zażywanie leków psychotropowych),
- przedwczesna aktywność seksualna,
- zachowania agresywne, przemoc, cyberprzemoc,
- zagrożenia behawioralne związane z nadmiernym korzystaniem z telefonu, graniem w gry komputerowe i inne, hazardem, internetem,
- drobne wykroczenia, wandalizm, chuligaństwo,
- zaniedbywanie obowiązków szkolnych,
- ucieczki z domu,
- nieprawidłowe nawyki żywieniowe¹⁰.

Specjaliści szczególnie zainteresowali się kilkoma zachowaniami wysokiego ryzyka ze względu na ich częste występowanie wśród młodzieży. Wiele z tych zachowań powoduje dużą liczbę zgonów i obrażeń wśród nastolatków oraz ma negatywny wpływ na całe społeczeństwo.

Okres adolescencji charakteryzuje się niestabilnością emocjonalną oraz częstym doświadczaniem negatywnych emocji, takich jak złość, poczucie winy, depresja, wstyd i niepokój. Te negatywne emocje sprawiają, że niektórzy młodzi ludzie stają się bardziej wrażliwi, a często maskują swoje lęki i wrażliwość. Brak świadomości dorosłych w tej kwestii może prowadzić do zaostrzenia konfliktów między dorosłymi a młodzieżą. W odpowiedzi na te negatywne emocje niektórzy nastolatki mogą próbować złagodzić napięcie poprzez podejmowanie zachowań uzależniających lub nawet podejmowanie prób samobójczych. Z drugiej strony istnieje grupa młodzieży, która nie radzi sobie skutecznie ze stresem i swoimi problemami, co przyczynia się do wzrostu wskaźnika samobójstw wśród tej grupy wiekowej.

¹⁰ A. Dzielska, *Zachowania ryzykowne*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2017, s. 5.

Przemoc i agresja są uważane za główne problemy doświadczane współcześnie we wszystkich dziedzinach życia i należą zarazem do najważniejszych kwestii zarówno pod względem profilaktyki, jak i ochrony zdrowia psychicznego w dzieciństwie i okresie dojrzewania. Zachowania aspołeczne w dzieciństwie i okresie dojrzewania są klasyfikowane według zaburzeń zachowania i prowadzą do zachowań ryzykownych, impulsywności, kradzieży, wandalizmu, agresji fizycznej i psychicznej, znęcania się, ucieczek z domu i wagarowania.

Obecnie obserwujemy narastające zagrożenie związane z problemem uzależnień wśród dzieci i młodzieży. W badaniu przeprowadzonym w 2021 roku przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej, podobnie jak we wcześniejszych pomiarach, napoje alkoholowe okazały się najbardziej rozpowszechnioną substancją psychoaktywną wśród młodzieży szkolnej, po którą sięga ona częściej niż po papierosy czy narkotyki. Z badań wynika, że w 2021 roku 66% uczniów przynajmniej raz piło piwo, 62% – wódkę i inne mocne alkohole, a 37% – wino. Najczęściej zażywane przez uczniów były marihuana i haszysz. Zażywał je co piąty uczeń. Przyjmowanie leków uspokajających i nasennych, nieprzepisanych przez lekarza, kiedykolwiek w życiu zadeklarował co piąty uczeń.

Zachowanie ryzykowne młodzieży, takie jak nadmierne korzystanie z telefonu, granie w gry komputerowe, zaangażowanie w hazard oraz nadmierne korzystanie z internetu, niesie ze sobą szereg zagrożeń behawioralnych. Uzależnienie od internetu, znane również jako internetoholizm lub sieciaholizm, reprezentuje relatywnie nowe zjawisko, które wykazuje wyraźny dynamiczny rozwój. Może ono prowadzić do izolacji oraz zaniedbywania różnych form aktywności społecznej, nauki, aktywnego wypoczynku, higieny osobistej oraz zdrowia¹¹. Takie zachowania skutkują negatywnymi konsekwencjami zarówno dla zdrowia fizycznego, jak i psychicznego młodzieży. Nadmierne korzystanie z telefonu i gier komputerowych może prowadzić do problemów związanych z uzależnieniem, dezorganizacją czasu, ograniczoną aktywnością fizyczną, a także zaburzeniami snu. Ponadto może ono oddziaływać negatywnie na relacje społeczne, powodować izolację społeczną oraz obniżać zdolność koncentracji i nauki. Zaangażowanie w hazard, na przykład zakłady sportowe czy gry hazardowe, wiąże się z ryzykiem uzależnienia, problemów finansowych, a także z niekorzystnym wpływem na funkcjonowanie społeczne i rodzinne. Co więcej, nadmierne korzystanie z internetu, zwłaszcza w kontekście przeglądania stron pornograficznych, może prowadzić do zaburzeń seksualnych oraz problemów emocjonalnych. Dla niektórych ludzi internet jest częścią pracy, rozrywki i komunikacji, jednak korzystanie z sieci może wymykać się spod kontroli i mieć niewłaściwy wpływ na ich życie¹².

¹¹ H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 250–274.

¹² J. Jarczyńska, *Problematyczne korzystanie z Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 119–136.

Dojrzewanie to czas poszukiwań i często wiąże się z eksperymentowaniem z seksem. Na całym świecie każdego dnia ponad milion osób zaraża się chorobami przenoszonymi drogą płciową. Od ponad trzech dekad badania zachowań seksualnych nastolatków stanowią fundamentalny element literatury naukowej dotyczącej chorób zakaźnych. Infekcje przenoszone drogą płciową (STI) mają ogromne znaczenie dla osób zaangażowanych w poprawę zdrowia populacji, szczególnie w przypadku nastolatków. Na całym świecie najwyższe odnotowane wskaźniki chorób przenoszonych drogą płciową występują wśród osób w wieku od 15 do 24 lat; do 60% nowych zakażeń i połowa wszystkich osób żyjących z HIV na całym świecie jest w tej grupie wiekowej. Według Światowej Organizacji Zdrowia każdego dnia przybywa ponad 1 milion chorób przenoszonych drogą płciową. W 2020 roku WHO oszacowała 374 miliony nowych zakażeń jedną z czterech chorób przenoszonych drogą płciową¹³. Pokazuje to ogromną skalę problemu i wyzwanie dla profilaktyki tego rodzaju zachowań ryzykownych.

Szkody zdrowotne i rozwojowe są również powodowane przez inne nierozważne zachowania lub przez zaniechania. Przykłady takich zachowań to nieprawidłowe nawyki żywieniowe oraz brak aktywności fizycznej. Zgodnie z wynikami badania PIT-NUTS (2016) około 10% dzieci w wieku 1–3 lata ma nadwagę/otyłość, a dodatkowe 18,4% jest zagrożone nadmierną masą ciała. Problem nadwagi i otyłości dotyczy też niemal co trzeciego ośmiolatka (badanie COSI, 2016). U starszych dzieci i młodzieży nie jest znacząco lepiej. Według danych uzyskanych z ogólnopolskiego badania przeprowadzonego przez Instytut Żywności i Żywienia wśród uczniów (10–16 lat) problem nadmiernej masy ciała dotyczy co piątego ucznia, przy czym częściej występuje u chłopców niż u dziewcząt. Najnowsze (2018) wstępne wyniki badania zachowań zdrowotnych młodzieży w wieku 11–15 lat (międzynarodowe badanie HBSC, w którym od wielu lat uczestniczy również Polska) wskazują, że nadmierna masa ciała występuje u 29,7% chłopców i 14,3% dziewcząt. Analiza wyników badań wykazała, że ponad jedna czwarta młodzieży (25,33%) jedzenie, głównie słodczyce, traktuje jako sposób na redukcję stresu. Postęp w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych powoduje, że młode pokolenie przejawia niższy poziom aktywności fizycznej¹⁴. Epidemia nadwagi i otyłości wśród młodego pokolenia jest niezwykle niepokojącym problemem o szerokim zakresie negatywnych skutków zarówno dla jednostek, jak i dla społeczeństwa jako całości. Wzrost wskaźników nadwagi i otyłości wśród młodzieży jest nie tylko związany z obciążeniem zdrowotnym, ale również z poważnymi implikacjami społecznymi, ekonomicznymi i psychologicznymi. Niezdrowe wzorce żywieniowe i niski poziom aktywności fizycznej w okresie młodości mogą

¹³ *Sexually transmitted infections (STIs)*, 2022, World Health Organization, [https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-\(stis\)](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis)) [dostęp: 17.05.2024].

¹⁴ K. Kocka i in., *Nawyki żywieniowe i aktywność fizyczna młodzieży szkół ponadgimnazjalnych jako czynniki ryzyka wystąpienia otyłości = School students' dietary habits and physical activity as a risk factor of the obesity*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, vol. 6(7), s. 439–452.

prowadzić do wystąpienia poważnych schorzeń, takich jak cukrzyca typu 2, choroby serca, nadciśnienie tętnicze, problemy ortopedyczne i psychiczne. Ponadto otyłość w młodym wieku może prowadzić do długotrwałych problemów zdrowotnych w wieku dorosłym. W związku z tym konieczne jest podejmowanie skutecznych działań profilaktycznych i interwencyjnych w celu odwrócenia tego niepokojącego trendu i promowania zdrowego stylu życia wśród młodzieży.

Promocja zdrowia i profilaktyka zachowań ryzykownych

Istnieje możliwość istotnego ograniczenia niebezpiecznych konsekwencji ryzykownych zachowań młodzieży poprzez podejmowanie działań profilaktycznych. Szacuje się, że dzięki temu można by zapobiec trzem czwartym zgonów wśród nastolatków. Ponadto jest duże prawdopodobieństwo, że profilaktyka znacząco wpłynie na redukcję innych negatywnych skutków wynikających z zachowań ryzykownych. Skuteczność takich działań profilaktycznych zależy w dużej mierze od praktycznego wykorzystania wiedzy naukowej. Ważnym aspektem tej wiedzy jest pełne zrozumienie specyfiki i przyczyn problematycznego zachowania w okresie dojrzewania. Wykorzystanie tej wiedzy w tworzeniu programów profilaktycznych może przynieść młodemu pokoleniu wymierne korzyści zarówno pod względem zdrowotnym, jak i społecznym.

Wiele programów profilaktycznych, które mają na celu zapobieganie uzależnieniom, niestety charakteryzuje się niską skutecznością. Wynika to głównie z negatywnego modelu, który skupia się jedynie na unikaniu szkodliwych substancji i sytuacji oraz szukaniu zewnętrznej pomocy, zamiast koncentrować się na rozwijaniu umiejętności i dojrzałej postawy wobec życia.

Według raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) dostęp do profilaktyki i leczenia dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami metabolicznymi wynikającymi z otyłości był ograniczony. Czas oczekiwania na wizytę u specjalisty wynosił nawet ponad rok. Mimo że otyłość została uznana za chorobę cywilizacyjną, a leczenie tego schorzenia – za jeden z priorytetów w Narodowym Programie Zdrowia na lata 2016–2020, działania podejmowane przez kolejnych ministrów zdrowia nie tylko nie spowodowały spadku liczby dzieci i młodzieży z nadwagą, ale nawet nie zahamowały wzrostu tej liczby. W 2020 roku Najwyższa Izba Kontroli opublikowała raport z kontroli placówek podstawowej opieki zdrowotnej (POZ) oraz ambulatoryjnej opieki specjalistycznej (AOS) w okresie od stycznia 2018 roku do końca marca 2020 roku w kontekście redukcji masy ciała u pacjentów poniżej 18. roku życia, u których zdiagnozowano problem otyłości. Ustalono, że jedynie kilkanaście procent tych pacjentów odnotowało spadek masy ciała. Kontrolerzy Izby wskazali, że niewielka skuteczność leczenia wynikała z błędów diagnostycznych oraz przestarzałych metod terapii. Ponadto niewystarczająca uwaga została poświęcona profilaktyce. Raport NIK ujawnił, że ponad połowa kontrolowanych placówek POZ nie zastosowała żadnych środków

w celu zapobiegania otyłości i nadwadze. Praktyki profilaktyczne ograniczały się głównie do udzielania ustnych pouczeń oraz przekazywania materiałów promocyjnych opracowanych przez firmy farmaceutyczne. Zdaniem Izby świadczy to o tym, że brakuje skoordynowanych działań i całościowego podejścia do problemu, które obejmowałoby działania profilaktyczno-edukacyjne, skuteczną diagnostykę oraz szybki dostęp do efektywnego leczenia.

Eksperci wskazują, że inicjatywy służące przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym powinny być wielokierunkowe i prowadzone w obrębie rodziny, szkoły oraz na poziomie samorządowym i centralnym. Zachowania dziecka kształtuje bowiem wiele czynników. Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej powinni pamiętać, że dziecko, któremu się stawia wymagania i kontroluje ich respektowanie, zbuduje własne wewnętrzne granice oraz ma szansę na wytworzenie zdrowego systemu wartości intelektualnych, psychicznych i emocjonalnych. Każdy pedagog, rozpoczynając pracę wychowawczą, powinien więc traktować jako priorytet kształtowanie właściwych postaw swych podopiecznych.

Bibliografia

- Albert D., Chein, J., Steinberg L., *The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making*, „Current Directions in Psychological Science” 2013, vol. 22(2), s. 114–120.
- Blakemore S.J., Robbins T.W., *Decision-making in the adolescent brain*, „Nature Neuroscience” 2012, vol. 9, s. 1184–1191.
- Duell N., Steinberg L., *Positive risk taking in adolescence*, „Child Development Perspectives” 2019, vol. 13(1), s. 48–52.
- Dzielska A., *Zachowania ryzykowne*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2017.
- Jarczyńska J., *Problematyczne korzystanie z Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 119–136.
- Kocka K., Bartoszek A., Fus M., Rząca M., Łuczyk M., Bartoszek A., Muzyczka K., Nowicki G., Ślusarska B., *Nawyki żywieniowe i aktywność fizyczna młodzieży szkół ponadgimnazjalnych jako czynniki ryzyka wystąpienia otyłości = School students' dietary habits and physical activity as a risk factor of the obesity*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, vol. 6(7), s. 439–452.
- Liao Y., Huang Z., Huh J., Pentz M.A., Chou C.P., *Changes in friends' and parental influences on cigarette smoking from early through late adolescence*, „Journal of Adolescent Health” 2013, vol. 53(1), s. 132–138.

- Morrongiello B.A., Lasenby-Lessard J., *Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions*, „Injury Prevention” 2007, vol. 1, s. 20–25.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.
- Pietruszka L., *Środowisko rodzinne a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, nr 6(42), s. 51–68.
- Reyna V.F., *A new intuitionism: Meaning, memory, and development in fuzzy-trace theory*, „Judgment and Decision Making” 2012, vol. 7(3), s. 332–359.
- Romer D., Reyna V.F., Satterthwaite T.D., *Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context*, „Developmental Cognitive Neuroscience” 2017, vol. 27, s. 19–34.
- Sexually transmitted infections (STIs)*, 2022, World Health Organization, [https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-\(stis\)](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis)) [dostęp: 17.05.2024].
- Steinberg L., *Risk taking in adolescence: What changes, and why?*, „Annals of the New York Academy of Science” 2004, vol. 1021, s. 51–58.
- Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

Prevention of risky behaviours in adolescents

Abstract: Developing effective preventive strategies regarding risky behaviours among adolescents is becoming increasingly important due to such behaviours becoming socially problematic. The article begins by identifying key threats, such as substance abuse, unhealthy eating habits, excessive use of new technologies, and risky sexual behaviours, which can lead to serious health, social, and emotional consequences. The aim of the article is to highlight the significance of prevention in the context of these behaviours and to present various approaches and tools that can be utilized for effective prevention. Through the analysis of social and health contexts, the article emphasizes the impact of societal and cultural changes on adolescent behaviours and the health consequences associated with risky practices. Furthermore, it identifies risk factors such as low socio-economic status and lack of family-environmental support.

Keywords: risky behaviours, prevention, adolescents, strategies, health

About the Author

Ilona Szega – a health educator, a master's student at the University of Humanities and Economics in Lodz, specializing in social rehabilitation with therapy, a member of the Scientific Circle of Resocialization Pedagogy De iure, and a lecturer at academic conferences. Her scientific interests include health education, dietetics, tradition as an element of Polish culture, human visual communication, and institutional resocialization (prisons, juvenile institutions).

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.

Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.

Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: **www.pedagogika.pl**

Zespół redakcyjny



WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁÓDZI