

Kultura i Wychowanie

nr 1(27)/2025

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Kultura i Wychowanie

nr 1(27)/2025

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 Szyzkowska, 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(27)/2025

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

prof. dr hab. Helena Marzec, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

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 2025

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

Magdalena Czarnecka, Anna Wiśniewska-Grabarczyk (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Druk i oprawa: Sowa – Druk na życzenie

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

Dariusz Stępkowski	
Dwa językowe obrazy pedagogiki	9
Grażyna Cęcelek	
Profesjonalizm nauczyciela jako ważny wyznacznik efektywności pracy pedagogicznej	29
Magdalena Pietrusiewicz	
A reflective university teacher in times which are not conducive to reflexivity	45
Jasmine Al-Douri	
Strażnicy zamkniętej przestrzeni	57
Stella Kaczmarek	
Trening mentalny/wyobrażeniowy dla tancerzy	89
Grażyna Szafraniec	
Niedostatki edukacji muzycznej w przestrzeni pedagogiczno- -terapeutycznej. Wskazania dla początkujących terapeutów	103
Katarzyna Miłek, Martyna Koszna, Klaudia Zielińska	
Rola wiedzy rodziców w rozpoznawaniu i wspieraniu zaburzeń integracji sensorycznej	119
Kamila Witerska, Zuzanna Woźniak	
Edukacja i terapia w asyście psa	131

STUDENCI PISZĄ

Hanna Kozakiewicz	
Uczyć się, by przetrwać i wzrastać: Jak edukacja pozaformalna zmienia jakość życia dorosłych?	153

Artur Sendyka

‘Mothers of Penguins’: Artistic authenticity and social resonance in depicting autism parenting – analysis of film techniques and cultural impact	171
--	------------

Contents

ACADEMIC ARTICLES

Dariusz Stępkowski	
Two linguistic representations of pedagogy	27
Grażyna Cęcelek	
Professional competences of a modern teacher in the context of the complexity and undefined nature of pedagogical work	43
Magdalena Pietrusiewicz	
A reflective university teacher in times which are not conducive to reflexivity	45
Jasmine Al-Douri	
Guardians of the closed space	88
Stella Kaczmarek	
Mental/imagery training for dancers	101
Grażyna Szafraniec	
Music education deficiencies in the pedagogical and therapeutic space. Recommendations for new therapists	118
Katarzyna Miłek, Martyna Koszna, Klaudia Zielińska	
The role of parental knowledge in recognizing and supporting sensory integration disorders	129
Kamila Witerska, Zuzanna Woźniak	
Dog assisted education and therapy	152

STUDENTS WRITE

Hanna Kozakiewicz	
Learning to survive and thrive: How non-formal education transforms the quality of adult life?	169

Artur Sendyka

‘Mothers of Penguins’: Artistic authenticity and social resonance in depicting autism parenting – analysis of film techniques and cultural impact	171
--	------------

Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

 <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl**Dwa językowe obrazy pedagogiki**https://doi.org/10.25312/kiw.27_dst

Streszczenie: W prezentowanym artykule przedmiotem badania są dwa językowe obrazy pedagogiki wynikające z dwóch odmiennych linii wyjaśniania etymologii polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika*. Celem badania jest wydobyć na jaw toposy używanych w trakcie uprawiania pedagogiki w oparciu o dwie różne linie etymologiczne, rozpoznanie ukonstytuowanych na tych toposach modeli myślenia i działania pedagogicznego oraz zwrócenie uwagi na konsekwencje wynikające dla współczesnego rozumienia tożsamości pedagogiki jako nauki.

W badaniu wykorzystano metodę przeszukiwania źródeł wtórnych i systemowo-funkcjonalną analizę dyskursu. Po przeanalizowaniu materiału badawczego stwierdzono, że w wyjaśnianiu etymologii polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika* dominuje linia pajdetyczna, natomiast prawie wcale nieznana jest linia pajdeutyczna. W pierwszej z nich wykorzystuje się topos *pais-ago*, w drugiej topos *pajdeja*. Nad pierwszym nadbudowuje się model pajdetyczny, nad drugim – model pajdeutyczny. Wskutek bezsprzecznego zdominowania polskiej myśli pedagogicznej przez pierwszy z tych modeli transmituje się z pokolenia na pokolenie stereotyp niskiego statusu naukowego pedagogiki, z nieufnością odnosi się do ujęć dowartościowujących rolę dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia w działaniu pedagogicznym i likwiduje różnice między terminami pedagogicznymi.

Słowa kluczowe: pedagogika, wychowanie, kształcenie, pajdeja, Językowy Obraz Świata

Nota autorska

Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany, zatrudniony na stanowisku profesora uczelni na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ważniejsze publikacje: *Herbart znany i nieznan* (redaktor, 2006), *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych* (redaktor, 2012), *Bildung und Erziehung in politischen Systemen* (redaktor, 2012), *Religion long forgotten* (redaktor, 2014), *Kształcenie – moralność – demokracja* (współautor, 2018), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (współautor, 2019). Zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, wychowanie/kształcenie moralne, pedagogika szkoły wyższej.

Wprowadzenie

Na wiele dziesięcioleci przed ogłoszeniem przez Thomasa Kuhna koncepcji paradygmatu naukowego polski filozof nauki, Ludwik Fleck, zbadał rolę stylu myślowego w tworzeniu się wspólnoty naukowej, którą oznaczył jako „kolektyw myślowy”¹. Złączeni wspólnym stylem myślowym członkowie kolektywu przyjmują swoje stwierdzenia za bezdyskusyjne i niepowątpiewalne pewniki w uprawianej przez nich dyscyplinie wiedzy. Stwierdzenia te składają się z charakterystycznych wyrazów specjalistycznych (terminów), które z jednej strony odróżniają styl myślowy jednego kolektywu od drugiego, z drugiej zaś umożliwiają realizację czynności poznawczych, komunikacyjnych i dyskursywnych. Za współczesnym badaczem języka naukowego, Grzegorzem Pawłowskim, należy zauważyć, że do właściwości wyrazów specjalistycznych (terminów) należą również funkcje limitatywne. „Limitatywne, bo wraz z wydzieleniem jakiegoś zakresu obiektów, właściwości i relacji automatycznie wyłączone zostają z niego obiekty, właściwości i/lub relacje, które [...] [temu zakresowi – dop. D.S.] nie odpowiadają”². Wyrazy specjalistyczne (terminy) umożliwiają zatem członkom kolektywu myślowego, z jednej strony, rozszerzanie i komunikowanie poznania, z drugiej zaś narzucają im sposób patrzenia na badany przedmiot. Ta konstatacja współbrzmi ze stwierdzeniem Ludwika Flecka, że: „Styl myślowy [...] to określony **przymus myślowy** [podkr. D.S.], więcej: jest to całościowa intelektualna gotowość, gotowość takiego, a nie innego widzenia i działania”³. W stylu wyraża się „kolektywno-myślowe uwikłanie wiedzy, obciążenie [jej] **przymusem społecznego myślenia** [podkr. D.S.]”⁴. Dwukrotnie zaakcentowane słowo *przymus* przywołuje na myśl językowy obraz świata, który Renata Grzegorczykowa wyjaśnia jako „sposób ujmowania świata (jego percepcji i konceptualizacji), dający się odczytać z faktów językowych [...] świadczących o swoistej kategoryzacji świata”⁵. W tym świetle językowy obraz świata wydaje się zbieżny ze stylem myślowym i równocześnie otwiera drogę do badania tego ostatniego przez pryzmat środków językowych stosowanych w ramach wybranego kolektywu myślowego.

Bezsprzecznie pedagodzy tworzą kolektyw myślowy w rozumieniu Ludwika Flecka, który ma swoje wyrazy specjalistyczne (terminy) i wytwarza własny styl myślowy.

¹ Chodzi o opracowanie Ludwika Flecka pt. *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, które po raz pierwszy ukazało się w 1935 roku w języku niemieckim.

² G. Pawłowski, *Metafizyka poznania lingwistycznego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 144.

³ L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, [w:] tenże, *Psychosocjologia poznania naukowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 89–90.

⁴ Tamże, s. 90.

⁵ R. Grzegorczykowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 189.

W centrum tego stylu znajduje się leksem (wyraz) *pedagogika*. Służy on do oznaczenia zarówno nauki, jak i pola problemowego, którym zajmują się pedagodzy w odróżnieniu od przedstawicieli innych dyscyplin wiedzy, takich jak socjologia czy psychologia. Dość powszechnie uważa się, że leksem (wyraz) *pedagogika* i jego genealogia zostały dostatecznie wyjaśnione i są na trwałe wpisane w mentalny obraz pedagogiki, który funkcjonuje w kolektywnej samoświadomości pedagogów. Lektura prac niektórych autorów jednak mnie przekonuje, że wcale tak nie jest i że w dużym stopniu od samego tylko odczytania omawianego wyrazu specjalistycznego (terminu) zależy pojmowanie pedagogiki i jej przedmiotu.

Do przeprowadzenia niniejszego badania wykorzystałem metodę przeszukiwania źródeł wtórnych⁶ i historyczno-krytyczną analizę dyskursu⁷. Z publikacji specjalistycznych z zakresu pedagogiki wybrałem te, których autorzy *expressis verbis* odnosili się do leksemu (wyrazu) *pedagogika*, jego etymologii i współczesnego rozumienia. O ile pierwsza z wymienionych metod nie wymaga specjalnego wyjaśniania, o tyle druga owszem. Zgodnie z koncepcją de-metaforyzacji gramatycznej Michela Holliday'a przeanalizowałem wyselekcjonowane teksty pod względem uobecniania się w nich dwóch toposów, które wcześniej zidentyfikowałem jako eksplikacje dwóch linii interpretacyjnych etymologii polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika*.

Artykuł składa się z trzech punktów. W pierwszym rekonstruuje dwa sposoby wyjaśniania powstania polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika*, które – co prawda – uobecniają się w rodzimej literaturze pedagogicznej z tą jednak różnicą, że pierwszemu z nich można przypisać charakter hegemoniczny, drugiemu zaś niszowy. Drugi punkt zawiera opis dwu modeli, które wynikają z przyjętego źródłosłowu leksemu (wyrazu) *pedagogika* i wyrażają się dwoma toposami. Są to modele pajdetyczny i pajdeutyczny. Na koniec, w trzecim punkcie, przedstawiam niektóre konsekwencje, jakie pociąga za sobą dominacja w naszym kraju modelu pajdetycznego.

1. Pedagogika – jeden leksem, dwie etymologie

Czy jeden i ten sam leksem (wyraz) może mieć dwie etymologie? Chodzi oczywiście o polski leksem (wyraz) *pedagogika*. W celu wyjaśnienia tej kwestii, trzeba uprzednio sobie uzmysłowić, czym jest etymologia.

Współczesny polski etymologista, Andrzej Bańkowski, we *Wstępie autorskim* do *Etymologicznego słownika języka polskiego* stwierdza, że: „Celem [etymologii jako

⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 157–164.

⁷ A. Duszak, G. Kowalski, *Wstęp*, [w:] A. Duszak, G. Kowalski (red.), *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013, s. V–XI; M.A.K. Halliday, *Metafory gramatyczne w tekstach naukowych*, [w:] A. Duszak, G. Kowalski (red.), *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013, s. 81–146.

nauki – dop. D.S.] jest ustalenie genezy danego wyrazu, czyli znalezienie odpowiedzi na pytania, kiedy i skąd się on wziął w mowie użytkowników danego języka”⁸. Autor przyznaje jednak, że: „wszelkie «fakty językowe» są o tyle fikcją, że same w sobie i same przez się nie podlegają empirii. Zawsze są skutkiem takiej lub innej interpretacji faktów «mownych», które podlegają empirii albo wprost jako fenomeny akustyczne, albo pośrednio jako wnioski (trafne lub błędne) z danych zapisów, czyli pewnego typu fenomenów optycznych”⁹.

W tych wyjaśnieniach dochodzi do głosu ogólne przekonanie, że w nauce nie istnieją obiektywne fakty, lecz tylko interpretacje. Pomimo to, a może właśnie z tego powodu, interpretacje te muszą być poddawane weryfikacji. W wypadku etymologii jako działu językoznawstwa podstawą umożliwiającą empiryczne rozstrzygnięcie prawdziwości lub nieprawdziwości postawionej hipotezy w sprawie rodowodu badanego słowa nie są na pierwszym miejscu pochodzące z przeszłości dokumenty zawierające najstarsze notacje tego słowa, lecz system dźwiękowy języka naturalnego, w którym jest ono używane. Z tego wynika, że przy ustalaniu pochodzenia polskiego słowa *pedagogika* źródłem bezpośrednich dowodów jest polska fonologia (*sic!*), a tylko pośrednich – analiza tekstów świadczących o jego użyciu. Stanowi to ważną wskazówkę, którą kieruję się w tym artykule.

W języku polskim leksem (wyraz) *pedagogika* jest pożyczką, czyli słowem przejętym z języka obcego. W rodzimej literaturze pedagogicznej uważa się go za hellenizm, czyli zapożyczenie ze starożytnej greki. Na tle innych języków taka interpretacja nie jest bynajmniej wyjątkiem. Bez wahania można twierdzić, że hellenistyczna linia interpretacyjna skolonizowała na arenie międzynarodowej odczytywanie genealogii słowa *pedagogika*¹⁰.

Na tym tle na szczególną uwagę zasługuje głos Marcina Wasilewskiego, który w naszym rodzimym dyskursie pedagogicznym poddał pod rozprawę inną proveniencję omawianego słowa¹¹. Jego zdaniem bezpośrednie źródło polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika* znajduje się w języku niemieckim, a był nim powstały pod koniec XVIII wieku wyraz specjalistyczny (termin) *Pädagogik*. Przypuszczenie badacza wzmacnia Gabrjel Korbut, który zauważył, że: „Żaden [...] język obcy nie dostarczył tylu wyrazów językowi polskiemu, tyle materiału dźwiękowego, który do niepoznania nieraz w ustach ludu się przekształcił i spolszczył – co język *niemiecki* [podkr. autora]”¹². Niestety, w swoim opracowaniu pominął on terminologię naukową, skupiając

⁸ A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1: A–K, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. XI.

⁹ Tamże, s. XIV.

¹⁰ P. Enslin, *Philosophy of education*, [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International encyclopedia of education*, t. 6, Academic Press, Oxford 2010, s. 2.

¹¹ M. Wasilewski, *Pedagogika grecka od Protagorasa do Posejdoniosa. Edukacja. Filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 21–22.

¹² G. Korbut, *Wyrazy niemieckie w języku polskim pod względem językowym i cywilizacyjnym*, „Prace Filologiczne” 1893, t. 4, z. 2, s. 355.

się wyłącznie na pożyczkach, które do drugiej połowy XIX wieku upowszechniły się w codziennym języku polskim.

Autorzy opierający się na hellenistycznej linii interpretacyjnej podają, że prototyp polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika* powstał w języku starożytnych mieszkańców Hellady ze złożenia słów *pais* ('dziecko', 'chłopiec', 'potomek') i *ago* ('prowadzić')¹³. Na potwierdzenie tej linii przywołuje się używane w antyku greckie słowa: *paidagogos*, *paidagogia* i *paidagogike*. Pierwszym z nich starożytni Grecy oznaczali niewolnika sprawującego opiekę nad chłopcem (*pais*). Jak pisze Stefan Wołoszyn, „rodzice powierzali [mu] pieczę nad zachowaniem i bezpieczeństwem chłopca podczas drogi do i ze szkoły, w czasie pobytu w szkole oraz w czasie pozaszkolnym”¹⁴. Źródłem tego opisu można doszukiwać się w literaturze starogreckiej, w której – jak podaje Marcin Wasilewski – najstarsze znane użycie słowa *paidagogos* w znaczeniu 'prowadzący chłopca' odnaleziono w *Dziejach Herodota* i dotyczyło ono niewolnika o imieniu Sikinnos¹⁵. Lucjan Zarzecki dodał przypuszczenie, że *paidagogos* mógł być niewolnik, który z powodu złamanej nogi nie nadawał się do żadnego innego zajęcia jak tylko do sprawowania opieki nad dzieckiem/chłopcem¹⁶. Zdaniem współczesnego historyka wychowania, Adama Fijałkowskiego, nie zachowały się lub nie zostały jeszcze odkryte źródła, które by opisywały rzeczywiste czynności starożytnego *paidagogosa*. Niemniej jednak sprowadzanie jego zadań do odprowadzania dziecka/ucznia do szkoły mija się z prawdą, gdyż nie było w tamtych czasach szkół w nowoczesnym znaczeniu, które *notabene* wytworzyło się w drugiej połowie XIX wieku. Bardziej prawdopodobne jest, że niewolnik oznaczany mianem 'prowadzący chłopca'

¹³ M. Baranowski, *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich*, Gubrynowicz i Schmidt, Lwów 1888, s. 5; F. Kierski, *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 2, Książnica Polska, Lwów–Warszawa 1925, s. 369; J. Pieter, *Pedagogika, czyli problemy wychowania*, [w:] S. Kursa, J. Pieter, P. Rybicki, S. Skowron, J. Śpiewak, *Elementy nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, Katowice 1946, s. 142; S. Wołoszyn, *Pedagogika jako nauka*, [w:] B. Suchodolski, S. Wołoszyn (red.), *Elementy nauk pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1955, s. 5; tenże, *Wstęp. Pedagogika jako nauka*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959, s. 11; B. Suchodolski, *Zagadnienia podstawowe*, [w:] tenże (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 36; F. Bereźnicki, M. Czerpaniak-Walczak, J. Krupa, *Pedagogika. Wybrane zagadnienia*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1990, s. 28; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 25–26; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 169; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 132; B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 15.

¹⁴ S. Wołoszyn, *Pedagogika jako nauka...*, dz. cyt., s. 5.

¹⁵ M. Wasilewski, *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 37, przypis 87; tenże, *Pedagogika grecka...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁶ L. Zarzecki, *Wstęp do pedagogiki*, Książnica Polska, Lwów–Warszawa 1922, s. 48.

(*paidagogos*) zajmował się nauczaniem i wychowaniem, które współcześnie znane jest jako edukacja domowa¹⁷.

Marcin Wasilewski podaje, że wyraz *paidagogia* jest derywatem wyrazu *paidagogos* i oznacza 'wychowanie dzieci'¹⁸. Po raz pierwszy użył go Platon w *Państwie*, a polski tłumacz Władysław Witwicki pozostawił go w łacińskiej transliteracji¹⁹. W tym samym dziele Platona badacze odnotowali również jedno z najstarszych wystąpień słowa *paidagogike*²⁰. Słowo to zostało użyte tam zaledwie jeden raz i bynajmniej nie służyło do oznaczenia czynności wykonywanych przez *paidagogosa*, lecz „infantylną sztukę medycznej uprawianej przez [nauczyciela gimnastyki – dop. D.S.] Herodikosa z Selymbrii (łąającego u dorosłych pacjentów podawanie leków z gimnastyką)”²¹.

Graficznie przebieg omówionej do tej pory linii wyjaśniania źródłosłowu polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika* przedstawia się następująco: *pedagogika* ← *paidagogike* ← *paidagogia* ← *paidagogos* ← *pais, ago*. O ile jednak antyczny odcinek tej linii uchodzi za filologicznie ustalony i empirycznie zweryfikowany²², o tyle pozostaje wciąż niewyjaśniony przeskok od starogreckiego słowa *paidagogike* do polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika*. Mimo że przypisuje się mu istnienie już w staropolszczyźnie²³, nie zostało to naukowo sprawdzone. Z tego powodu warto poznać zaanon-sowaną powyżej drugą linię etymologicznego wywodzenia wyrazu specjalistycznego (terminu) *pedagogika*. Być może zainspiruje ona do prześledzenia dziejów polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika* i napisania jego rzeczywistej historii.

W *Uwagach wstępnych do Pedagogiki greckiej od Protagorasa do Posejdoniosa* Marcin Wasilewski wyjaśnia w nawiązaniu do Winfrieda Böhma, że u naszych zachodnich sąsiadów słowo *Pädagogik* pojawiło się około roku 1770 jako wyraz obcy, który powstał na starogreckim leksemie (wyrazie) *paideia*. Leksem (wyraz) ten funkcjonował od średniowiecza w transliteracji *Paideia* „w pisanych po łacinie [...] pracach poświęconych zagadnieniom wychowania”²⁴.

Interpretując budowę morfologiczną słowa *Pädagogik*, Winfried Böhm uważa, że powstało ono przez dołączenie do bazy słowotwórczej *Paideia* sufiksu *-ik*, i dodaje, że w podobny sposób zostały utworzone inne wyrazy niemieckie, takie jak *Ethik*, *Rhetorik* czy *Logik*²⁵. W tym kontekście niemiecki historyk wychowania stanowczo odrzuca doszukiwanie się rodowodu leksemu (wyrazu) *Pädagogik* w antycznym słowie

¹⁷ O szkole okiem historyka. Rozmowa Romana Lepperta z Adamem Fijałkowskim w „Akademickim zaciszu”, <https://www.youtube.com/watch?v=0O0snplQhh4> [dostęp: 14.03.2025].

¹⁸ M. Wasilewski, *Pedagogika grecka...*, dz. cyt., s. 21.

¹⁹ Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo AKME, Warszawa 1990, 491e [s. 320].

²⁰ Tamże, 406a [s. 169].

²¹ M. Wasilewski, *Pedagogika grecka...*, dz. cyt. s. 22.

²² Tamże, s. 21.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ W. Böhm, *Pädagogik*, [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2004, s. 750.

paidagogos. Takie postępowanie dezawuuje jako naiwną etymologię ludową²⁶. Z naciśkiem natomiast podkreśla, że w języku niemieckim „od samego początku znaczenie [leksemu (wyrazu) *Pädagogik* – dop. D.S.] obejmowało teorię ludzkiego kształcenia (*Bildung*) i wychowania (*Erziehung*)”²⁷.

W powyższym wskazaniu Winfrieda Böhma nie należy traktować koniunkcji pojęć kształcenia (*Bildung*) i wychowania (*Erziehung*) jako przypadkowej. Kształcenie i wychowanie nie były i nie są dwoma zakresami, do których „od samego początku” odnosił się w Niemczech leksem (wyraz) *Pädagogik*, lecz jednym. Ten zakres wykrystalizował się dopiero w czasach nowożytnych przez powiązanie w nieznaną do tej pory sposób czynności kształcenia (*Bildung*) i wychowania (*Erziehung*). Odnosząc się do tego zagadnienia, Dietrich Benner i Fiedhelm Brüggem twierdzą, że podobieństwo między niemieckim leksemem (wyrazem) *Pädagogik* a antycznym słowem *paideia* obejmuje zarówno ich budowę morfologiczną, jak i denotację²⁸. Zastąpienie *Paideia* nowym leksemem (wyrazem) *Pädagogik* nie było zatem zwyczajną roszadą słów, lecz odnowieniem pamięci o starogreckiej idei *paidei* i jej przetworzeniem w duchu nowoczesności pedagogicznej²⁹.

Przedstawiona powyżej historia niemieckiego leksemu (wyrazu) *Pädagogik* rzuca nowe światło na etymologię polskiego słowa *pedagogika*. Uznanie jego niemieckiego rodowodu nie musi pociągać za sobą unifikacji semantycznej. Wręcz przeciwnie, jak twierdzi Danuta Buttler, z reguły pożyczki językowe szybko uniezależniają się od źródłosłowu i – jeśli można tak powiedzieć – żyją własnym życiem³⁰. To przemawia za pilną potrzebą odtworzenia historii naszego rodzimego leksemu (wyrazu) *pedagogika*. Nie da się jej jednak napisać bez uwzględnienia niemieckiego *Pädagogik* i bez innego jeszcze wyrazu specjalistycznego (terminu) – *kształcenie*, który odegrał w powstaniu pedagogiki polskiej podobną rolę jak *Bildung* w niemieckiej³¹.

²⁶ Etymologią ludową określa się w językoznawstwie powstawanie słowa przez derywację asocjacyjną, w której jego znaczenie interpretuje się przez odwołanie do odczucia podzielanego przez pewną społeczność (kolektyw myślowy pedagogów), a nie wiedzy historycznej (R. Grzegorzcykowska, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 58–60).

²⁷ W. Böhm, *Pädagogik...*, dz. cyt., s. 750.

²⁸ D. Benner, F. Brüggem, *Bildung/Bildsamkeit*, [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2004, s. 174.

²⁹ Tamże. Za pośrednie potwierdzenie powyższej hipotezy można uznać wypowiedź Wernera Jaegera, który stwierdził, że: „Niemieckie słowo *Bildung* (kultura) oddaje najlepiej istotę wychowania w tym greckim, platońskim rozumieniu” (W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 37). Co prawda, Werner Jaeger odnosi się do słowa *Bildung*, a nie *Pädagogik*, jednak – jak zostało to powyżej zauważone – bez pierwszego nie da się właściwie zrozumieć drugiego, przynajmniej w niemieckiej terminologii pedagogicznej.

³⁰ D. Buttler, *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978, s. 33–34.

³¹ D. Stępkowski, (Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. *Prolegomena do historii pojęcia*, [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 13–72.

Drugą linię etymologiczną leksemu (wyrazu) *pedagogika* można by przedstawić następująco: *pedagogika* ← *kształcenie* ← *Pädagogik* ← *Bildung* ← *Paideia* ← *paideia*. Warto zwrócić uwagę na odmiennosć wyjściowych fenomenów, które fundują każdą z wyznaczonych dwóch „dróg” etymologicznych. W pierwszej u początku leżą słowa *pais* i *ago*, oznaczające ‘prowadzenia chłopca’, czyli wychowanie, w drugiej natomiast *paideia*. W kilku swoich publikacjach Marcin Wasilewski wnikliwie prześledził etymologię greckiego słowa *paideia* i zmianę znaczeniową, która się w nim dokonała już w czasach starożytnych.

W antycznym słowie *paideia* mamy do czynienia z odniesieniem do czasownika *paideuo*, który w przekładzie na język polski oznacza ‘chować’, ‘wychowywać’³². W najstarszym okresie omawiane słowo odnoszono wyłącznie do czynności pielęgnacyjnych wobec dziecka (chłopca)³³. W późniejszych dziejach antycznej pedagogiki greckiej dokonały się dwie metamorfozy rozumienia *paidei*. Pierwszą zawdzięczamy Protagorasowi z Abdery, u którego *paideia* przestaje być jedynie troską o zachowanie życia i rozwój fizyczny dziecka (chłopca), stając się „własnością duchową człowieka, równie ważną jak wiedza (mądrość)”³⁴. Drugą metamorfozę spowodował Platon, u którego *paideia* jest „metaforycznym obrotem (*periagoge*) duszy od świata gignetycznego ku światu noetycznemu”³⁵. W związku z tym można by sformułować wniosek, że w wychowaniu starogreckim rozumienie *paidei* ewoluowało od wychowania jako opieki (*paideia hos trophe*), przez wychowanie jako kształtowanie cnoty (*paideia hos arete*), do wychowania jako kształcenia (*paideia hos paideutike*). Poświadczenia tego ostatniego dostarcza Marcin Wasilewski, który podaje, że pierwszy leksemu (wyrazu) *paideutike* użył Platon w dialogu *Sofista* i traktował go synonimicznie z *paideia*³⁶. Warto dodać, że w języku starogreckim funkcjonował pochodzący od słowa *paideutike* leksem (wyraz) *paideutes*, którego desygnatami byli: nauczyciel, wychowawca, moderator i karciciel³⁷. Na próżno go jednak szukać w leksykonach pedagogicznych.

Pierwszą z przedstawionych w tym punkcie dwu linii etymologicznego wyjaśniania pochodzenia leksemu (wyrazu) *pedagogika* można by opatrzyć mianem pajdetycznej (od *pais*), drugą zaś pajdeutycznej (od *paideutike*). W świetle koncepcji Ludwika Flecka oba początki można porównać do *paidei*, które narzucają kolektywowi myślowemu taki, a nie inny kierunek rozwoju poznania³⁸. Doprecyzowaniu kierunku wynikającego z afirmacji etymologii pajdetycznej i etymologii pajdeutycznej zostanie poświęcony następny punkt.

³² M. Wasilewski, *Paideutika...*, dz. cyt., s. 8; tenże, *Semantics...*, dz. cyt., s. 26.

³³ W. Jaeger, *Paideia...*, dz. cyt., s. 52, przyp. 7.

³⁴ M. Wasilewski, *Paideutika...*, dz. cyt., s. 15.

³⁵ Tamże, s. 49.

³⁶ Tamże, s. 5.

³⁷ *Słownik grecko-polski*, oprac. O. Jurewicz, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2018, s. 706.

³⁸ L. Fleck, *Powstanie...*, dz. cyt., s. 54–58.

2. Jedna pedagogika – dwa toposy

Jak wyjaśniłem we wprowadzeniu, styl myślowy w rozumieniu Ludwika Flecka konsoliduje wspólnotę naukową („kolektyw myślowy”) od wewnątrz wokół pewników traktowanych jako bezdyskusyjne i niepodlegające kwestionowaniu fundamenty stanowiska naukowego. Przejawia się to w używanych przez członków tej wspólnoty wyrazach specjalistycznych (terminach) i sformułowaniach, które tworzą językowe obrazy umożliwiające problematyzację badanej rzeczywistości. W odniesieniu do pedagogiki obrazy te można oddać z pomocą dwu toposów wynikających z przedstawionych w poprzednim punkcie dwu linii wyjaśniania pochodzenia leksemu (wyrazu) *pedagogika*.

W retoryce mianem toposu oznacza się twierdzenia przyjmowane bez dowodu i będące podstawą argumentacji. Cechą wyróżniającą argumentowanie przez użycie toposu jest to, że ma ono dużą siłę perswazyjną i może zostać zastosowane do udowodnienia dowolnej tezy, o ile tylko mieści się ona (to znaczy: ta teza) w zakresie znaczeniowym przypisanym toposowi³⁹.

Etymologicznie słowo *topos* pochodzi z języka starogreckiego, w którym oznaczało ‘miejsce’. Zamiast tego wyrazu jako kalki językowej w dawniejszych polskich pracach naukowych używano wyrazu *komunał*, który jest współcześnie negatywnie nacechowany i stawiany na równi z takimi słowami, jak *banal*, *frazes*, *slogan*, *truizm*, *ogólnik* czy *pustosłowie*⁴⁰.

We Fleckowskiej wspólnocie naukowej rolę toposu odgrywają przedstawienia i odpowiadające im sformułowania językowe, które pomimo upływu czasu pozostają stałe i stanowią kanoniczny punkt odniesienia dla stylu myślowego cechującego tę wspólnotę. Poniżej rozważę zwrot *pais-ago* i leksem (wyraz) *pajdeja*⁴¹ jako toposy inherentnie uobecniające się w stylu myślowym pedagogów. Mimo że ich punktem odniesienia są skrajnie przeciwstawne sposoby myślenia i działania pedagogicznego, to nierzadko występują one w ścisłym powiązaniu, jakby dotyczyły jednego i tego samego problemu.

³⁹ [b.a.], *Topos*, [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Topos> [dostęp: 7.03.2025].

⁴⁰ [b.a.], *Komunał*, [w:] Słownik synonimów, <https://www.synonimy.pl/synonim/komuna%C5%82/> [dostęp: 7.03.2025].

⁴¹ Używam spolszczonego zapisu, żeby odróżnić współczesne rozumienie *pajdei* od znaczeń zawartych w starogreckim leksemie (wyrazie) *paideia*. W. Jaeger, *Paideia. Formowania człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Fundacja Aletheia, Warszawa 2001; M. Bieniek, *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*, [w:] P. Mróz (red.), *Filozofia kultury*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2015, s. 43–75; A. Ślezińska, *Dwie drogi starożytnej paidei*, „Konteksty Kultury” 2013, nr 1–2, s. 227–239; M. Wasilewski, *Paideutyka...*, dz. cyt., s. 7–51; tenże, *Semantics of the Verb παιδεύω (paideuo) in the Early Classical Period in Greece*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna: tropy i wątki interpretacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2013, s. 25–32.

Topos *pais-ago* przyporządkowuję do pajdetycznej linii wyjaśniania leksemu (wyrazu) *pedagogika*. Jak zauważyłem powyżej, linii tej przysługuje uprzywilejowana pozycja we współczesnej pedagogice akademickiej i dlatego również topos *pais-ago* zajmuje w niej podobne miejsce.

Topos *pajdeja* odnosi się do pajdeutycznej linii etymologicznej. W stosunku do pierwszego cieszy się bez porównania mniejszą popularnością i jest znacznie mniej od niego skonkretyzowany. Co więcej, można powiedzieć, że jako skrót oddający istotę stylu myślowego, który zajmował i nadal zajmuje pozycję peryferyjną, nie dorobił się (jeszcze) własnego kolektywu myślowego.

Wymienione powyżej dwa toposy zostały przeze mnie przeanalizowane w nieco odmienny sposób. Pierwszy z nich – *pais-ago* – omawiam w oparciu o przeglądowy artykuł Ewy Rodziejewicz⁴², do wyjaśnienia drugiego – *pajdeja* – sięgam do mojej współautorskiej interpretacji Platońskiej metafory jaskini, na której podstawie uściślałam nowoczesny przewrót w myśleniu i działaniu pedagogicznym⁴³. Choć może się to wydawać paradoksalne, to jednak moim zdaniem ta interpretacja dobrze uwiódca nowocześnie *pajdeję*.

Ewa Rodziejewicz w swoim tekście nie używa w odniesieniu do złożenia *pais-ago* określenia „topos”, lecz „figura”, „trop” lub „metafora”, traktując je synonimicznie. Jej zdaniem tak oznaczone zagadnienie stanowi ponadczasowy konstant myślenia pedagogicznego. We współczesności znalazło się ono jednak w stanie poważnego kryzysu. Dotknął on przede wszystkim drugi człon figury/tropu/metafory *pais-go*, który tłumaczy jako „prowadzenie”. Palącą kwestią stało się bowiem „rozumienie owego pedagogicznego «prowadzenia» dzisiaj”⁴⁴. Ewie Rodziejewicz chodzi w szczególności o uprawnienie podejmowania wobec dziecka/wychowanka/podopiecznego/ucznia oddziaływań wychowawczych. Jeszcze nie tak dawno uznawano za oczywisty „pionowy, wertykalny kierunek rozwoju duchowego wychowanka i [taki sam – dop. D.S.] kierunek prowadzenia wychowawczego”⁴⁵. W tym układzie figura/trop/metafora *pais-go* cechował/a się „jednokierunkową dynamiką [...] prowadzenia, przeprowadzania, towarzyszenia dziecku w drodze «z domu i do szkoły», a więc w dynamice przekraczania miejsc różniących się kulturowo, ale pozostających jednakże we wspólnej przestrzeni geograficznej i historycznej”⁴⁶. Jednak we współczesnym (dzisiejszym) świecie tak rozumiane oddziaływanie wychowawcze utraciło swój

⁴² E. Rodziejewicz, *O metaforze „pais-ago” i przemieszczeniu jej znaczeń dzisiaj*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 30–45, <https://doi.org/10.34767/PP.2011.01.03>

⁴³ D. Benner, D. Stępkowski, *Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platońskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych*, [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 15–34.

⁴⁴ E. Rodziejewicz, *O metaforze...*, dz. cyt., s. 30.

⁴⁵ Tamże, s. 31.

⁴⁶ Tamże, s. 32.

sens, gdyż przestał on być „światem mono-rzeczywistości”⁴⁷ i przerodził się w heterogeniczną różnorodność. Tym samym dawny sposób odczytywania figury/tropu/metafory *pais-ago* stracił na ważności i trzeba go zastąpić nowym, co „staje się zadaniem paradoksalnie złożonym, niekiedy dramatem niemożliwym do realizacji”⁴⁸. Jego nowość polega na emancypacji *pais*, czyli dziecka/wychowanka/podopiecznego/ucznia, spod dominacji podmiotu odpowiedzialnego za *ago*, czyli prowadzenie, tak żeby mógł on swobodnie realizować siebie. W tym kontekście autorka używa hellenizmu *paideia* i interpretuje go, zakładając ciągłość historyczną od czasów starożytnych do współczesnych i tożsamość z rozumieniem starogreckim, które – jak wykazano powyżej – wcale nie było jednorodne.

Mimo że Ewa Rodziewicz wyraźnie stwierdza, że na naszych oczach figura/trop/metafora *pais-go* „ulega wielokrotnym przekształceniom, rekontekstualizacji, przemieszczeniom”⁴⁹, uważa ją/go jednak za wciąż aktualny schemat myślowy, „który może scalać/różnicować trans-kulturowa wyobraźnia i dysputa przekraczająca/segregująca istniejące granice realne i symboliczne”⁵⁰. W tym zdaniu sprawdza się hipoteza Ludwika Flecka o stabilizującej funkcji stylu myślowego, co oznacza, że dopóki omawiany topos będzie uznawany za wystarczająco elastyczny i pojemny, dopóty będzie wykorzystywany do integrowania coraz to nowych, również sprzecznych znaczeń. Żeby współcześnie („dzisiaj”) mogło się tak dalej dziać, trzeba przyjąć *a priori* brak jakiegokolwiek stałości. W związku z tym Ewa Rodziewicz pisze, że „zarówno kultura, jak i metafora *pais-go* i pedagogika, pedagogiczność, pedagogie nie posiadają utrwalonej, zobiektywizowanej formy wyrazowej. Dokonująca się zmiana obejmuje nie tylko sposoby myślenia, ale prowokuje «zmiany całych podstaw bycia», zmieniając także figurę i tropy myślowe metafory *pais-go*”⁵¹. Odczytując to przesłanie przez pryzmat Fleckowskiego stylu myślowego i roli pełnionej w nim przez *paideę*, można sformułować wniosek, że autorce udało się ustrzec topos *pais-go* przed dewaluacją i nadać mu nową postać cechującą się brakiem stałości i zmiennością taką samą jak oddziaływania wychowawcze, których dotyczy⁵².

⁴⁷ Tamże, s. 33.

⁴⁸ Tamże, s. 37.

⁴⁹ Tamże, s. 39.

⁵⁰ Tamże, s. 43.

⁵¹ Tamże.

⁵² O ciągłej żywotności toposu *pais-ago* jako źródle inspiracji dla wyobraźni pedagogicznej świadczą, moim zdaniem, publikacje Tadeusza Sławka i Michała Palucha. Obaj proponują reinterpretowanie funkcji *paidey* i na tej podstawie postulują zmianę współczesnego myślenia i działania pedagogicznego w odniesieniu do instytucji edukacyjnych (T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 7 i nast.; tenże, *Nowhere Man. O szkole, która się waha*, [w:] M. Mamet-Michalkiewicz (red.), *Nauczyciele – nauczycielom. Przestrzenie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, s. 11 i nast.) i wychowania rodzinnego (M. Paluch, *Narodziny rodzica – o byciu pedagogiem własnego dziecka*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” [w druku]).

Doszukiwanie się językowego źródła polskiego leksemu (wyrazu) *pedagogika* w niemieckim słowie *Pädagogik* zmienia w rodzimej literaturze pedagogicznej nie tylko tradycyjny sposób przedstawiania rodowodu pedagogiki jako nauki, lecz również jej zakresu przedmiotowego. Mimo że linia pajdetyczna przeważa też w pedagogice niemieckiej, zgodnie ze wskazaniem Winfrieda Böhma należałoby zwrócić uwagę na linię pajdeutyczną, która umożliwiła powstanie w dwu ostatnich dekadach XVIII wieku nowego stylu myślowego. Jak zwrócono uwagę w pierwszym punkcie, przełom polegał na zasadniczej zmianie w podejściu do oddziaływania wychowawczego. Zamiast linearnej współzależności między wychowaniem (*Erziehung*) a kształceniem (*Bildung*) zaproponowano połączenie komplementarne, którego pierwowzorem była starożytna idea wychowania jako kształcenia (*paideia hos paideutike*). W tym opracowaniu pozostawiam nierozstrzygnięte pytanie: Na ile można mówić o ciągłości między osiemnastowiecznym niemieckim leksemem (wyrazem) *Paideia* a starogreckim słowem *paideia*? Wydaje mi się, że rozwiązanie tej sprawy nie zmienia faktu, że pod koniec XVIII wieku w wielu krajach ówczesnej Europy równocześnie przejawiała się nowoczesność pedagogiczna, u której podwalin spoczywa topos *pajdejja*. Topos ten przenikał do naszego kraju różnymi drogami, a jedną z nich była nowa dyscyplina wiedzy oznaczana nazwą *Pädagogik*, w której przywrócona została pamięć o starożytnej idei *paidei* i równocześnie przekształcona zgodnie ze zmienionymi warunkami⁵³. Z pomocą Platonskiej metafory jaskini i jej interpretacji wyjaśniam poniżej istotę toposu *pajdejja*.

W siódmej księdze *Państwa* Platon ukazał sens antycznej *paidei* przy użyciu obrazu jaskini i kajdaniarza, który odbywa drogę kształcenia. W jej trakcie wykonuje on dwie ściśle ze sobą powiązane czynności. Pierwsza polega na zmianie w kierunku własnego patrzenia i myślenia, druga zaś na skłanianiu innych do tego samego. W obu wypadkach nie chodzi o podleganie wychowaniu ani o wywieranie wpływu wychowawczego na innych, lecz o czynności, które oznaczam leksemem (wyrazem) (*samo*)kształcenie⁵⁴. Implikuje on tranzycję⁵⁵, w której odbiorca oddziaływań wychowawczych sam dokonuje w sobie zmian o charakterze autoformacyjnym. Błędem byłoby sądzić, że do tych zmian nie potrzebuje rodzica/opiekuna/pedagoga/wychowawcy/nauczyciela. Wprost przeciwnie – potrzebuje w stopniu koniecznym i właśnie konieczność zestrojenia zewnętrznych oddziaływań wychowawczych i wewnętrznego (*samo*)kształcenia znajduje swój wyraz w toposie *pajdejja*.

⁵³ W. Böhm, *Pädagogik...*, dz. cyt., s. 771–784.

⁵⁴ Przez (*samo*)kształcenie rozumiem autonomiczne i osobotwórcze działanie podmiotu uczącego się. J. Gara, D. Stępkowski, *Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (*samo*)kształcenia*, „Studia z Teorii Wychowania” 2024, nr 1(46), s. 9–29, <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0054.4420>

⁵⁵ Łac. *transire* znaczący ‘przejsć’, ‘przechodzić’. *Słownik języka łacińskiego*, oprac. K. Kumaniecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 507–508.

Na tle powyższej interpretacji warto postawić pytanie: Dlaczego pedagogika jako nauka kojarzona jest raczej z wywieraniem wpływu wychowawczego przez rodzica/opiekuna/pedagoga/wychowawcę/nauczyciela na dziecko/podopiecznego/wychowanka/ucznia w celu uformowania go zgodnie z ideałem uznawanym za właściwy przez tego pierwszego niż z poszukiwaniem sposobów wywołania (samo)kształcenia u dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia? Przynajmniej częściowej odpowiedzi może dostarczyć uwzględnienie hegemonii toposu *pais-go* nad toposem *pajdeja*⁵⁶. W następnym punkcie kieruję uwagę na inne jeszcze konsekwencje, które wynikają z tego faktu dla współczesnej pedagogiki jako nauki.

3. Wybrane konsekwencje supremacji modelu pajdetycznego

Z przeprowadzonych do tej pory rozważań wynika, że pedagogiczny kolektyw myślowy ma do dyspozycji dwa modele myślenia i działania pedagogicznego. Pierwszy z nich można nazwać pajdetycznym, drugi – pajdeutycznym. W modelu pajdetycznym etymologię wyrazu specjalistycznego (terminu) *pedagogika* wyjaśnia się przez odwołanie do antycznej nomenklatury greckiej, eksponując w niej kwestię wychowania rozumianego jako prowadzenie dziecka (chłopca), co zawiera się w toposie *pais-go*. U podstaw drugiego modelu leży znacznie krótsza linia etymologiczna, a jego nazwa odsyła do starogreckiego leksemu (wyrazu) *paideutike*, który – jak podałem powyżej – pochodzi od Platona. Etymologicznie przydawka „pajdeutyczny” mieści w sobie wskazanie nie tylko na *paideutike*, lecz również *paideia*, niemniej jednak dobrze oddaje nowożytną zmianę w myśleniu i działaniu pedagogicznym, zgodnie z którą w centrum uwagi znalazł się fenomen (samo)kształcenia jako aktywności wsobnej odbiorcy oddziaływań wychowawczych. Z naciskiem chciałbym podkreślić,

⁵⁶ Za potwierdzenie braku tożsamości między toposem *pais-ago* a powstałym w nowoczesności pedagogicznej toposem *pajdeja* uważam to, w jaki sposób Werner Jaeger przedstawił rozumienie *paidei* we wczesnym chrześcijaństwie. W ostatnim wykładzie na ten temat stwierdził, że: „To, co w greckiej *paidei* było kształtowaniem – *morphosis* – ludzkiej osobowości, teraz staje się dla chrześcijan *metamorphosis*” (W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, przeł. K. Bielawski, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 1997, s. 106). Czynnikiem wywołującym efekt *meta* była, jego zdaniem, „nowa religia”, którą stanowiła jedynie „wariant chrześcijański, ukształtowany według wzorców klasycznych” (tamże). Odnośnie do dalszych losów tego stylu myślowego Werner Jaeger wskazał jedynie, że „owa chrześcijańska forma greckiej *paidei* oddziaływała na świat łaciński [...]”. Szczegóły tego wielkiego procesu są w dużej mierze jeszcze niezbadane, ale można prześledzić linie ich rozwoju w średniowieczu; poczynawszy od renesansu linia przewodnia prowadzi prosto do Ojców Kościoła z czwartego wieku po Chrystusie i do ich idei ludzkiej godności, przemiany i odrodzenia w Duchu Świętym. [...] Kiedy spojrzeć na problem pod tym kątem, jasne się staje, że zagadnienie [*paidei* wczesnego chrześcijaństwa – dop. D.S.] [...] to nie tylko ostatni rozdział historii ideału greckiej *paidei* w późnych czasach greckiego świata starożytnego, ale także prolog do historii jej średniowiecznych, łacińskich transformacji” (tamże, s. 107–108). Z rozważań Wernera Jaegera można wysnuć wniosek, że cechą wspólną wszystkich transformacji (nie tylko tych średniowiecznych, lecz również późniejszych) była wierność stylowi myślowemu opartemu na toposie *pais-ago*.

że nie chodzi mi o pajdocentryzm, w którym rolę osób odpowiedzialnych za wychowanie redukuje się do opieki nad samorzutnym rozwojem dziecka⁵⁷, lecz o kompletne powiązanie zakresów wychowania i (samo)kształcenia, tak żeby wszelkie oddziaływania wychowawcze były skierowane na podmiot w celu umożliwienia mu tranzykcji w omówionym powyżej sensie jako (samo)kształcenie.

Zasygnalizowana w zakończeniu poprzedniego punktu hegemonia modelu pajdetycznego powoduje wielorakie konsekwencje, które warto dogłębnie przebadать. W tym miejscu skupiam się na trzech. Pierwsza dotyczy kwestii naukowego statusu pedagogiki. Według Bogdana Suchodolskiego umiejętności pajdagogosa miały charakter *stricte* praktyczny i dlatego nie da się ich zaliczyć do żadnej dyscypliny naukowej – ani takiej, w której nazwie występuje greckie słowo *logos*, na przykład socjo-logia, polito-logia, ani zawierającej słowo *grapho* ('piszę', 'opisuję'), na przykład geo-grafia⁵⁸. Co prawda, Bogdan Suchodolski przyznaje, że „dość znacznie zatartły się już różnice między naukami nazywanym w ten dwojaki sposób, ale utrzymuje się wciąż tradycja takiego nazywania dyscyplin naukowych”⁵⁹. Nie chodzi mi bynajmniej o dyskusowanie z tą tradycją, lecz o wynikające z niej implikacje. Naświetlił je Bogusław Śliwowski, który przyznaje, że nazwa „pedagogika” nie jest zbyt szczęśliwa, gdyż oznaczana nią nauka jest jedynie „agogiką” (od stgr. *ago* – 'prowadzę'), a nie „logią” (od stgr. *logos* – 'rozum', 'wiedza')⁶⁰. Moim zdaniem oznacza to, że wywodzenie wyrazu specjalistycznego (terminu) *pedagogika* z pajdetycznej linii etymologicznej podsuwa mimowolnie myśl o niższym statusie naukowym wiedzy pedagogicznej. Wydaje się, że ta myśl funkcjonuje jako utrwalony stereotyp nie tylko wśród pedagogów jako kolektywu myślowego, lecz również w świadomości powszechnej.

Druga konsekwencja odnosi się do zastanawiającej awersji wobec rzekomo nadmiernego akcentowania znaczenia dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia w działaniu pedagogicznym. Taką awersję dostrzegam nie tylko u autorów otwarcie krytykujących pajdocentryzm, lecz również tych, którzy piszą o tym w bardziej zawołowany sposób⁶¹. Odczytanie tego przez pryzmat toposu *pais-ago* ułatwia zrozumienie ukrytych przesłanek, które wynikają niewątpliwie z mniej lub bardziej uświadomionej afirmacji modelu pajdetycznego.

⁵⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2007, s. 218–219.

⁵⁸ B. Suchodolski, *Zagadnienia podstawowe...*, dz. cyt., s. 36; tenże, *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, s. 11–12.

⁵⁹ B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, dz. cyt., s. 12.

⁶⁰ B. Śliwowski, *Pedagogika jako nauka*, dz. cyt., s. 15.

⁶¹ Przykładem tego jest pochodząca od Bogdana Suchodolskiego krytyka koncepcji pedagogicznej Jana J. Rousseau za to, że wychowanie zrównuje z biernym przyglądaniem się samorzutnemu rozwojowi dziecka (B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, dz. cyt., s. 35–75). Z podobną oceną można się spotkać w wielu opracowaniach pedagogicznych.

Do wyjaśnienia trzeciej konsekwencji konieczne jest odwołanie do inwolucji, a nawet kasacji leksemu (wyrazu) *kształcenie* w języku pedagogiki polskiej⁶². Jako logiczne następstwo tego należy odczytywać stwierdzenie Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego, że: „Pedagogika jest nauką o wychowaniu (kształceniu, edukacji). O przedmiocie pedagogiki mówimy zamiennie i równocześnie: wychowanie, kształcenie, edukacja, ponieważ terminy te – w szerokim znaczeniu – są blisko znaczące”⁶³. Mamy tutaj do czynienia z dość arbitralnym ustanowieniem trzech homonimów. Co prawda, autorzy wskazują, że przesłanką, która skłoniła ich do takiego potraktowania wymienionych trzech terminów, jest chaos terminologiczny w szeroko pojmowanej sferze edukacji w naszym kraju. Warto jednak zastanowić się nad innym jeszcze możliwym powodem ustawienia w jednej linii leksemów (wyrazów): *wychowanie, kształcenie i edukacja*. Warunkiem koniecznym do tego jest, moim zdaniem, afirmacja modelu pajdetycznego jako schematu myślenia i działania pedagogicznego. Jak zaznaczono w pierwszym punkcie, u podstaw tego schematu leży wychowanie rozumiane jako ‘prowadzenie dziecka’.

Zakończenie

Z przeprowadzonych analiz wyłaniają się dwa językowe obrazy pedagogiki. Reprezentują one odmienne sposoby patrzenia na rzeczywistość pedagogiczną i opisywania jej z pomocą znaków językowych. Opisy te da się przyporządkować w zależności od uobecniających się w nich toposów do modelu pajdetycznego i pajdeutycznego. Temu dychotomicznemu podziałowi nadają znaczenie przede wszystkim analityczne. Moim zdaniem z jego pomocą da się jasno rozróżnić myślenie i działanie pedagogiczne ukierunkowane na kształtowanie i (samo)kształcenie odbiorcy oddziaływań wychowawczych. Nierzadko oba te kierunki traktuje się jako pedagogicznie koherentne, nie zważając na ich odmienną ontologiczną i praktyczną. Prowadzi to do koncyptowania i realizowania oddziaływań wychowawczych w modelu pajdetycznym z zamiarem wywołania skutków właściwych dla modelu pajdeutycznego.

Najważniejszym wnioskiem, który wynika z przeprowadzonego badania, jest potrzeba odnowienia rozumienia leksemu (wyrazu) *kształcenie*. W polskiej pedagogice łączy się go zazwyczaj z toposem *pais-ago* tak w postaci afirmacji, jak i negacji czynności kształtowania dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia przez rodzica/opiekuna/pedagoga/wychowawcę/nauczyciela. Tymczasem pedagogiczna historia tego wyrazu specjalistycznego (terminu) łączy się nierozzerwalnie z początkami myślenia

⁶² D. Stępkowski, *Archaeology of the term “kształcenie”. On the history of the 20th century Polish systematic educational science*, „Filozoficzne Problemy Edukacji” 2020, nr 1, s. 23–40, <http://dx.doi.org/10.4467/25450948FPE.20.002.12940>

⁶³ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Wstęp*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019, s. 7.

i działania pedagogicznego w nowoczesnym sensie, a więc z uwzględnieniem (samo)kształcenia jako obiektu oddziaływań wychowawczych⁶⁴.

Podziękowania

Chciałbym wyrazić moją ogromną wdzięczność Panu prof. ucz. dr. hab. Marcino-wi Wasilewskiemu (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim) za wsparcie w zawiłościach języka starogreckiego i bezcenne uwagi na temat dziejów antycznej pedagogiki greckiej. Dziękuję także Panu dr. Michałowi Paluchowi (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) za wymianę myśli w koleżeńskich dyskusjach.

Bibliografia

- [b.a.], *Komunał*, [w:] *Słownik synonimów*, <https://www.synonimy.pl/synonim/komuna%C5%82/> [dostęp: 7.03.2025].
- [b.a.], *Pedagogika*, [w:] *Wikipedia. Wolna encyklopedia*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika> [dostęp: 14.03.2025].
- [b.a.], *Topos*, [w:] *Wikipedia. Wolna encyklopedia*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Topos> [dostęp: 7.03.2025].
- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1: A–K, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Baranowski M., *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminarium nauczycielskich*, Gubrynowicz i Schmidt, Lwów 1888.
- Benner D., Brüggem F., *Bildung/Bildsamkeit*, [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2004, s. 174–215.
- Benner D., Stępkowski D., *Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platonskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych*, [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wy-*

⁶⁴ Z pewnym zaskoczeniem można dopatrzeć się również w tej sprawie podobieństwa między nowoczesnością pedagogiczną a późnoantyczną pedagogiką grecką. W języku starogreckim do oznaczenia przedmiotu wychowania i wychowanka używano słowa *paideuma*, należącego do tej samej rodziny wyrazowej co *paideutike* i *paideutes* (*Słownik grecko-polski*, dz. cyt., s. 706). Wskazane słowo nie odbiega swoją strukturą morfologiczną od innych słów starogreckich, takich jak *paradeigma* ('wzorzec'). Z perspektywy zaś modelu paideutycznego oba jego znaczenia wydają się spójne, gdyż w wychowaniu przez kształcenie (*paideia hos paideutike*) chodzi o poruszenie w dziecku/podopiecznym/wychowanku/uczniu elementu (samo)kształceniowego. Nie ma to nic wspólnego z kształtowaniem, modelowaniem czy lepieniem, które stanowią desygnaty starogreckiego rzeczownika odczasownikowego *plattein* wskazanego przez Wernera Jaegera jako odpowiednik „terminu «kształcenie» w jego właściwym sensie” (W. Jaeger, *Paideia*, dz. cyt., s. 37).

- chowania od antyku do współczesności, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 15–34.
- Bereźnicki F., Czerepaniak-Walczak M., Krupa J., *Pedagogika. Wybrane zagadnienia*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1990.
- Bieniek M., *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*, [w:] P. Mróz (red.), *Filozofia kultury*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2015, s. 43–75.
- Böhm W., *Pädagogik*, [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2004, s. 750–782.
- Buttler D., *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978.
- Duszak A., Kowalski G., *Wstęp*, [w:] A. Duszak, G. Kowalski (red.), *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013, s. V–XI.
- Enslin P., *Philosophy of education*, [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International encyclopedia of education*, t. 6, Academic Press, Oxford 2010, s. 1–8.
- Fleck L., *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, [w:] tenże, *Psychosocjologia poznania naukowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 29–163.
- Gara J., Stępkowski D., *Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia*, „Studia z Teorii Wychowania” 2024, nr 1(46), s. 9–29, DOI: <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0054.4420>.
- Grzegorzczkova R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Halliday M.A.K., *Metafory gramatyczne w tekstach naukowych*, [w:] A. Duszak, G. Kowalski (red.), *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013, s. 81–146.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, przeł. K. Bielawski, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 1997.
- Kierski F., *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 2, Książnica Polska, Lwów–Warszawa 1925.
- Korbut G., *Wyrazy niemieckie w języku polskim pod względem językowym i cywilizacyjnym*, „Prace Filologiczne” 1893, t. 4, z. 2, s. 345–560.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Wstęp*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019, s. 7–10.

- O szkole okiem historyka. Rozmowa Romana Lepperta z Adamem Fijałkowskim w „Akademickim zaciszu”, <https://www.youtube.com/watch?v=0O0snpIQhh4> [dostęp: 14.03.2025].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Paluch M., *Narodziny rodzica – o byciu pedagogiem własnego dziecka*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” (w druku).
- Pawłowski G., *Metafizyka poznania lingwistycznego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
- Pieter J., *Pedagogika, czyli problemy wychowania*, [w:] S. Kursa, J. Pieter, P. Rybicki, S. Skowron, J. Śpiewak, *Elementy nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, Katowice 1946, s. 142–172.
- Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo AKME, Warszawa 1990.
- Rodziewicz E., *O metaforze „pais-ago” i przemieszczeniu jej znaczeń dzisiaj*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 30–45, DOI: 10.34767/PP.2011.01.03.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- Sławek T., *Nowhere Man. O szkole, która się waha*, [w:] M. Mamet-Michalkiewicz (red.), *Nauczyciele – nauczycielom. Przestrzenie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, s. 11–23.
- Słownik grecko-polski*, oprac. O. Jurewicz, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2018.
- Słownik języka łacińskiego*, oprac. K. Kumaniecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Stępkowski D., *(Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia*, [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 13–72.
- Stępkowski D., *Archaeology of the term “kształcenie”. On the history of the 20th century Polish systematic educational science*, „Filozoficzne Problemy Edukacji” 2020, nr 1, s. 23–40, <http://dx.doi.org/10.4467/25450948FPE.20.002.12940>
- Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1970.
- Suchodolski B., *Zagadnienia podstawowe*, [w:] tenże (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 9–190.
- Ślezińska A., *Dwie drogi starożytnej paidei*, „Konteksty Kultury” 2013, nr 1–2, s. 227–239.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako nauka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 14–39.

- Wasilewski M., *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Wasilewski M., *Pedagogika grecka od Protagorasa do Posejdoniosa. Edukacja. Filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Wasilewski M., *Semantics of the Verb παιδεύω (paideuo) in the Early Classical Period in Greece*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna: tropy i wątki interpretacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2013, s. 25–32.
- Wołoszyn S., *Pedagogika jako nauka*, [w:] B. Suchodolski, S. Wołoszyn (red.), *Elementy nauk pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1955, s. 5–20.
- Wołoszyn S., *Wstęp. Pedagogika jako nauka*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959, s. 9–38.
- Zarzecki L., *Wstęp do pedagogiki*, Książnica Polska, Lwów–Warszawa 1922.

Two linguistic representations of pedagogy

Abstract: In this article two linguistic representations of pedagogy contained in two different lines of explaining the etymology of the Polish lexeme (word) *pedagogika* are discussed. The aim of the research is to bring to light the toposes used in the course of practicing pedagogy on the basis of two different etymological lines, to identify the models of pedagogical thinking and acting constituted on these toposes and to pay attention to the consequences arising for the contemporary understanding of the identity of pedagogy as a science.

A secondary source search method and historical-critical discourse analysis were used to conduct the study. After analysing the research material it was found that when explaining the etymology of the Polish lexeme (word) *pedagogika* the paidetic line dominates, while the paideutic line is almost unknown. The former uses the *pais-ago* topos, while the latter uses the *paideia* topos. Over the first topos, the *pais-ago* model is overbuilt, over the second the *paideutic* model. As a result of the unquestionable domination of Polish pedagogical thought by the first of these models, the stereotype of the low scientific status of pedagogy is transmitted from one generation to the next, approaches that valorise the role of the child/ward/pupil/student in pedagogical action are distrusted and differences between pedagogical terms are eliminated.

Keywords: pedagogy, education, *paideia*, Linguistic World Representation

About the Author

Dariusz Stępkowski – Ph.D., associate professor at the Faculty of Education of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland. His main publications: *Herbart znany i nieznan* (co-editor, 2006), *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych* (co-editor, 2012), *Bildung und Erziehung in politischen Systemen* (co-editor, 2012), *Religion long forgotten* (co-editor, 2014), *Kształcenie – moralność – demokracja* (co-author, 2018), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (co-author, 2019). Research interests: philosophy of education, moral education, higher school teaching theory.

Grażyna Cęcelek

Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego

 <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>e-mail: cecelek.gra@wp.pl

Profesjonalizm nauczyciela jako ważny wyznacznik efektywności pracy pedagogicznej

https://doi.org/10.25312/kiw.27_gce

Streszczenie: Zmienność współczesnego świata stawia nowe, niełatwe wyzwania przed szkołą jako instytucją edukacyjną oraz przed nauczycielem, ponieważ generuje bardzo ważną potrzebę dopasowania procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia do dynamiki zachodzących przeobrażeń.

Ogromna rola w tych działaniach przypada nauczycielowi, przed którym pojawiają się nowe, niełatwe zadania oraz wyzwania determinujące konieczność permanentnego poszerzania dotychczasowego katalogu jego powinności zawodowych. Od współczesnego pedagoga oczekuje się podejmowania wielu różnorodnych działań o charakterze nowatorskim, a nawet eksperymentalnym, co jednocześnie wymaga ciągłego doskonalenia zawodowego zmierzającego do osiągnięcia nauczycielskiego profesjonalizmu, stanowiącego kluczowy czynnik determinujący jakość procesów edukacyjnych w dynamicznie zmieniającym się, coraz bardziej wymagającym świecie.

Celem niniejszego artykułu jest analiza kluczowych aspektów profesjonalizmu współczesnego nauczyciela w kontekście potrzeb oraz wymagań współczesnych czasów oraz z uwzględnieniem niejednoznaczności oraz niedookreśloności pracy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, nauczyciel, kompetencje, kompetencje zawodowe, kompetencje nauczycielskie, profesjonalizm nauczycielski, etyka zawodowa nauczyciela

Nota autorska

Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka 10 monografii pedagogicznych, 2 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.

Wstęp

Współczesna edukacja podlega ciągłym, dynamicznym zmianom, wynikającym zarówno z rozwoju technologii, jak i nowych wyzwań społecznych ze strony wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Wyzwania te czynią nieaktualnymi tradycyjne formy pracy pedagogicznej i modyfikują nauczycielski warsztat pracy, generując potrzebę kształtowania nowych kompetencji zawodowych, które pozwoliłyby wyeliminować formy wychowania adaptacyjnego i zastąpić je wychowaniem innowacyjnym oraz antycypacyjnym, inspirującym do współtworzenia przyszłości.

Wymagania stawiane przed nauczycielami generują konieczność rozszerzenia dotychczasowego katalogu ich powinności zawodowych. Od współczesnego pedagoga oczekuje się bowiem podejmowania wielu różnorodnych działań innowacyjnych i o charakterze eksperymentalnym. Inaczej mówiąc, podstawowym filarem jego pracy powinno być nowatorskie i dostosowane do potrzeb otaczającej rzeczywistości podejście do procesów wychowania i kształcenia młodego pokolenia¹.

Konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji oraz umiejętności nauczycielskich wynika także ze specyfiki pracy pedagogicznej, która nie jest czytelna i jednoznaczna na tyle, aby można było trafnie przewidywać końcowe skutki podejmowanych działań oraz dokonywanych wyborów. Nauczyciele, chcąc sprostać tym wszystkim wymogom, muszą posiadać nie tylko wysokie kompetencje merytoryczne, ale także umiejętności pedagogiczne, etyczne, adaptacyjne oraz wiele innych, co przekłada się na istotę profesjonalizmu nauczycielskiego.

Profesjonalizm nauczyciela jest fundamentem skutecznej edukacji i obejmuje zarówno kompetencje merytoryczne, dydaktyczne, jak i interpersonalne. Jego kluczowym wyznacznikiem jest zdolność do skutecznego wspierania uczniów w ich rozwoju przy jednoczesnym zachowaniu najwyższych standardów etycznych i zawodowych. Należy mieć świadomość, że profesjonalizm w tym zawodzie nie jest stanem osiągniętym raz na zawsze, lecz dynamicznym procesem, który wymaga ciągłego rozwoju i zaangażowania. Stanowi bowiem kluczowy czynnik determinujący jakość procesu edukacyjnego i tym samym oddziałuje na rozwój i wychowanie młodego pokolenia.

Profesjonalizm nauczyciela – rozumienie i kluczowe aspekty

Profesjonalizm nauczyciela można określić jako zbiór kwalifikacji, umiejętności oraz postaw, które umożliwiają skuteczne realizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Obejmuje nie tylko wiedzę merytoryczną, ale także umiejętności jej przekazywania, budowania relacji z uczniami, dostosowywania metod nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych młodego człowieka oraz wiele innych aspektów

¹ G. Cęcelek, *Wokół podstawowych zagadnień pedeutologii*, Difin, Warszawa 2023, s. 10–11.

związanych z potrzebami generowanymi przez zmienne czasy oraz specyfikę pracy nauczycielskiej cechującej się niedookreślonością i niejednoznacznością.

Według Joanny Madalińskiej-Michalak² w potocznym rozumieniu określenia „profesjonalizacja” i „profesjonalizm” są stosowane często zamiennie, gdy tymczasem literatura przedmiotu³ pokazuje, że są to dwa różne terminy, ponieważ profesjonalizacja to proces, w którego toku zawód przekształca się w profesję, a profesjonalizm stanowi o jakości wykonywanej pracy. W rozumieniu autorki termin „profesja” ma najczęściej pozytywny wydźwięk i z reguły odnoszony jest do zawodów, które cieszą się szczególnym uznaniem społecznym, gdyż zawodom społecznie kwalifikowanym jako profesje, a w szczególności jako „zawody zaufania publicznego”, społeczeństwo stawia wysokie wymagania, przede wszystkim chodzi o posiadanie bardzo wysokich kwalifikacji fachowych, permanentne doskonalenie umiejętności, uzupełnianie zasobu wiedzy fachowej oraz bardzo wysokie wymagania etyczne.

Jolanta Szempruch podkreśla, że profesjonalne przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej jest równoznaczne z wysokim poziomem przygotowania technicznego, praktycznego oraz teoretycznego, z dysponowaniem specjalistyczną wiedzą oraz posiadaniem umiejętności operowania nią i stosowania jej w praktyce, a także z posiadaniem kompetencji do prowadzenia merytorycznej dyskusji i debaty z odpowiedzialnymi profesjonalistami, przejawiającymi własną autonomię w realizowaniu zadań zawodowych⁴.

Ciekawe podejście do rozumienia pojęcia profesjonalizmu prezentuje także Bogusława D. Gołębnik, według której „profesja w tradycyjnym tego słowa znaczeniu oznacza ten rodzaj (dziedzinę) praktyki, która ma bardziej charakter publicznej służby dla publicznego dobra, niż zajmowania się czymś (jakimś przedmiotem) głównie ze względu na wymierne, materialne korzyści (osobiste profity)”⁵. Autorka eksponuje trzy podstawowe warunki „bycia profesjonalistą”: bycie ekspertem na bazie wiedzy teoretycznej po zdaniu egzaminu polegającego na sprawdzeniu poziomu zarówno teoretycznych, jak i praktycznych obszarów wiedzy oraz uzyskaniu kompetencji w zakresie profesjonalnego osądu; dbanie o utrzymanie osobistych standardów w zakresie wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz zachowywanie dyscypliny i etyczności w pracy zawodowej; umiejętność demonstrowania działań, które są nie tylko efektywne, ale i zgodne z tradycją danej profesji⁶.

² J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 1.

³ E. Hoyle, *Teaching: Prestige, status and esteem*, „Educational Management & Administration” 2001, nr 29(2).

⁴ J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 27.

⁵ B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998, s. 114.

⁶ Tamże, s. 115.

Joanna Madalińska-Michalak podkreśla, że „profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego odnosi się zarówno do warunków, jakie powinny zostać spełnione, aby status społeczny zawodu nauczyciela był coraz wyższy, jak również do wymagań, jakie powinien spełniać nauczyciel, aby można go było nazywać profesjonalistą”⁷, w związku z czym należy uznać, że „profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego odnosi się do prestiżu i statusu profesji nauczycielskiej, zaś profesjonalizm nauczyciela do jakości pracy i standardów praktyki nauczycielskiej”⁸.

W ujęciu Danuty Waloszek profesjonalizm nauczyciela wyraża się przede wszystkim w jakości umiejętności wyboru, zrozumienia treści i realizacji/tworzenia programu tak zwanego autorskiego, planowania i organizowania warunków edukacji łącznie, czyli w ramach posiadanych umiejętności projektująco-innowacyjno-warsztatowo-instrumentalnych⁹.

Według Henryki Kwiatkowskiej profesjonalizm nauczycielski ma szczególny charakter, gdyż jego istotą jest to, że „związek nauczyciela z uczniem nie jest związkiem podmiotu z przedmiotem, lecz związkiem dwóch osób obdarzonych podmiotowością”¹⁰. Relacja wychowawcza sprawia jednak, że układ ten nie jest w pełni symetryczny, ale często asymetryczny, ponieważ to nauczyciel przedstawia uczniowi ofertę procesu nauczanie–uczenie się (oczywiście z uwzględnieniem potrzeb i możliwości wychowanków) i jednocześnie odpowiada za jego przebieg. Podstawą konstruowania profesjonalnej wiedzy jest sytuacyjne rozumienie zdarzeń oraz badanie i analiza własnej praktyki edukacyjnej. „Ma tu znaczenie nie tyle aplikacja teorii w działaniu praktycznym, czego rezultatem są konkretne umiejętności, użyteczne w rozwiązywaniu sytuacji podobnych, ile namysł nad własnym działaniem, które w zasadzie nie jest powtarzalne”¹¹. Właśnie te nowe, niepowtarzalne i nieprzewidywalne sytuacje pojawiające się w trakcie praktyki edukacyjnej, w których nie da się bazować na sprawdzonych i wyćwiczonych schematach, z jednej strony determinują potrzebę wiedzy profesjonalnej, a z drugiej stanowią ważną bazę dla jej konstruowania.

Modele i koncepcje nauczycielskiego profesjonalizmu

W literaturze pedeutologicznej omawiane są różne koncepcje i modele profesjonalizmu.

Wśród koncepcji nauczycielskiego profesjonalizmu najczęściej wymieniane są:

⁷ J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 3–4.

⁸ Tamże, s. 3.

⁹ D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 169.

¹¹ Tamże, s. 185.

- Koncepcja profesjonalnego osądu Davida Trippa¹² – zgodnie z nią osąd kształtuje się na podstawie indywidualnego odbioru określonego zdarzenia krytycznego, „które zaistniało w przestrzeni szkoły (w klasie szkolnej, na korytarzu, w pokoju nauczycielskim i nie tylko)”¹³, polega na jego zrozumieniu, wyjaśnieniu i ocenie. Wiedza zdobyta dzięki „profesjonalnym osądom” jest bliska nauczycielowi, ponieważ to on ją konstruuje na bazie procesów zachodzących w przestrzeni edukacyjnej oraz poglądów i przekonań uczestników procesu edukacyjnego. Taka wiedza ma bardzo dużą wartość, służy bowiem przybliżaniu teorii pedagogicznej do praktyki nauczania i wychowania¹⁴. Janina Janowska¹⁵ podkreśla, że dla obiektywnego tworzenia osądów konieczna jest wiedza o uczniu, o warunkach pracy edukacyjnej, o sobie jako człowieku i nauczycielu, a także wiedza na temat specyfiki rozwoju osobowości nauczyciela, określa również teorią samoaktualizacji nauczyciela.
- Koncepcja rozszerzonego profesjonalizmu Erica Hoyle’a¹⁶ – wyodrębniona w wersji „ograniczonej” (*restricted*) i „poszerzonej” (*extended*) profesjonalności. Tom Russell¹⁷ podkreśla, że nauczyciele, których cechuje „ograniczony” profesjonalizm w pracy zawodowej bazują przede wszystkim na własnym doświadczeniu, nie odczuwają oni potrzeby współdziałania z innymi nauczycielami oraz dzielenia się informacjami, nie wychodzą poza osobistą interpretację praktyki edukacyjnej. Z kolei nauczyciele charakteryzujący się „rozszerzonym” profesjonalizmem bazują w dużej mierze na intuicji, systematycznie poszerzają swoją wiedzę w kontekście rozważań teoretycznych, poszukują kontekstów aktualnych wydarzeń społeczno-politycznych, studiują literaturę przedmiotu, „ciągle doszkalają się, czytają literaturę, wymieniają poglądy i doświadczenia z innymi nauczycielami”¹⁸. Koncepcję Erica Hoyle’a rozwinęli Lawrence

¹² D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.

¹³ J.M. Łukasik, *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, Będzin 2015, s. 51.

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 181.

¹⁵ J. Janowska, *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 15.

¹⁶ E. Hoyle, *Professionalism, professionalism and the Control of Teaching*, „Educational Review” 1974, nr 3(2).

¹⁷ T. Russell, *Teacher’s professional knowledge and the future of teacher education*, „Journal of Teacher Education” 1993, nr 19(4/5), s. 205–215.

¹⁸ A. Tomczak, *Paradygmaty kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (proobronnej)*, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej. Sekcja Kultury Fizycznej w Wojsku, Warszawa 2018, s. 95.

Stenhouse¹⁹ (ujęcie rozszerzonego profesjonalizmu jako badania własnego nauczania) oraz Donald Schön (autor koncepcji refleksyjnej praktyki)²⁰.

- Koncepcja rozszerzonego profesjonalizmu jako badania własnego – jej propagatorem jest Lawrence Stenhouse²¹. Podejście to opiera się na założeniu, że w toku prowadzenia systematycznych badań własnego działania w obszarze wykonywanych czynności zawodowych, prowadzenia krytycznych analiz i wyciągania konstruktywnych wniosków oraz wdrażania ich w procesie współpracy z innymi nauczycielami w praktykę edukacyjną następuje rozszerzanie nauczycielskiego profesjonalizmu. Ten typ badań nosi miano tak zwanych badań-w-działaniu (*action research*). Lawrence Stenhouse podkreśla, że nauczycielski profesjonalizm bazuje nie tyle na umiejętnym stosowaniu zdobytej wcześniej, nadrzędnej wiedzy, co na zdobywaniu umiejętności i sprawności prowadzenia procesu zrozumienia świata, w tym własnej praktyki edukacyjnej²². Ważną cechą tej formy profesjonalizmu stanowi przyzwolenie przez nauczyciela na obserwację własnych działań w klasie, dokonywaną przez kolegów z pracy (w formie bezpośredniej lub z wykorzystaniem nagrań wideo) oraz gotowość do twórczego wykorzystania rezultatów tych obserwacji w trakcie otwartej dyskusji. Takie podejście umożliwia autonomiczny, profesjonalny samorozwój nauczyciela, co dokonuje się poprzez systematyczne samostudiowanie i studiowanie własnej praktyki oraz testowanie osobistych idei poprzez zastosowanie procedur badawczych w klasie szkolnej²³.
- Koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna²⁴ – nazywana „epistemologią refleksyjnej praktyki”. Refleksja ta jest rozumiana przez autora jako mechanizm budowania zawodowego i osobistego rozwoju. Kluczowymi pojęciami w tej koncepcji są *reflection on action* – refleksja nad działaniem – oraz *reflection in action*, czyli refleksja w działaniu. Zgodnie z tym podejściem profesjonalista posiada umiejętności krytycznego korzystania z wiedzy teoretycznej, a poza tym wyposażony jest także w umiejętności jej weryfikacji w kontekście zaistniałych sytuacji (również trudnych i nieprzewidywalnych), tak więc fundament jego pracy zawodowej stanowi doświadczenie budowane na bazie wykonywania konkretnych czynności. W rozumieniu Doroty Pankowskiej²⁵

¹⁹ L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975.

²⁰ B.D. Gołębnik, *Zmiany...*, dz. cyt., s. 119.

²¹ L. Stenhouse, *An Introduction*, dz. cyt.

²² L. Stenhouse, *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann, London 1983.

²³ Tamże, s. 119.

²⁴ D.A., Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

²⁵ D. Pankowska, *Praca nauczyciela nad własnym rozwojem zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 309.

refleksyjny praktyk w obszarze pracy pedagogicznej wykorzystuje trzy rodzaje refleksji: refleksję w działaniu występującą w fazie planowania i konceptualizacji działania, refleksję nad działaniem, która stanowi krytyczne spojrzenie na temat aktywności w czasie jej trwania, oraz refleksję filozoficzną, będącą długotrwałym procesem tworzenia osobistej teorii nauczania i wychowania.

- Koncepcja nowego profesjonalizmu Johna Elliota²⁶ – kontynuacja idei głoszonych przez D. Schöna. Podstawowe jej założenia obejmują trzy główne aspekty: uwzględnianie kontekstu w procesie programowania edukacji (zwłaszcza w dobie szybkich przemian); rozpoznawanie potrzeb wychowanków oraz współdziałanie z nimi i wczuwanie się w ich problemy; oparcie się na wiedzy profesjonalnej zarówno typu „wiem, że”, jak też wiedzy procesualnej „wiem, jak”.
- Koncepcja profesjonalnego artyzmu Delli Fish²⁷ – opiera się na założeniu, że nauczanie należy traktować nie jako czynność naukową, czyli techniczno-racjonalną, lecz jako jedną ze sztuk, która wymaga działań twórczych, rozumianych jako gotowość do stałego uczenia się poprzez działanie oraz dzięki refleksji. Bogusław D. Gołębniak uważa, że koncepcja profesjonalnego artyzmu bazuje na założeniu, że „teoria jest zawarta w praktyce i że rozwój jednej warunkuje, współwyznacza rozwój drugiej”²⁸.
- Amerykańska wizja „mocnego” profesjonalizmu – profesjonalizm w wymiarze „artykulatywnym”, „operacyjnym” i „politycznym”. Artykulatywny wymiar „mocnego” profesjonalizmu odnosi się do możliwości wyrażania wyznawanej ideologii edukacyjnej, czyli odpowiedzi na pytania: „Kogo i dlaczego chcę edukować? Jakiego rodzaju (albo czyją) wiedzę uważam za najbardziej wartościową?”. Wymiar operacyjny wiąże się z aspektami programowymi i edukacyjnymi. Istotą jest tutaj nawiązywanie do historycznych i kulturowych kontekstów w celu podjęcia odpowiedniej strategii edukacyjnej. Kolejnym aspektem tej koncepcji jest zwracanie uwagi, aby podczas kształcenia praktyka była powiązana z teorią. W obszarze wymiaru politycznego podkreśla się, że edukacja zawsze podlegała wpływom polityki. Czasami bardziej docenia się oddziaływanie na nauczyciela jako na realizatora określonej polityki, przekaziciela wiedzy i kultury, aniżeli na profesjonalistę realizującego własną wizję edukacyjną²⁹.
- Koncepcja kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia³⁰ – opiera się na założeniu, że człowieka charakteryzują trzy dziedziny aktywności: intelektualna, emocjonalna oraz praktyczna. Aktywność intelektualna bazuje na poznawaniu

²⁶ J. Elliott, *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*, „British Educational Research Journal” 1991, nr 17.

²⁷ D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.

²⁸ B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji...*, dz. cyt., s. 133.

²⁹ Tamże, s. 139–140.

³⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 221.

świata i siebie samego poprzez przyswajanie wiedzy przyrodniczej i społecznej przy pomocy nauczyciela bądź samodzielnie. Aktywność emocjonalna łączy się z przeżywaniem różnych wartości poznawczych, moralnych, społecznych, estetycznych. Ma na celu „wytworzenie” przez ucznia własnego systemu wartości. Z kolei aktywność praktyczna przejawia się w poznawaniu przez jednostkę wiedzy o rzeczywistości oraz jej wdrażaniu w praktykę codziennego funkcjonowania, stanowi więc fundament przygotowania wychowanka do rozwiązywania różnych nowych sytuacji, również problemowych.

Iwona Jazukiewicz eksponuje potrzebę pewnej otwartości, czyli „niedomkniętego” profesjonalizmu, ze względu na nieprzewidywalność i nieokreśloność sytuacji edukacyjnych nauczyciela, podkreślając, że „umiejscawianie profesjonalizmu w którymkolwiek jednym modelu jest niewystarczające”³¹. W związku z powyższym, powołując się na Henrykę Kwiatkowską³² oraz Bogusławę D. Gołębnik³³, autorka dopuszcza pewne programowe „nieprzygotowanie” nauczyciela, które nie jest brakiem profesjonalizmu, lecz następstwem specyfiki pracy nauczyciela³⁴.

Wśród najczęściej wymienianych w literaturze modeli profesjonalizmu Jolanta Szempruch³⁵ wymienia:

- model tradycyjny, bazujący na powiązaniu profesjonalizmu z charakterem służby publicznej,
- model quasi-tradycyjny, akcentujący umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce,
- nowy profesjonalizm, wyróżniający się całościowością i kontekstualizmem, rozumieniem, współpracą, otwartą komunikacją, nieustannym poszukiwaniem i przekształcaniem osobistej teorii edukacyjnej oraz etycznością; mądre nauczanie, cechujące się jednością myślenia i działania oraz prowadzeniem badań krytycznych typu *praxis*, czyli od refleksji przez krytykę do działania.

Marco Snoek³⁶, holenderski badacz procesów profesjonalizacji nauczania, w myśle nad praktyką nauczycielską eksponuje następujące podejścia do profesjoni-

³¹ I. Jazukiewicz, *Wymiary profesjonalizmu współczesnego nauczyciela*, „Problemy Profesjologii” 2017, nr 2, s. 66.

³² H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 469.

³³ B.D. Gołębnik, *Miedzy naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 491.

³⁴ I. Jazukiewicz, *Wymiary profesjonalizmu...*, dz. cyt., s. 66.

³⁵ J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu...*, dz. cyt., s. 27.

³⁶ M. Snoek, *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*, <http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2012/04/Theories-on-and-concepts-of-professionalism-Hungarian-publication.pdf> [dostęp: 20.12.2019]; J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu...*, dz. cyt., s. 28; B.D. Gołębnik, B. Za-

zmu, w których widoczne są ciągle zmagania dyskursu zarządzania z dyskursami autonomii i etyczności:

- Podejście klasyczne – „podział na profesje i «nie-profesje» przebiega na podstawie następujących kryteriów: autonomia, kontrola w obszarze wymagań stawianych członkom profesji, zaufanie publiczne wyznaczone przyjętym w danej profesji kodeksem etycznym, mocne akademickie podstawy praktykowania, niezależność polegająca na tym, że członkowie profesji nie mają stałych kontraktów, są niezależni albo samo się zatrudniający”³⁷. Taki sposób myślenia o profesji zaczyna się coraz bardziej dezaktualizować na rzecz modeli alternatywnych.
- Podejście menedżerskie – profesjonalizm w tym kontekście nie jest definiowany na podstawie porównywania z profesjami idealnymi, ale oznacza „budowanie jakości profesjonalnego działania i włączanie się w debatę publiczną dotyczącą władzy, wpływu, statusu oraz transakcji dotyczącej warunków pracy i profesjonalnej autonomii”³⁸. Profesjonalizacja w tym podejściu „oznacza z jednej strony rozwijanie wiedzy stanowiącej podstawę profesji, doskonalenie standardów działania i definiowanie kodów etycznych akcentujących wartość profesji”³⁹, z drugiej strony chodzi o podejmowanie działań mających na celu selekcjonowanie dostępu do danej profesji oraz tworzenie określonych mechanizmów kontroli i samokontroli.
- Profesjonalizm kolektywny (demokratyczny) – determinowany przez oczekiwania ponowoczesnego i neoliberalnego społeczeństwa, takie jak: postępująca w szybkim tempie globalizacja, zmieniający się rynek pracy, konkurencyjność. Koncepcja ta eksponuje efektywność i rozliczalność, akcentuje innowacje i doskonalenie, a także konieczność rewitalizacji badań w działaniu i jakościowych studiów przypadków. „Szczególnie docenia się dynamiczne, innowacyjne profesje, których członkowie prowadzą refleksję nad własną praktyką i wnoszą wkład do rozwoju profesji jako całości. Przyjmuje się coraz szerzej, że wiedza stanowiąca podstawę profesjonalnego działania pochodzi nie tylko z akademii czy/i naukowych podręczników. Bywa również rezultatem tzw. małych badań”⁴⁰. Podstawą tej koncepcji jest także współpraca „obudowujących doświadczenia i włączających refleksje praktyków”⁴¹.
- Profesjonalizm organizacyjny – podstawą odróżnienia profesji od „nie-profesji” staje się tu wpisanie w jedną z trzech logik rządzących współczesnym

morska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 34–39.

³⁷ J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu...*, dz. cyt., s. 28.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ B.D. Golebniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli...*, dz. cyt., s. 36.

⁴¹ Tamże, s. 36–37.

rynkiem pracy: logikę wolnego rynku, logikę biurokracji lub logikę profesjonalizmu. Koncepcja ta akcentuje ścisły związek między autonomią, kompetencją i zaufaniem⁴².

- Perspektywa etyczno-altruistyczna – akcentuje etyczny i altruistyczny charakter profesji, opierając się na publicznym zaufaniu bazującym na rygorystycznie stosowanym kodeksie etycznym. W modelu tym podkreśla się wagę szczególnej triady konstytuującej profesjonalność: kompetencja–prawość–poświęcenie, za urzeczywistnienie której odpowiedzialni są sami profesjonaliści zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym⁴³.

Współczesny dyskurs profesjonalizmu nauczycielskiego

Trzeba podkreślić, że współczesne podejście do profesjonalizmu nauczyciela-wychowawcy cechuje duży stopień zróżnicowania.

W rozumieniu Bogusławy D. Gołębniak⁴⁴ profesja nauczycielska należy do tych zawodów, które są mocno uwarunkowane kontekstem i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się przeobrażenia w otoczeniu społecznym, powodujące, że zmieniają się potrzeby uczestników społeczności szkolnej. Tym samym dotychczasowy model działania okazuje się mało skuteczny lub całkowicie traci na wartości, a nawet może nabierać charakteru destrukcyjnego. Według Iwony Jazukiewicz⁴⁵ „uwikłanie” nauczyciela i jego pracy w dynamiczny proces przemian społeczno-kulturowych, powodujący dezaktualizowanie się jego kwalifikacji i kompetencji, generuje wyraźne zapotrzebowanie na pogłębioną refleksję nad wymiarami profesjonalizmu współczesnego nauczyciela.

Joanna Madalińska-Michalak zwraca uwagę, że „profesja nauczycielska jest uwarunkowana kontekstem, że należy do tych profesji, od których wymaga się szybkiego reagowania zarówno na zachodzące wokół szkoły zmiany, jak i na zmiany dokonujące się w samej profesji”⁴⁶. Badaczka podkreśla, że „o odrębności profesjonalizmu nauczyciela decyduje wyjątkowość jego pracy, która z wielu powodów jest wysoce złożona, problematyczna i niedookreślona”⁴⁷.

Henryka Kwiatkowska⁴⁸ wymienia następujące przejawy nowoczesnego podejścia do profesjonalizmu nauczycielskiego:

- akcentowanie związku teorii z praktyką,
- eksponowanie intelektualnego wymiaru pracy zawodowej nauczyciela,

⁴² Tamże, s. 37.

⁴³ Tamże, s. 39.

⁴⁴ B.D. Gołębniak, *Zmiany...*, dz. cyt., s. 117.

⁴⁵ I. Jazukiewicz, *Wymiary profesjonalizmu...*, dz. cyt., s. 66.

⁴⁶ J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 9.

⁴⁷ Tamże, s. 9.

⁴⁸ Tamże, s. 168.

- przeciwstawianie się założeniu, że teoria ma w kształceniu wyprzedzać praktykę,
- namysł, czy rzeczywiście praktyka to tylko wdrożenie teorii w działanie praktyczne,
- wyraźne wyartykułowanie, że wiedza teoretyczna nie zawsze ma wpływ na działania praktyczne człowieka, natomiast praktyka zawsze powoduje przyrost wiedzy,
- refleksja dotycząca znaczenia teorii tworzonej przez uczonych w ośrodkach akademickich, którzy nierzadko mają niewiele wspólnego z nauczaniem jako podstawą teoretycznej pracy nauczycielskiej.

Eksponując złożoność i wielowymiarowość tożsamości profesjonalnej nauczyciela oraz niemożność pozbycia się napięć pomiędzy standardami związanymi z polityką rozliczalności a autonomią, Judyth Sachs⁴⁹ dokonała „radikalnej rekonceptualizacji pojęcia profesjonalizmu i programu kształcenia nauczycieli budowanego wokół triady: aktywna partycypacja – zaufanie – wspólnotowość”⁵⁰ i wyłoniła „cztery podstawowe podejścia – dwa stanowiące rodzaj kolejnego «unowocześnienia» aplikacyjnej wersji nowego profesjonalizmu z ubiegłego wieku, zorientowane na wyposażanie nauczycieli w narzędzia i techniki działania, i dwa kolejne – skupione na uczeniu się nauczycieli, przypisując im metaforyczne określenia – «nowe oprzyrządowanie» (re-tooling), «re-modelowanie» (remodelling), «rewitalizowanie» (revitalizing) i pomyślenie na nowo (re-imagining)”⁵¹.

Należy zauważyć, że nauczycielski profesjonalizm to nie tylko świat myśli i sprawstwa w realizacji działań edukacyjnych, ale także świat uczuć, emocji oraz wartości. Grażyna Cęcelek podkreśla, że „nauczyciel staje się nauczycielem przede wszystkim w toku wykonywania swojej profesji, dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, samorefleksji oraz dokonującym się nieustannie przemianom osobowości”⁵².

Przemysław Ziółkowski uważa, że „aby stać się autentycznie profesjonalnym nauczycielem, należy pokonać długą i złożoną drogę rozwoju zawodowego, która będzie związana z systematycznym samodoskonaleniem”⁵³, ponieważ „rozwój zawodowy nauczyciela, będący nieodłącznym elementem jego rozwoju osobowego, prowadzi do osiągania kompetencji profesjonalnej, skonkretyzowanej w postaci wzorca roli zawodowej, który również stopniowo ewoluuje”⁵⁴.

⁴⁹ J. Sachs, *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham 2003; B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 40.

⁵⁰ B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm...*, dz. cyt., s. 40.

⁵¹ Tamże, s. 40.

⁵² G. Cęcelek, *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 67.

⁵³ P. Ziółkowski, *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 8.

⁵⁴ Tamże, s. 8.

Małgorzata Kamińska podkreśla, że wyrazem profesjonalizmu zawodowego człowieka jest jego odpowiedzialność ze efekty realizowanej pracy. Zaznacza jednocześnie, że odpowiedzialny człowiek podchodzi do swej profesji z zaangażowaniem, należyłą uwagą i starannością, z poczuciem obowiązku, dbałością o przebieg czynności, ale także z troską o jakość wykonywanej pracy, analizując czynności zawodowe pod kątem korzyści, ale także potencjalnych strat, które mogą wynikać z popełnianych nieuniknionych w niektórych sytuacjach błędów. Jeśli zdarzy mu się niepowodzenie, poszukuje jego przyczyn najpierw we własnym postępowaniu, a dopiero w dalszej kolejności w otoczeniu zewnętrznym⁵⁵.

Podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, że dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnym świecie i tym samym w edukacji generują potrzebę kształcenia profesjonalnych nauczycieli, radzących sobie w zmiennej rzeczywistości pedagogicznej, twórczych, wrażliwych na potrzeby wychowanków, otwartych na permanentne kształcenie i doskonalenie zawodowe. Współczesny nauczyciel musi mierzyć się z wieloma wyzwaniami, takimi jak rosnące oczekiwania społeczne, zróżnicowanie rzeczywistości edukacyjnej, cyfryzacja edukacji, indywidualizacja nauczania i wiele innych. Wobec tych zmian kluczowe staje się kształcenie ustawiczne oraz gotowość do adaptacji i autorefleksji.

Jak zauważyła Joanna Madalińska-Michalak:

z pewnością w Polsce potrzebujemy wysoce efektywnych rozwiązań systemowych w zakresie wzmocnienia pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela, rozwiązań sprzyjających nie tylko profesjonalizacji zawodu, ale także profesjonalizmowi nauczycieli, by zawód nauczyciela faktycznie mógł stać się profesją⁵⁶.

Autorka⁵⁷ podkreśla, że odpowiedzialność za pracę i funkcjonowanie nauczyciela oraz za możliwość radzenia sobie przez niego z etycznymi wyzwaniami spoczywa nie tylko na samym nauczycielu, na jednostce, ale także na zbiorowości oraz całym systemie z przyjętymi w nim rozwiązaniami i uregulowaniami.

Należy mieć świadomość, że w procesie kształtowania profesjonalizmu nauczycielskiego bardzo ważne jest wsparcie nauczyciela, fundamentem którego powinno być systematyczne doskonalenie umiejętności zawodowych oraz kompetencji społecznych pozwalających na krytyczne rozumienie siebie jako osoby kształtującej

⁵⁵ M. Kamińska, *Jakość kształcenia w wersji „light”*. Pytania o profesjonalizm i odpowiedzialność szkoły i nauczycieli, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nową jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013, s. 80.

⁵⁶ J. Madalińska-Michalak, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 288.

⁵⁷ Tamże.

osobowość wychowanków i przygotowującej ich do dorosłego społecznego funkcjonowania, odnajdywanie własnej tożsamości i drogi, na przekraczanie siebie i wchodzenie na wyższy poziom rozwoju⁵⁸.

Niezwykle ważne jest kompleksowe wspomaganie nauczycieli w ich rozwoju zawodowym, aby nie byli pozostawieni w tym ważnym procesie sami sobie. Kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela nie zdobywa się bowiem w żadnym skończonym procesie kształcenia, dokształcania czy doskonalenia⁵⁹.

Działania te powinny stanowić priorytet specyficznego, niemającego końca procesu stawania się nauczycielem, prowadzącego do uzyskania wysokiego poziomu profesjonalizmu w realizacji zadań zawodowych.

Bibliografia

- Cęcelek G., *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Cęcelek G., *Wokół podstawowych zagadnień pedeutologii*, Difin, Warszawa 2023.
- Cęcelek C., *Wybrane zagadnienia pedeutologii. Skrypt akademicki*, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego, Skierniewice 2021.
- Elliott J., *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*, „British Educational Research Journal” 1991, nr 17.
- Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.
- Gołębniak B.D., *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywnym. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...”*. Teoria a praktyka edukacyjna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998.
- Gołębniak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Hoyle E., *Professionality, professionalism and the Control of Teaching*, „Educational Review” 1974, nr 2.
- Hoyle E., *Teaching: Prestige, status and esteem*, „Educational Management & Administration” 2001, nr 29(2).
- Janowska J., *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

⁵⁸ G. Cęcelek, *Wybrane zagadnienia pedeutologii. Skrypt akademicki*, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego, Skierniewice 2021, s. 112.

⁵⁹ G. Cęcelek, *Wokół...*, dz. cyt., s. 97.

- Jazukiewicz I., *Wymiary profesjonalizmu współczesnego nauczyciela*, „Problemy Profesjologii” 2017, nr 2.
- Kamińska M., *Jakość kształcenia w wersji „light”. Pytania o profesjonalizm i odpowiedzialność szkoły i nauczycieli*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Łukasik J.M., *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, Będzin 2015.
- Madalińska-Michalak J., *Pedeutologia, Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
- Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 1.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Pankowska, *Praca nauczyciela nad własnym rozwojem zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 309.
- Russell T., *Teacher’s professional knowledge and the future of teacher education*, „Journal of Teacher Education” 1993, nr 19(4/5).
- Sachs J., *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham 2003.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Snoek M., *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*, <http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2012/04/Theories-on-and-concepts-of-professionalism-Hungarian-publication.pdf> [dostęp: 20.12.2019].
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975.
- Stenhouse L., *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann, London 1983.
- Szempruch J., *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2.
- Tomczak A., *Paradygmaty kształcenia nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa (pro-obronnej)*, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej. Sekcja Kultury Fizycznej w Wojsku, Warszawa 2018.

- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.
- Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

Professional competences of a modern teacher in the context of the complexity and undefined nature of pedagogical work

Abstract: The variability of the modern world poses new, difficult challenges for the school as an educational institution and for the teacher, because it generates a very important need to adapt the process of education and upbringing of the young generation to the dynamics of the ongoing transformations.

A huge role in these activities falls to the teacher, who is faced with new, difficult tasks and challenges that determine the need to permanently expand the scope of his / her professional duties. The modern pedagogue is expected to undertake many different activities of an innovative and even experimental nature, which at the same time requires continuous professional development aimed at achieving teacher professionalism, which is a key factor determining the quality of educational processes in a dynamically changing, increasingly demanding world.

The aim of this article is to analyze the key aspects of the professionalism of the modern teacher in the context of the needs and requirements of modern times and taking into account the ambiguity and undefined nature of pedagogical work.

Keywords: school, education, teacher, competences, professional competences, teaching competences, teaching professionalism, teacher professional ethics

About the Author

Grażyna Cęcelek – PhD in 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 scripts and about 150 scientific articles from the border of social, care and educational, resocialization pedagogy, safety pedagogy, as well as from the area of peudeutology, inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational and career counseling – published in Polish and foreign periodicals and academic monographs.

Magdalena Pietrusiewicz

Akademia Piotrkowska

 <https://orcid.org/0009-0009-6260-3118>

e-mail: magdalena.pietrusiewicz@apt.edu.pl

A reflective university teacher in times which are not conducive to reflexivity

https://doi.org/10.25312/kiw.27_mpi

Abstract: Is it possible to be a successful teacher without being reflective? Does the word reflection fit in with a modern lifestyle? Does it align with a teacher's timetable? Being naturally associated with careful consideration, analysis, contemplation, a longer process, the concept of reflective teaching may sound outmoded. Yet, as studies show, being reflective continues to be one of the key competences in education. The article has a two-fold aim.

First, it intends to show the concept of reflection in teaching with reference to three selected theories. Secondly, it presents a few practical tools and strategies which the author has used over the years in her own practice as a teacher and which have made her teaching more reflective and thereby more effective.

Keywords: reflection, reflective teaching, reflective practices, teaching strategies

About the Author

Magdalena Pietrusiewicz, has a Master's Degree in English Philology and is a graduate of the Faculty of Philology at the University of Lodz. She is a teacher at Akademia Piotrkowska in Piotrkow Trybunalski where she teaches students of English Philology. She delivers courses in Practical English. Her academic interests focus on aspects of Applied Linguistics such as second and foreign language learning and teaching, translation and interpreting, in particular with reference to andragogy, the processes by which adults learn.

Introduction

The word *reflection* derives from the Latin word *reflexio*. According to *Longman Dictionary of Contemporary English Online*¹, *reflection* means *an image that you can see in a mirror, glass or water and also careful thought, or an idea or opinion based on this*. [...] *Macmillan English Dictionary*² defines the word *reflection* as follows: *an image that you see in a mirror or other shiny surface, careful thought about something, something that clearly shows something and also the process of reflecting light, sound, or images*. Synonyms of the word *reflection* include thought, consideration, meditation, contemplation, opinion, criticism and also light, idea. All these definitions imply what concepts, strategies can be associated with the term *reflective teaching*.

However, the rapid pace of life which a lot of professionals experience contemporarily is a phenomenon which does not seem to conduce to consideration, self-analysis and reflection as they are all naturally associated with a long thought process. A reflective teacher, as Joanna Szymczak³ puts it, should be ready to make an effort and spend time to reflect on his/her own professional activity, teaching methods and strategies he/she uses.

Directions

It is not possible to present in one article all theorists who have analysed the concept of reflective thinking in education. In this section, I present three selected theories which have also shaped my views on being a teacher.

John Dewey, an American philosopher, educational reformer and the author of the seminal book *How We Think*⁴, is widely acclaimed as a proponent of the concept of a human as a reflective being. He was the one who indicated directions in education and his concepts are still followed by educators today. Reflective thinking, in his opinion, is an ability that can and should be learned and trained. Yet, as he puts it, it is a process that demands making a lot of intellectual effort, which must be conscious and persistent. Dewey uses a metaphor of a *forked-road situation*⁵ to describe the process of thinking, which I will refer to again in the part on my own teaching experience. A forked-road situation, according to Dewey, presents a dilemma but also proposes alternatives. So, reflective thinking needs an effort but it is an effort

¹ [reflection | meaning of reflection in Longman Dictionary of Contemporary English | LDO-CE](#) [access: 28.03.2025].

² *Macmillan English Dictionary for Advanced Students*, Bloomsbury Publishing Plc, Oxford 2002, p. 1185.

³ J. Szymczak, *Bycie (stawianie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, "Forum Dydaktyczne", nr 5–6/2009, p. 50.

⁴ J. Dewey, *How We Think*, D.C. Heath & Co. Publishers, Boston 1933.

⁵ *Ibidem*, p. 11.

worth making as it can prevent routine. And that is the reason why I find this concept useful in my teaching practice. Reflective thinking on how I teach helps me change, improve, avoid routine and consequently, I hope, become more effective. John Dewey's theories on reflective thinking became a milestone in the theory of education and they direct us towards another signpost.

Reflective practice is a concept suggested by Donald Schön,⁶ another American philosopher who can be called John Dewey's follower. As Jan Fook puts it:

Donald Schön was one of the first to alert us to the crisis in the professions often represented by the perceived gap between formal theory and actual practice. In Schön's thinking, reflective practice was a way of reducing the gap, by unearthing the actual theory which is embedded in what professionals do, rather than what they say they do⁷.

Reflective practice aims at both students, graduates and experienced professionals. Donald Schön introduced two popular ideas: *reflection-in-action* and *reflection-on-action* where the first one involves reflecting on behaviour as it happens and the other one, after the event, in order to analyse and evaluate the situation. These two practices can make both a teacher and a student more aware of their knowledge and help them learn from that experience. I try to follow these practices myself, which I also refer to in the part on teaching strategies I use.

Guided discovery learning was conceived by Jerome Bruner,⁸ an American psychologist, who matched two key notions: education and reflection. It led him to suggest a new theory called *guided discovery learning*. He redefined the role of a teacher as a facilitator of the learning process, which is very close to how I understand the role of a teacher myself. In Bruner's view, a good teacher designs lessons that help learners discover for themselves, the relationship between bits of information. Such discovery-oriented lessons can also get learners to discuss their ideas with others, reflect on them together and consequently become more active and more aware in the process of learning. Schön's and Bruner's concepts of reflection refer to both teachers and learners. Both these theories have influenced the way I think about my teaching. There is a degree of mutuality between a teacher and a learner where a reflective teacher, through his/her practices, awakes reflection in their students and the way students respond to those practices naturally makes their teacher reflect on that. In other words, following Jim Scrivener⁹, 'we can teach and teach or we can teach and learn', which he calls 'learning teaching'. He understands teaching as a strong need to move

⁶ D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Routledge, London 1991.

⁷ J. Lishman, *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care Knowledge and Theory*, Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia 2007, p. 363.

⁸ A. Perkowska-Klejman, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019, p. 133.

⁹ J. Scrivener, *Learning Teaching*, Macmillan Education, Oxford 2009, p. 376.

forward and keep learning from our experience on the way. And this approach is similar to how I understand my role – *being a teacher I am also a learner*. Now let us move forward towards the future.

In 2019 the OECD published a document entitled *Learning Compass 2030*.¹⁰ One of its chapters, *Anticipation-Action-Reflection cycle (AAR)*, clearly shows that being reflective will remain one of the key competences in education. Reflection is described here as:

the thread that makes continuity of learning possible. (...) Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry. (...) Reflection implies the combined use of self-directed skills and creative-thinking skills, and encompasses motivation, ethics, and social and behavioural components in addition to cognitive components (Canto-Sperber and Dupuy, 2001[18]). Reflection also results in a growing awareness of the self, others and the larger society. The transformative competencies are developed and deepened through reflection.¹¹

Attitudes, strategies and tools

*Thinking begins in what may fairly enough be called a forked-road situation, a situation which is ambiguous, which presents a dilemma, which proposes alternatives.*¹²

Student-teacher relations

John Dewey's metaphor of a fork-road situation, which I briefly commented on in the previous part, can also be interpreted from the perspective of any experienced teacher who undoubtedly encounters many a difficult situation or a dilemma during their professional teaching careers. Yet, by careful consideration and analysis of its causes, we may find a way out. On my personal journey as a teacher I have also been at a real fork in the road. What I learned from that is the fact that no teaching method or strategy can be effective and no teacher successful without a friendly, student-teacher relations. Creating a positive learning atmosphere is the foundation that I am really concerned with at my work. I do believe that certain obvious attitudes such as being patient, approachable, empathetic, also showing respect to my students, are equally valued as being well-organised, well-prepared, fair and honest. John Hatti¹³ presents a few elements which contribute to the successful teaching process and ef-

¹⁰ OECD *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of Concept Notes. Anticipation-Action-Reflection cycle for 2030*, pp. 121–123; <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> [access: 28.03.2025],

¹¹ Ibidem.

¹² J. Dewey, *How We Think*, D.C. Heath & Co. Publishers, Boston 1933, p. 11.

¹³ J. Hatti, *Visible Learning*, Routledge, London & New York 2008, p. 34.

fective learning. They include teacher openness to new situations, where a teacher allows himself/herself to be surprised. Another element is the need to create a warm socio-emotional climate in the classroom where errors are tolerated and even welcomed.

This belief has been enhanced over the years by analysing my students' opinions on my classes. Those opinions are given anonymously in official students' questionnaires submitted every term. They provide me with great feedback on my students' needs. I could read such reflections as: *a very helpful teacher, classes have been run in a friendly atmosphere*. So trying to create a positive and friendly learning – teaching environment is always the first goal I set on, entering a new group of students. How do I do it?

First things first

Firstly, I usually try to engage my students in the process of planning what topics will be discussed. For example, before I start a course called Listening and Speaking, at the beginning of an academic term, I ask my students to share what they are interested in, what topics they would like to and need to discuss and then I try to include them in the list of recommended topics for a particular course. Similarly, while presenting my students with the syllabus designed for a particular course, I always discuss its content with the students and we decide which topics are mainly in the focus of their interest and needs. Such an attitude makes students more active, conscious, and more responsible for what they learn. Additionally, it may help us establish the germ of teacher-student cooperation, which can develop with time.

The power of small talk

In my first class with a new group of adult learners, I always do some activities called *getting to know you* or sometimes called *icebreakers*. So, for example, after I have introduced myself briefly, I ask the students to stand up and shake hands with others in the group and while doing it, they should have a short conversation in which they give their names, say where they are from, what their interests are, etc. A variation on this task is when I ask the students to make a few short sentences to present themselves and try to say something that makes them special. I ask the rest to listen attentively and then, at the end, I do a quiz – I ask them questions: *What's the name of the student who* (e.g. *has five cats*, etc.) or *How many students in the group* (e.g. *like skateboarding*, etc.) *and what are their names?* Such simple activities help both me and the students remember the names and also can help them relieve stress which naturally occurs when they are in a new situation.

Teaching strategies I use

Trying to follow John Dewey's motto that *reflective teaching requires attitudes of open-mindedness, responsibility and wholeheartedness*¹⁴, I believe that the topics

¹⁴ A. Perkowska-Klejman, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019, p.69.

which are tackled in class should be relevant to the environment and the situation we are in at a particular moment. It is, in a way, a *reflection-in-action* or *thinking on your feet* attitude. I often ask students to listen to or read the latest news before coming to class, look up any new lexical items and prepare for a discussion. Then when they come into the classroom, we use that material as a warm-up. The fact that it is up to them which piece of news they want to bring up and share, makes them feel more focused on the whole activity. Besides, it can also engage weaker or usually quiet students.

Such a simple warming-up activity is tightly connected with the strategy I have used for long – the one of a *flipped classroom*. Anna Perkowska-Klejman describes this strategy in such words:

The flipped classroom method is a teaching model oriented towards a reflective student who produces learning opportunities themselves, is active and engaged, and has developed higher order skills such as inquiry, construction, design, collaboration, problem solving, assessment.¹⁵

The flipped classroom method is close to Jerome Bruner's concept of guided discovery learning, which I try to follow in my teaching practices. The basic idea is that students collect educational information on their own, read a text, watch a video, listen to a podcast, etc. outside the classroom, and then in the classroom we work on that together. First, I often ask them to reflect on what they read, watched or listened to by sharing what they found most surprising or most useful to know or weird there. And students are usually happy to share their individual opinions. I also encourage them to ask and then answer questions based on that new material, such as: What is the difference between...?; How can you translate...?; Why...?, etc. This task can be set as pair work. Why I like the strategy of a flipped classroom is that it helps me awake reflection in my students, which is one of my goals as a teacher. I believe that a reflective teacher makes their students more reflective too and that is the element of mutuality that I have already referred to. Moreover, the strategy of a flipped classroom makes students more focused and more active, which, consequently, makes learning more effective and the teacher can feel more fulfilled.

However, in practice, it is sometimes easier said than done. In the previous part of my article I admitted having experienced, not once, a forked-road situation as a teacher. I constantly reflect on how I run a class and look for solutions to problems if they appear. One of the problems I come across is *time-management*. When the number of students sometimes exceeds 25 in a class designed to hone students' speaking skills, I need to be very careful about time-management. In large classes students often work in pairs and groups, discuss a problem and then share the results with the rest. However, it often happens that groups work at different pace so a topic may not be analysed and discussed as thoroughly as I would like to. Besides, there is

¹⁵ Ibidem, p. 175; author's own translation from Polish.

always a risk that some weaker students get outstripped by stronger or more eloquent ones in their group. So what I try to do as a solution is I arrange groups with stronger and weaker students each. And before I set a group activity, I tell the students that after they have discussed a topic in their group, each member of the group will be asked to present their part in front of the whole group. So they have to decide in the group, who presents what, and consequently everybody is engaged.

My favourite 'reflective' tools

The tools that help me reflect on my work include first and foremost *questionnaires*. I have already referred to that in the previous part of the article. They are thorough, anonymous questionnaires with a lot of categories which students need to think about or reflect on and submit every term. They include questions like: *the contact with the teacher and their willingness to give extra explanations, the teacher's attitude towards the students, whether the teacher is well-prepared and punctual, whether the teacher successfully links theory with practice*. Students give grades from 5 to 2 per each question. The last part is designed for students' opinions and that is the one I always read very carefully and then try to introduce some suggested changes to my classes. For example, once, a student shared his/her opinion that there is not enough time for free discussions. Now, I always assign about 6 – 10 minutes at the beginning of each class for the students to discuss in pairs anything they want to: share what they have watched, listened to, share some emotions, impressions on anything that they feel like talking about. That is the time for them, I never impose topics, never ask for conclusions and never eavesdrop. It really works, students eagerly spend time on that and they speak English!

Apart from these official questionnaires, designed by the academy, I sometimes use my own ones in order to get feedback from students on one particular course. I ask students to complete them anonymously. What I want to get feedback on is, for example:

- 1) the pace of the classes,
- 2) to what extent the knowledge they have gained is useful to them,
- 3) whether I present the new knowledge in a clear way,
- 4) whether the requirements are just enough/ too high or too low,
- 5) whether the students feel that they have achieved what they hoped they would.

I analyse the answers and if there are any suggestions I try to change the aspects which need changing. Agnieszka Szplit¹⁶ puts it in these words: *Here, then, one can mention the accompanying 'searching' reflection, the aim of which is to find clues about self-efficacy.*

¹⁶ A. Szplit, *Refleksja nad refleksją w pracy nauczyciela*, „Rok Relacji” 2021, p. 9; author's own translation from Polish.

Another tool that I use are *questions*. Inspired by the book *Myślenie Pytajne. Teoria i Kształcenie*¹⁷ I believe that the one who asks is the one who creates. I ask myself questions when I plan a lesson. They include, for instance: *What is the aim of the lesson? Why do I want to teach that? How can I teach that particular structure?* They help me get a broader picture of the whole class.

And as a form of self-evaluation I take *notes* after some classes, typically after the more difficult ones and when I have introduced a new, designed by myself, activity. At first sight it may seem very time-consuming. In fact they are just short notes which I take the moment my students start to leave the room after the class. The notes help me remember a particular class so that I can rearrange some of its elements later. So, I note down, for example:

- 1) whether the students were willing to do a particular activity,
- 2) what the main challenges for the students were,
- 3) whether time was used effectively.

Apart from all that, what also helps me reflect on how I teach are *peer-observation classes*. They can be of two types:

- 1) observations that result from certain procedures - every teacher must be observed during his/her classes at least once a year,
- 2) observations where teachers-colleagues observe each other's classes and then share their opinions, impressions with each other.

Both types of observations are helpful in my job and they both help me realise someone else's perspective on my classes. For example, once, a teacher who visited my class, paid attention to how tasks are assigned for groupwork. For me, everything was clear, but from the perspective of the students it was different. The observing teacher made me realise that the instructions could have been given in a more detailed way.

Work placements, which are compulsory for students in both first- and second-cycle programmes, also provide a tool to foster reflection. Through keeping of placement diaries, students have the opportunity to reflect on their actions, to relate the theoretical knowledge they have learnt in class to the practical tasks to be carried out during the placement. And for me, as a supervisor, the placements are an opportunity to reflect on both the students' activities and my own practice in the professional field. As Agnieszka Jankowska puts it, being a supervisor of students' work placements is one of a few ways of awakening reflection on your work as a teacher.¹⁸

And last but definitely not least, what has always inspired me and helped me avoid venturing well-travelled roads are *teacher training sessions, courses* and *workshops* that I have participated in. Having the opportunity to observe other professionals, com-

¹⁷ K. Szmidt. E. Płóciennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, p. 12.

¹⁸ A. Jankowska, *Jak można stawiać się refleksyjnym nauczycielem*, „Okolo Pedagogiki”, nr 1/2019, p. 59; author's own translation from Polish.

pare and reflect on my own practices and share my views with others, provides the best learning environment for a teacher. I fully agree with Joanna Szymczak's opinion:

A reflective teacher is constantly concerned about his or her own professional development. He or she develops competences and improves qualifications. He or she reads professional books, participates in consultations, training. The decisions he or she makes result from a systematic thought process.¹⁹

For example, *IATEFL conferences* for English teachers as well as *PASE conferences* for teachers of foreign languages, have always been very inspirational for me. Training courses in Poland such as *Educational Leader Academy*, have helped me grow both professionally and personally. Those abroad, done in Scotland, helped me include more cultural elements in my classes and be ready to run some workshops on the British culture for my students.

I do believe in the concept of lifelong learning where as a teacher I am still a learner. During any course I take with my students, we both experience something new, discover something together, come to conclusions, learn from each other. So teaching, being a teacher, is a never-ending and ever-discovering journey for me.

Conclusion

Learning and teaching are complex and diverse processes, dependent on many factors, including personal characteristics. The call for the development of reflexivity, with the aim of educating reflective people, capable of reflecting on life, who are aware of their capabilities, should become a source of inspiration for teachers, regardless of the subjects they teach and types of school in which they work. A reflective attitude of the university teacher seems to be very effective in assisting students to develop their own reflexivity. I agree with Agnieszka Jankowska's opinion that a reflective lecturer is:

a lecturer who not only knows 'everything' about reflection, who is able to reflect, who is also able to teach this skill to others, but who also displays a reflexive attitude to life in their daily activities.²⁰

It is important for a teacher to be able to find and adapt his or her practices to the current educational situation and to cultivate attentiveness to the needs of learners. Reflective thinking, characterised by systematic, rigorous and disciplined thinking, also has a social dimension, as it takes place in interaction with others.

¹⁹ J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5-6/2009, p. 51; author's own translation from Polish.

²⁰ A. Jankowska, *Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem*, „Okóło Pedagogiki”, nr 1/2019, p. 59; author's own translation from Polish.

A variety of reflective practices, some of which are described in this article, regardless of which ones and to what extent applied, can increase teaching effectiveness and, as Agnieszka Szplit points out, they *undeniably contribute to a teacher's personal development*.²¹

References

- Dewey J., *How We Think*, D.C. Health & Co. Publishers, Boston 1933.
- Hattie J., *Visible Learning*, Routledge, London & New York 2008.
- Jankowska A., *Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem*, „Okóło Pedagogiki”, nr 1/2019, pp. 53–61.
- Lishman J., *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care Knowledge and Theory*, Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia 2007.
- Macmillan English Dictionary for Advanced Students*, Bloomsbury Publishing Plc, London 2002.
- OECD *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of Concept Notes. Anticipation-Action-Reflection cycle for 2030*, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> [accessed: 28.03.2025].
- Perkowska-Klejman A., *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019.
- Scrivener J., *Learning Teaching*, Macmillan, 2009.
- Szmidt K., Płóciennik E., *Myślenie pytań. Teoria i kształcenie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Szplit A., *Refleksja nad refleksją w pracy nauczyciela*, „Rok Relacji”, 2021.
- Szymczak J., *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6/2009, pp. 50–59.

²¹ A. Szplit, *Refleksja nad refleksją w pracy nauczyciela*, „Rok Relacji”, 2021, p.11; author's own translation from Polish.

Refleksyjny nauczyciel akademicki w czasach niesprzyjających refleksyjności

Abstrakt: Czy jest możliwe, aby odnosić sukcesy w pracy nauczyciela bez refleksji? Czy słowo refleksja pasuje do współczesnego stylu życia? Czy można pogodzić chęć bycia refleksyjnym nauczycielem ze zwykle napiętym zawodowo harmonogramem? Refleksyjność, refleksja naturalnie kojarzą się z uważnym namysłem, analizą, kontemplacją, dłuższym procesem. Zatem koncepcja refleksyjnego nauczania może wydawać się przestarzała. Jednak, jak pokazują badania, refleksja jest zaliczana do kompetencji kluczowych w edukacji. Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji refleksji w nauczaniu z punktu widzenia kilku teorii i badań, a w drugiej jego części zaprezentowanie praktycznych narzędzi i strategii, które mogą sprzyjać budzeniu refleksyjności, a które autorka stosuje od wielu lat w swojej pracy dydaktycznej i które sprawiły, że jej nauczanie stało się bardziej refleksyjne i tym samym, zgodnie z przekonaniem autorki, skuteczniejsze.

Słowa kluczowe: refleksja, nauczanie refleksyjne, refleksyjne praktyki, strategie nauczania

Nota autorska

Magdalena Pietrusiewicz, magister filologii angielskiej, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Nauczycielka w Akademii Piotrkowskiej w Piotrkowie Trybunalskim, gdzie uczy studentów filologii angielskiej; są to głównie kursy z języka angielskiego praktycznego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na aspektach lingwistyki stosowanej, takich jak uczenie się i nauczanie drugiego i obcego języka, tłumaczenia i interpretacje, w szczególności w odniesieniu do andragogiki, procesów, w których uczą się dorośli.

Jasmine Al-Douri

Uniwersytet Gdański

 <https://orcid.org/0000-0002-4484-1384>e-mail: yasmin.alldouri@wp.pl

Strażnicy zamkniętej przestrzeni

https://doi.org/10.25312/kiw.27_jad

Streszczenie: Tekst stanowi część pracy doktorskiej, autoetnografii *Pokój nauczycielski. Społeczność nauczycieli w świecie rzeczywistym i wirtualnym*. Podjęto w nim kwestię wyjaśnienia definicji pojęć „drzwi” i „próg” oraz próbę określenia wyznaczania granicy przestrzeni. W artykule pojawia się nawiązanie do rytuałów oraz obrzędów przejścia (fr. *rites de passage*) według koncepcji Arnolda Van Gennepa. Dodatkowo poddano analizie drzwi jako bariery lub zaproszenia do przestrzeni zamkniętej przeznaczonej wyłącznie dla nauczycieli. Na podstawie zapisów z Dziennika badacza, fotografii i szkiców możemy zerknąć „przez dziurkę od klucza” do wnętrza pokoju nauczycielskiego, w którym dostrzeżemy strukturę organizacji szkolnej.

Słowa kluczowe: drzwi, próg, przestrzeń, granica, rytuał przejścia, pokój nauczycielski, przestrzeń zamknięta, struktura organizacji, szkoła

Nota autorska

Jasmine Al-Douri – dr nauk społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Absolwentka Katedry Edukacji Artystycznej, Edukacji przez Sztukę na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Na co dzień realizuje swoją pasję pedagogiczną i arteterapeutyczną jako nauczyciel dyplomowany plastyki w Szkole Podstawowej nr 86 w Gdańsku oraz doradca metodyczny ds. plastyki w Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Jej zainteresowania to emocjonalność przestrzeni i psychosomatyka, ale przede wszystkim niezmiennie od wielu lat realizuje się w relaksacyjnym stretchingu i zajmuje się oddechem na stres.

Wstęp

Pokój nauczycielski intryguje, a zwłaszcza jego zamknięta przestrzeń, do której wstęp zarezerwowany jest wyłącznie dla nauczycieli. Myślę, że zaciekawia większość osób, które nie mają możliwości wejścia bądź spojrzenia do jego wnętrza. Wcześniej

dzienniki lekcyjne były papierowe, teraz są elektroniczne, a pokój cały czas pozostaje zamknięty. Przed laty drzwi były zamykane wyłącznie na klucz, obecnie są kodowane zamkiem elektronicznym, otwieranym przy pomocy karty. Tak narodziła się inspiracja do przeprowadzenia badań naukowych oraz do zrealizowania projektu badawczego *Pokój nauczycielski. Społeczność nauczycieli w świecie rzeczywistym i wirtualnym*. Projekt ten zrealizowałam w paradygmacie badań jakościowych, korzystając z metod i narzędzi dostępnych w autoetnografii. Etnografia, jak opisuje Monika Kostera, „to prawdopodobnie jedyna taka metoda, która będąc naukową, jednocześnie daje wrażenie osobistego doświadczenia”. Wybrana metodyka badań pozwoliła „zobaczyć to, co na co dzień niewidoczne, choć najbliższe człowiekowi” w rzeczywistości szkolnej.

Dziennik badacza

W czasie przeprowadzonych badań autoetnograficznych w przestrzeni szkolnej fotografowałam drzwi, które stanowią element odgraniczający przestrzeń pokoju nauczycielskiego. Przestrzeń, która nam wydaje się jednakowa, jest oddzielona drzwiami. Za nimi może być zupełnie inna¹. Z perspektywy badacza to przestrzeń wizualna, prezentująca różnorodną kompozycję, stworzoną przez osobę zarządzającą organizacją szkolną. To wejście/przejsięcie w przestrzeń zamkniętą – w obszar wyłącznie dla nauczycieli. W trakcie pracy w różnych szkołach starałam się zapamiętać interesujące mnie miejsca, dlatego uwieczniałam na fotografiach drzwi prowadzące do pokoi nauczycielskich.

Galeria fotografii prezentuje drzwi w różnorodnej kolorystyce, stylistyce i formie oraz w odmiennej harmonii z pokojem nauczycielskim. Skłania do refleksji nad przejściem/wejściem w przestrzeń pokoju nauczycielskiego. Mówi o drzwiach zapraszających jedne osoby do wnętrza, ale jednocześnie stanowiących barierę nie do przekroczenia dla innych; o drzwiach i progu obciążonych wyraźną symboliką przestrzeni wejścia i wyjścia, strzegących sfery *sacrum*, a tym samym chroniących przed wtargnięciem *profanum*.

Próg przejścia – magiczna niewidzialna linia, która jest wyobraźalną strefą przekroczenia niedostępnego terenu dla ucznia i rodzica, pełniącą swoją funkcję od wielu lat. Drzwi, które stoją na straży wejścia w zamkniętą przestrzeń.

Przyglądając się drzwiom do pokoju nauczycielskiego, zawsze się zastanawiałam, co zobaczę po ich drugiej stronie.

Źródło własne: Dziennik badacza

¹ Y. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

Drzwi do sacrum

„Uczniowie wychodzący na przerwę, w czasie której swobodnie i niegrzecznie się zachowują, często nie zdają sobie sprawy, że ich nauczyciele wycofują się do pokoju nauczycielskiego, gdzie będą kłąć i palić, korzystając z podobnej co oni swobody”².



Fot. 1. Drzwi do różnych pokoi nauczycielskich w szkołach publicznych

Źródło: archiwum badacza.

Drzwi i próg – wyjaśnienie pojęć

W badaniach autoetnograficznych starałam się uchwycić przestrzeń pokoju nauczycielskiego dającego „możliwość schronienia, miejsca, w którym możemy włożyć domowe pantofle i być swobodnie sobą”³, zwracałam przy tym uwagę na obraz drzwi. Przestrzeń, wyznaczona granicą drzwi i progu, tworzy określone terytorium „oznaczone za pomocą znaków wizualnych, wokalnych lub zapachowych”⁴. Narracja drzwiowa w moich badaniach stanowi istotny i bardzo ważny element dzielący przestrzeń *sacrum* i *profanum*. Trudno jednoznacznie zdefiniować określenie drzwi, dlatego przytaczam definicję w odniesieniu do symboliki drzwi i progu. W *Słowniku symboli* Juana Eduardo Cirlota zostały one przedstawione⁵ w ujęciu psychoanalizy –

² E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008, s. 159.

³ E. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawskie Towarzystwo Literackie Muza, Warszawa 2009, s. 135.

⁴ Tamże s. 133.

⁵ J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 118.

wiąże się z nimi symbolika żeńska. Niemniej implikują wszelkie sensory otworu, co umożliwia przejście, a to jest już znaczenie przeciwne murowi. Między drzwiami świątyni a ołtarzem zachodzi taki sam związek jak między obwodem a środkiem. Te dwa elementy, jakkolwiek najbardziej od siebie oddalone, są sobie najbliższe, ponieważ wzajemnie się warunkują i odzwierciedlają. Widać to w architektonicznym wystroju katedr, w których odrzwia zdobiono najczęściej jak ołtarze i retabulum.

Próg⁶ występuje jako drugi element – znak przejścia, przekraczania. W symbolice architektonicznej cieszy się on specjalnymi względami z racji swych rozlicznych i bogatych odmian strukturalnych: jako odrzwia, ciągi schodów, portyki, łuki triumfalne, blankowane mury obronne itd. bądź też dzięki swemu symbolicznemu zdobnictwu. Na Zachodzie szczyt swych możliwości osiąga w chrześcijańskiej katedrze – w rzeźbiarskim wystroju kolumn międzyokiennych, ościeży, archiwolt, nadproży i tympanonów. Ten symboliczny charakter progu określany jest jako linia łącząca i odgraniczająca dwa światy – doczesny i sakralny.

Na Wschodzie w roli groźnych „strażników progu” występują smoki oraz wizerunki bóstw i duchów, chroniących próg, a jednocześnie odpędzających intruzów. Rzymski bóg Janus również wyrażał tę dwoistą funkcję, którą analogicznie można wiązać z wszelkimi formami dualności. Stąd mówi się o progu między jawą a snem.

Władysław Kopaliński⁷ określa drzwi jako symbol przejścia między jednym światem albo stanem a drugim, między światłem a ciemnością, znanym a nieznanym, codziennością a krainą tajemnic, światem świeckim a światem sakralnym, biedą a bogactwem. Równocześnie postrzega je jako zaproszenie lub wyzwanie do przejścia przez ich próg. Wyrażają one początek i koniec, śmierć, zmianę, ochronę przed niebezpieczeństwem zewnętrznym, obronę tajemnicy przed intruzami, vulwę, gościnność, duszę ludzką, Chrystusa, Marię. Są przeciwieństwem ściany, muru, bariery, podziału. Drzwi dają schronienie, stanowią zaporę przeciw przenikaniu i wdzieraniu się do wnętrza domu wrogich wpływów, czarów i potęg nadnaturalnych.

Witold Szolginia definiuje drzwi jako ruchomą, zazwyczaj pionową przegrodę. Są elementem zamykającym otwór w ścianie budynku, pomieszczenia, pokoju, ścianie mebli, karoserii pojazdu wraz z konstrukcją niezbędną do ich umocowania⁸. We wnętrzach mieszkalnych oraz instytucjach drzwi pełne, nieprzeziernie, bez przeszkleń pełnią przede wszystkim funkcje utylitarne – stanowią barierę wizualną, dźwiękową i termiczną. Są nadal podłożem dla treści symbolicznych. Drzwi mówią swoim własnym językiem do mieszkańców każdego domu oraz do członków danej instytucji publicznej. Tworzą specyficzny rytuał przejścia i wejścia⁹. Pierre Bourdieu proponuje zastąpienie koncepcji obrzędu przejścia pojęciem obrzędu legitymizacji, konsekracji, mianowania. Sam obrzęd przejścia nie wyznacza i „nie przeprowadza niczego w coś

⁶ Tamże, s. 331.

⁷ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1999, s. 75.

⁸ W. Szolginia, *Architektura. Encyklopedia Mini*, Sigma Not, Warszawa 1992.

⁹ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008, s. 49.

innego”¹⁰, a jedynie ustanawia – sankcjonując i uświęcając nowo powstały porządek – nowy status, zachęca do życia według społecznych oczekiwań tego, komu go nadano.

Drzwi wyznaczają dość specyficzną, bo odnoszącą się do stanu zawieszenia, przestrzeń liminalną. Chronią przejście do przestrzeni wyjątkowej. Co ważne, to „wszystkie elementy drzwi stanowią całość i jeśli zachodzą zmiany w obrębie rytuałów z nimi związanych, to dotyczą technicznych szczegółów ceremonii”¹¹. Jeżeli chodzi o rytuał przejścia przez drzwi, warto wiedzieć, że „nie kryje się wyłącznie w progu, ale występuje w nadprożu i nadślupi”¹², ponadto jest rytuałem okresu przejściowego dokonującym się na progu. Postrzega się go jako obrzęd „oczyszczania”¹³, będący wyrazem wyłączenia z dawnego środowiska. Rytuały progu „nie są rytuałami zjednoczenia”¹⁴, a jedynie „obrzędami przygotowującymi do zjednoczenia”¹⁵, czyli do rytuałów okresu przejściowego.

Arnold Van Gennep zaproponował, aby rytuały preliminalne odnosić do rytuałów wyłączenia z dawnego świata, rytuały liminalne – do obrzędów „odprawianych podczas stanu przejściowego, a rytuały postliminalne – do rytuałów włączenia do świata nowego.

Brama była narzędziem aktów obrzędowych, a „rytuał przejścia fizycznego stał się rytuałem przejścia duchowego”¹⁶. Czasami poświęcenie fundamentów i budowlę można zaliczyć do rytuałów przejścia.

Etymologicznie o drzwiach

Drzwi w naszej kulturze mają symboliczne znaczenie i odnoszą się do pewnych stanów emocjonalnych, których źródeł doszukujemy się w „archetypach”¹⁷. Są kulturowym kompromisem między tym, co daje natura, a tym, co odbiera nam cywilizacja. Pozwalają nam odciąć się od emocji, od podświadomego uczucia lęku przed światem, grożących niebezpieczeństw. Drzwi wiążą się też z potrzebą otwarcia się na świat i poczuciem nieograniczonej wolności. Wytwarzają uczucie bezpieczeństwa i je zapewniają, likwidując strach przed innymi, a dzięki wykorzystaniu i zamontowaniu „zamków, zasuw”¹⁸ nie pozwalają wejść do wnętrza osobom niepowołanym.

¹⁰ M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, Wydawnictwo Księży Verbinum, Warszawa 2009, s. 48.

¹¹ A. Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt., s. 44.

¹² Tamże, s. 45.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 46.

¹⁷ Zob. E. Wierzbicka, *Definicja kulturowa na przykładzie leksemów okno i drzwi*, „Prace Filologiczne” 2021, t. LXXVI, s. 521. Archetypy to pierwotne wzorce odbierania świata ujawniające się w powtarzalności pewnych motywów, symboli lub schematów postępowania.

¹⁸ Tamże, s. 521.

Patrząc na drzwi, odnajdujemy ich ważne elementy: klucz służący do zamykania i otwierania, a także klamkę i kłódkę, gdzie ta pierwsza jest symbolem otwierania, druga zaś zamykania.

Pragnienie oraz potrzeba bezpieczeństwa dotyczą nie tylko wymiaru fizycznego, ale również społeczno-towarzyskiego, co widać w wyrażeniu „zamykać się w czterech ścianach domu”¹⁹, które można odczytywać zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym.

Drzwi również pełnią rolę kulturową w wyrażaniu emocji, wzlotów czy uniesień w utworach literackich, podejmujących wątki miłosne²⁰:

- motyw drzwi w *Panu Tadeuszu*, kiedy Telimena wręcza Tadeuszowi zawiniątko:
 „Znalazł klucz i biały
 Papier w trąbkę zwiniony, był to listek mały
 Porwał schował w kieszenie, nie wie co klucz znaczy,
 Lecz mu to owa biała kartka wytłumaczy”,
- scena w *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego z wyznaniem Racheli:
 „A ja będę zakochana
 Przyślę Panu list i klucz”.

Drzwi są rzeczywiście barierą, nie tworzą przeszkód o charakterze psychicznym. Aby dostać się do wnętrza, potrzebna jest aktywność, która kończy się sukcesem, bo oznacza „bycie zaakceptowanym”²¹, wpuszczonym do przestrzeni bezpiecznej, gościnnej i przyjaznej. Leksem²² „drzwi” określa miejsce, które jest chronione przed człowiekiem oraz odgradzone od świata. Widać to szczególnie w takich frazach jak:

- zaryglować drzwi,
- nikogo nie wpuszczać,
- zamknąć się w czterech ścianach²³.

Istnienie nazw pewnych czynności w języku polskim, takich jak pukanie, kojarzy się przede wszystkim z drzwiami.

Arnold van Gennep zauważa, że rytuał słowny towarzyszy gestom rytualnym, które w połączeniu ze sobą mają na celu „nie dopuścić do skażenia przejścia”²⁴. Jest ono zawsze oczyszczane podczas specjalnego obrzędu i jako takie ma na stałe pozostać. Należy przy tym pamiętać za badaczem, że „próg jest jednym z elementów

¹⁹ Charakterystyczne dla kultury mieszczańskiej.

²⁰ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, Księga III, Umizgi*, Wydawnictwo Greg, Kraków 2011; S. Wyspiański, *Wesele*, scena XVIII, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1956.

²¹ Zob. E. Wierzbicka-Piotrowska, *Definicja kulturowa...*, dz. cyt.

²² Według *Encyklopedii PWN* „leksem” (gr. *Léxis* – ‘wyraz’] to „wyraz jako abstrakcyjna jednostka systemu językowego, wyraz słownikowy”; na leksem składają się: określone znaczenie leksykalne, zespół wszystkich funkcji gramatycznych oraz ogół form językowych reprezentowanych w tekście i w jego poszczególnych funkcjach; p. pol. Formy „obraz, obrazami, obrazie”.

²³ Tamże, s. 520.

²⁴ A. van Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt.

drzwi”²⁵, a obrzędy jego przekraczania wiążą się z obrzędami fizycznego i rytualnego wejścia i wyjścia, określanymi jako rytuały przejścia.

Granica przestrzeni

Przestrzeń nie jest tylko fizycznym miejscem, odbieranym i projektowanym według zasad świata zewnętrznego. Przestrzeń zewnętrzna odzwierciedla przestrzeń wewnętrzną – jest wynikiem inspiracji przemian świata wewnętrznego zachodzących dzięki podróży w świecie zewnętrznym. Granica dzieli „dwie strefy społecznej czasoprzestrzeni, które są: normalne, ograniczone czasowo, określone, centralne, świeckie, lecz przestrzenne i czasowe wyznaczniki, które pełnią tu rolę granic, są same w sobie nienormalne, bezczasowe, wieloznaczne, skrajne i święte”²⁶. Przestrzeń zajmowana przez społeczność jest najczęściej określona „w sposób naturalny”²⁷; zdarza się, że granicę wyznaczają „kamień lub drzewo, święta rzeka lub jezioro, a jej przekroczenie grozi nadprzyrodzoną karą”²⁸. Teren wokół granicy należy do określonej grupy, a „wtargnięcie nań obcego jest traktowane jak świętokradztwo”²⁹. Arnold van Gennep określa ów zakaz wstępu na terytorium jako mający charakter wyłącznie magiczno-religijny; każde przejście mieszkańca obu sąsiednich terenów przez tę „strefę świętą”³⁰ wyznacza specyficzną sytuację zawieszenia między dwoma światami, którą autor „nazywa stanem przejściowym”³¹.

Ponadto badacz dostrzegł kształtowanie się tożsamości i zauważył związek między ruchem w przestrzeni a zmianą statusu społecznego. Proces taki zachodzi między innymi w rytuałach przejścia (inicjacyjnych)³² podczas przekraczania granicy. Wspomnianą granicę terenu wyznacza się, przypisując określoną przestrzeń jako „własność określonej grupy i wtargnięcie nań jest traktowane jako świętokradztwo”³³. W ten sposób powstaje zakaz wstępu na dane terytorium, co – jak określa A. van Gennep – ma charakter czysto magiczno-religijny.

Granice przestrzeni społecznej, jak przedstawiają Edmund Leach i Algirdas Julien Greimas w *Rytuale i narracji*, pojawiają się w wielu innych kontekstach niż własność prywatna czy państwowa, a także w różnych interpretacjach. Jest to „szereg ludzkich pojęć, dzięki którym rozróżniamy obszary oswojone od dzikich, miasto od wsi, obszar

²⁵ Tamże, s. 49.

²⁶ E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał i narracja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 48.

²⁷ A. van Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt., s. 40.

²⁸ Tamże, s. 40.

²⁹ Tamże, s. 41.

³⁰ Tamże, s. 44.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 41.

święty od siedzib świeckich³⁴, stosujemy je również w odniesieniu do różnych granic społecznego czasu, przez co można je uznać za uniwersalne. Z tego względu, doświadczając czasu, „wymyślamy zegary i kalendarze, które mogą rozbijać *continuum* (łac.) na części – sekundy, minuty, godziny, dni, tygodnie³⁵, a przez to zamieniamy czas pojęciowy w czas społeczny, czyli „każdy przedział bez czasu trwania³⁶. „Bezczasowość” świetnie widać na przykładzie własnego życia, gdzie zwykły czas pracy, zwykłe życie oddzielone są „od następnego przez niedzielę, pewien nienadzwyczajny dzień świąteczny (dzień święty), którego cechą podstawową jest, że nic się nie dzieje³⁷. Cykl życiowy jednostki odnosi się do tej samej zasady. Jest to ciągle przechodzenie „ze statusu dziecka do dorosłego, nieżonatego do żonatego, żywego do zmarłego, chorego do zdrowego³⁸ – są to następujące po sobie okresy społecznego trwania.

Używając symboli werbalnych i niewerbalnych dla różnych działań, „kreujemy sztuczne granice³⁹, bo tak naprawdę granica nie posiada wymiarów. Rytuał dotyczy procedury przejścia nie tylko z kraju do kraju lub większego terytorium, ale do pojedynczych obiektów – świątyni i domu, a strefa neutralna „stopniowo się kurczy⁴⁰, stając się w określonych przypadkach pojedynczym „kamieniem, belką czy progiem⁴¹. Pełni rolę obronną dla drugiego świata, to „wejście – tabu” przejmuje przejście w murach miasta, jest bramą, drzwi zaś są wejściem do domu. Strefa neutralna stanowi przestrzeń – miejsce przejścia z jednej przestrzeni w drugą. Przejście z *profanum* w *sacrum* ma strefę neutralną. Przechodząc przez nią, dotykamy strefy świętej.

Rites de passage

Rites de passage (fr.) – rytuały przejścia, inicjacji – zaznaczają przełomowe momenty przejścia przez cykl życiowy z jednego stopnia do następnego na przestrzeni czasu. To samo dotyczy określonej roli lub pozycji społecznej i wiąże się z integracją doświadczenia ludzkiego oraz kulturowego z przeznaczeniem biologicznym, a mianowicie reprodukcją i śmiercią.

Zmiana statusu z jednego w drugi i przekraczanie granic społecznych tworzą obrzędy, które mają „podwójną funkcję – oznajmiania zmiany oraz magicznego ich powodowania⁴², a zarazem są „oznacznikami w upływie czasu społecznego⁴³

³⁴ E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał...*, dz. cyt., s. 47.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 46.

⁴⁰ A. van Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt., s. 43.

⁴¹ Tamże.

⁴² E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał...*, dz. cyt., s. 81.

⁴³ Tamże.

na przykładzie przejścia chorego w zdrowego, panny w żonę czy żywego w zmarłego. Przekształcają przejście fizyczne w duchowe, ale jest to „jakaś siła o charakterze nadprzyrodzonym”⁴⁴, która nie stanowi przejścia fizycznego – przekroczenia danego miejsca, emocjonalnie zmieniającego nasze wnętrze duchowe.

Obrzędy przejścia cechują się trójfazowością. Osoba zmieniająca status „musi być wpięrow odseparowana od swej początkowej roli społecznej”⁴⁵, którą można wielorako wyrażać, na przykład:

- zmieniając miejsce w sposób zrytualizowany (z punktu A do punktu B),
- zdejmując poprzedni strój,
- składając ofiarne przedmioty,
- usuwając zewnętrzne nieczystości poprzez umycie.

Faza separacji oddziela uczestników rytuału od ich społeczności. Pozostają wyłączeni z grupy, do której dotychczas należeli, i pozbawieni atrybutów świadczących o przynależności do niej. Odchodzą od codzienności nie tylko fizycznie, ale i symbolicznie.

Po odseparowaniu – „rycie separacji” – od poprzedniej roli następuje „przedział społecznej beczasowości”⁴⁶, trwającej krótszą lub dłuższą chwilę, mierzoną zegarem.

Ryt graniczny – *rites de marge* (fr.) – charakteryzuje się odosobnieniem osoby inicjowanej, przebywającej „w oddaleniu od zwykłych ludzi”⁴⁷ albo umieszczonej „w zamkniętej przestrzeni, do której zwyczajni ludzie nie mają dostępu”⁴⁸. Przy okazji odosobnienia stosuje się wobec inicjowanej jednostki wiele zakazów i nakazów dotyczących jedzenia, ubierania się czy jakiegokolwiek działania. Osoba podlegająca w tym czasie inicjacji jest „niebezpieczna i nieczysta, ale już skażona świętością”. Chcąc powrócić do normalnego życia, „musi usunąć skażenie”⁴⁹ poprzez „rytualne obmycie”⁵⁰.

Ten rytuał pomaga przejść z jednej fazy życia do kolejnej. Często dzieje się to przy okazji i za pomocą fizycznych zmian miejsca, takich jak: przekroczenie granicy terytorium, przeprowadzka, podróż, pielgrzymka. Osoba inicjowana rozpoczyna proces przejścia od niższego statusu do wyższego, „wtajemniczonego”, poprzez odizolowanie od dotychczasowego otoczenia, relacji i działań. Przebywanie w miejscu odosobnienia, tak zwanej pustelni czy sanktuarium, ułatwia proces wewnętrznej przemiany i zmiany tożsamości. Miejsce poza przestrzenią i czasem umożliwia nawiązanie niezależnego kontaktu z nadprzyrodzonym porządkiem, z własną duszą, uzdrowieniem.

⁴⁴ A. van Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt., s. 44.

⁴⁵ E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał...*, dz. cyt., s. 81.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże, s. 82.

⁵⁰ Tamże.

W fazie liminalnej, czyli w przejściu, osoba inicjowana znajduje się pomiędzy swoją poprzednią i przysłą tożsamością.

Wąska przestrzeń⁵¹, czyli próg, oddziela dom i świat zewnętrzny. To miejsce brońące dostępu do drugiego świata „nie kryje się wyłącznie w progu, ale także w nadprożu i w nadślupiu”⁵² – to właśnie jest strefa przejścia.

Określenie liminalność w kontekście psychologicznym oznacza przebywanie na progu, w przejściu między dotychczasowym życiem oraz jakąś jego inną, nową, nieznaną formą. Poszczególne etapy naszego życia są oddzielone przez progi (na przykład narodziny, dojrzałość, małżeństwo, rodzicielstwo, starość i śmierć). Często są łączone z przejściem do innej przestrzeni (zmiana miejsca zamieszkania, przekroczenie ulicy, wejście do domu lub innego pomieszczenia). Osoba nie jest już w stanie poprzednim, ale równocześnie nie osiągnęła nowej tożsamości. Nie jest tym, kim była, ani tym, kim będzie, jej status to stan przejściowy: bycie pomiędzy, rytualne zawieszenie, zmarginalizowanie, w którym znajduje się poza społeczeństwem i poza dotychczasowym sobą samym, swoim „ja”, pomiędzy znanym i nieznanym. Często takiej osobie towarzyszy kryzys tożsamości. Człowiek w inicjacji nie należy już do swojego „dawnego” świata, równocześnie nie jest pełnoprawnym uczestnikiem nowej rzeczywistości, dotychczasowe zasady i reguły zostały zatem zawieszone. Nie istnieją wcześniejsze warunki społeczne; codzienne zasady i ograniczenia znikają; pogłębia się dystans od normalnych pojęć czasu i przestrzeni. Przestrzeń liminalna jest miejscem przemiany, porą czekania i niewiedzy. Nakreśla się obszar *sacrum* – centrum rzeczywistości.

Ostatnia faza powrotu do normalności – *rites de agregation* (fr.) – polega na przypisaniu nowej roli w społeczeństwie, jest podobna do faz rytu wyłączenia, ale stanowi „ich odwrócenie”⁵³, na przykład poprzez zmianę stroju specjalnego na czas separacji czy zniesienie ograniczeń jedzenia. Arnold van Gennep⁵⁴ określa to czysto fizyczne zjednoczenie sakramentem komunii⁵⁵.

Przez dziurkę od klucza

Podczas rytuałów przejścia w różnych organizacjach szkolnych towarzyszyła mi zmiana spojrzenia na świat i siebie. Fotografia pomogła mi dostrzec przestrzeń i miejsce nauczyciela plastyki w szkole z odmiennych perspektyw. Różne spojrzenia, ujęcia, kadry przybliżyły i zwróciły moją uwagę na przestrzeń pokoju nauczycielskiego. Dostrzegałam niewidzialne zasady i strukturę organizacji panujące w szkole. Moje spojrzenie na tę kwestię przez pryzmat drzwi ukazało pokój nauczycielski z innej perspektywy.

⁵¹ *Limen* oznacza z łaciny „próg”.

⁵² A. van Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt., s. 44.

⁵³ E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał...*, dz. cyt., s. 82.

⁵⁴ Rytuał włączenia został nazwany rytuałem wspólnego jedzenia i picia – biesiada.

⁵⁵ A. van Gennep, *Obrzędy...*, dz. cyt., s. 55.

Dokonane przeze mnie analiza i interpretacja drzwi strzegących wnętrza pokoju nauczycielskiego, przedstawione podczas badań autoetnograficznych, pozwoliły mi wyodrębnić i nazwać dwa rodzaje drzwi. Jedne z nich są „dostępne” jedynie w przypadku posiadania karty magnetycznej – strzegą one przestrzeń. Drugie to drzwi „przystępne”, zapraszające w każdej chwili do zamkniętej przestrzeni pokoju nauczycielskiego. Jednak w każdym przedstawionym przypadku pokój nauczycielski spełniał funkcje określone dla przestrzeni przeznaczonej wyłącznie dla nauczycieli.

Drzwi stojące na straży pokoju nauczycielskiego w różnych szkołach

Na podstawie przeprowadzonych badań autoetnograficznych powstały fotografie drzwi, ponadto zapisane zostały wnętrza pokoju nauczycielskiego.



Fot. 2. Drzwi do pokoju nauczycielskiego (kl. 1–6) szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.



Fot. 3. Pokój nauczycielski (kl. 1–6) szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

Fotografie 2 i 3 prezentują drzwi oraz wnętrze pokoju nauczycielskiego. Wejście do tej przestrzeni możliwe jest przy użyciu klucza lub po wpisaniu odpowiedniego hasła. Zanim pojawił się magnetyczny zamek na kartę, były to drzwi zamykane na klucz, z gałką od strony zewnętrznej pokoju i klamką od środka. Z czasem zwykły zamek został zmieniony na magnetyczny. Czerwona linia określa i wyznacza próg – barierę do (nie)przekraczania dla osób z zewnątrz (rodziców, uczniów). Stoły wyznaczają miejsca dla określonych grup nauczycieli.



Fot. 4. Pokój nauczycielski (kl. 1–6), struktura nauczycieli, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

Najdalszego stołu używają nauczyciele języków obcych, przed nimi znajduje się stół nauczycieli języka polskiego. W tym samym rzędzie widać jeszcze dwa stoły, które zajmowali nauczyciele matematyki i historii, a niewidoczny na zdjęciu był przeznaczony dla nauczycieli przyrody i geografii. Nauczyciele plastyki i muzyki dosiadali się do najdalszego stołu, jeśli było wolne krzesło. Widoczny na fotografii pojedynczy stół w oddzielnym rzędzie należał do nauczycieli kształcenia zintegrowanego, czyli pracujących z klasami 1–3.

Pokój nauczycielski przeznaczony był dla nauczycieli klas 1–6. Korzystali z niego wyłącznie nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w szkole podstawowej w klasach 4–6 oraz klas 1–3. Nie przebywali tam nauczyciele wychowania fizycznego, którzy zawsze byli w pomieszczeniu obok sali gimnastycznej, czyli w tak zwanym kantorku. Nauczyciele świetlicy również nie przebywali w pokoju nauczycielskim, a nawet do niego nie wchodziłi. Nie przeznaczono tam dla nich żadnego wolnego miejsca, ponieważ zawsze znajdowali się u siebie w świetlicy (fot. 4).

Podczas zebrań i konsultacji pokój nauczycielski otwierano dla rodziców, tylko dlatego że nie dało się znaleźć dodatkowej wolnej przestrzeni – w tym czasie odbywały się zebrania z wychowawcami. Pokój nauczycielski przeznaczono na miejsce do konsultacji dla nauczycieli przedmiotowych, którzy nie mieli wychowawstwa. Czerwona linia na wykładzinie w tym pomieszczeniu wyznaczała granicę przestrzeni dla rodzica. Tworzyła barierę nie do przekroczenia. Otwarte drzwi zapraszały rodzica, jednak każda obca osoba zatrzymywała się przed czerwoną linią i rozpoczynała rozmowę



Fot. 7. Drzwi do pokoju nauczycielskiego (klasy 1–6), zespół szkół publicznych

Źródło: archiwum badacza



Fot. 8. Pokój nauczycielski (klasy 1–6), zespół szkół publicznych

Źródło: archiwum badacza.

Kolejne fotografie (fot. 7 i 8) przedstawiają przestrzeń pokoju nauczycielskiego w zespole szkół (przedszkole, szkoła podstawowa, szkoła gimnazjalna). Jest to miejsce przeznaczone wyłącznie dla nauczycieli uczących w szkole podstawowej, otwierane kluczem. Przestrzeń dla nauczycieli podzielono na różne strefy: relaksu (kanapy), miejsce do pracy (komputery z dostępem do Internetu) oraz zaplecze socjalne (kuchnia i szatnia) (fot. 8). Jest to jeden z dwóch pokoi nauczycielskich w zespole szkół. Nie przebywali tu nauczyciele świetlicy ani nauczyciele wychowania fizycznego. Pełnił on funkcję poczekalni, z której korzystano przed prowadzeniem zajęć. Rzadko spotykałam tu nauczycieli klas 1–3. Pokój wyposażono w duże szafy na okrycia wierzchnie dla nauczycieli, kilka ogólnodostępnych komputerów dla nauczycieli oraz dużą kserokoparkę. W strefie socjalnej znajdowały się: lodówka, mikrofalówka, czajniki oraz zlew. Pokój ten był zatem dobrze wyposażony.



Fot. 9. Drzwi do pokoju nauczycielskiego (gimnazjum), zespół szkół publicznych

Źródło: archiwum badacza.



Fot. 10. Pokój nauczycielski (gimnazjum), zespół szkół publicznych

Źródło: archiwum badacza.

Naznaczone miejsca oczekujące na swojego właściciela, miejsce przy stole oznakowane książką, kartką czy długopisem, w tle stoły dla nauczycieli języków obcych – to jeden z dwóch pokoi nauczycielskich w zespole szkół, przeznaczony wyłącznie dla nauczycieli gimnazjum (fot. 10). Przestrzeń ta sprawiała wrażenie, że przeznaczono ją tylko do chwilowego pobytu. Relacje między nauczycielami były bardzo dobre. Rzeczy w tym pokoju jedynie czasami zostawały na krześle czy stole, nie wyznaczono strefy relaksu, stały tam za to dwie kserokopiarki do użytku dla nauczycieli. W tej przestrzeni szkolnej nauczyciele gimnazjum prowadzili dużo działań interdyscyplinarnych. Otwartość i energia być może wynikały z podwójnych drzwi. Pomieszczenie to miało charakter przejściowy, znajdowało się w amfiladzie, stanowiło przestrzeń przelotową, miejsce dla nauczyciela na krótką chwilę.



Fot. 11. Drzwi do pokoju nauczycielskiego, szkoła średnia – zespół szkół ponadpodstawowych publicznych

Źródło: archiwum badacza.

Przejdźmy teraz do pokoju nauczycielskiego w szkole średniej (fot. 11 i 12). Wejście w jego przestrzeń możliwe było przy pomocy specjalnego płaskiego chipa (zamiast karty magnetycznej) oraz hasła lub kodu PIN. Utworzono tu przestrzeń bardzo skostniałą i formalną, przeznaczoną jedynie dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Na ich użytek wydzielono strefę do pracy ze stanowiskami z dostępem do komputerów. W odrębnej części mieściła się strefa socjalna, w której można było zagotować wodę na herbatę oraz pozostawić wierzchnie okrycia.



Fot. 12. Pokój nauczycielski, zespół szkół ponadpodstawowych publicznych

Źródło: archiwum badacza.

Przyjrzyjmy się pokojowi w zespole szkół ponadpodstawowych (fot. 12), gdzie stoły wyznaczały miejsca dla określonych grup nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkole średniej. Nauczyciele przedmiotów zawodowych nie przebywali w tej przestrzeni. Ich miejsce stanowiły pracownie. Nauczyciele wychowania fizycznego, tak samo jak w szkole podstawowej, nie korzystali z pokoju nauczycielskiego. Sporadycznie pojawiali się tu nauczyciele wspomagający uczniów w procesie edukacyjnym, którzy, jak nauczyciele świetlicy w szkole podstawowej, nie mieli swojego miejsca w przestrzeni pokoju nauczycielskiego. Do wejścia potrzebny był chip – brelok.



Fot. 13. Drzwi do pokoju nauczycielskiego, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.



Fot. 14. Pokój nauczycielski, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

W szkole podstawowej publicznej (fot. 13 i 14) drzwi do pokoju nauczycielskiego też otwierano kluczem. W niewielkim pokoju ze strefą relaksu oraz miejscem do pra-

cy dla nauczycieli znajdował się jeden stół dla wszystkich. Tu również nie przebywali nauczyciele świetlicy oraz uczący w klasach 1–3, a nauczyciele wychowania fizycznego mieli swoje pomieszczenie przy sali gimnastycznej.



Fot. 15. Drzwi do pokoju nauczycielskiego, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

Mniej typowe drzwi (fot. 15) znajdowały się w szkole podstawowej – wejście do pokoju nauczycielskiego możliwe było za pomocą karty magnetycznej. Znajdujące się tam stoły były strefami – miejscami dla nauczycieli określonych przedmiotów. W tle widać strefę relaksu oraz przejście do części socjalnej (szatnia i kuchnia) (fot. 16).



Fot. 16. Pokój nauczycielski (klasy 4–8), szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

Na kolejnym zdjęciu (fot. 17) możemy zobaczyć pokój w szkole podstawowej. Stoły ponownie są strefami – miejscami dla nauczycieli wybranych przedmiotów. Każdy ma swoje określone miejsce. Jest również strefa relaksu oraz przejście do części socjalnej (szatnia i kuchnia). W pokoju nie przebywają nauczyciele świetlicy oraz nauczyciele wychowania fizycznego.



Fot. 17. Pokój nauczycielski, struktura – strefy, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.



Fot. 18. Drzwi do pokoju nauczycielskiego, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

Drzwi do kolejnego pokoju nauczycielskiego (fot. 18) w szkole podstawowej są dość nietypowe i jedyne. Mają one elementy składające się z przezroczystego szkła i – co wyjątkowe – nie zostały niczym pokryte. Wpuszczają światło z korytarza, a przy tym spojrzenia innych do zamkniętej przestrzeni, która dzięki temu stawała się otwartą przestrzenią dla uczniów oraz rodziców. Każdy uczeń mógł zajrzeć do pokoju, nie otwierając drzwi. Te ostatnie posiadały uchwyt do wygodnego otwarcia, co jest nietypowe i rzadko spotykane w szkołach.

Klucz w drzwiach był jedynym elementem strzegącym wejścia w przestrzeń pokoju nauczycielskiego. Były one jednak zamknięte na klucz tylko wtedy, gdy w pokoju nikt nie przebywał. Panowały tam bardzo dobre relacje między nauczycielami.



Fot. 19. Pokój nauczycielski, szkoła podstawowa publiczna

Źródło: archiwum badacza.

Pokój nauczycielski tej szkoły podstawowej (fot. 19) zachęcał do wejścia swoją otwartą przestrzenią. Stworzono w nim niewielką strefę relaksu oraz miejsce do pracy. Wydzielono część socjalną z czajnikiem i szafkami. Rzadko spotykane drzwi z przezroczystą szybą i uchwytem zamiast klamki (fot. 19) zapraszały, żeby wejść do środka. Swoim wyglądem wytworzyły pozytywną energię przestrzeni i skłaniały do interakcji między nauczycielami. Przestrzeń budziła dodatnie emocje, które były zauważalne w działaniach interdyscyplinarnych nauczycieli.

Drzwi w szkołach publicznych w większości są trudno dostępne i otwierane kartą magnetyczną. Charakterystycznym znakiem jest brak możliwości wejścia bez „klucza” oraz brak klamki. Zamiast niej występują różnego rodzaju gałki lub uchwyty.

W jednym przypadku można było wchodzić w przestrzeń pokoju nauczycielskiego za pomocą kodu PIN (zamek elektroniczny otwierany podobnie jak domofon przy użyciu klawiatury numerycznej). Znajomość kodu umożliwiała otwarcie drzwi.



Fot. 20. Drzwi do pokoju nauczycielskiego, szkoła podstawowa niepubliczna

Źródło: archiwum badacza.

Fotografia 20 ukazuje drzwi do pokoju nauczycielskiego z klamką oraz kluczem w zamku. Nauczyciel nie otrzymywał klucza do pokoju do wyłącznego użytku, ponieważ drzwi były zawsze otwarte, nie miały dodatkowych zabezpieczeń. Klucz do pokoju nauczycielskiego pobierało się przed pierwszymi porannymi zajęciami. Wejście było ogólnodostępne dla nauczycieli. Uczniowie nie wchodzili samodzielnie w przestrzeń pokoju nauczycielskiego.



Fot. 21. Pokój nauczycielski, szkoła podstawowa niepubliczna

Źródło: archiwum badacza.

Pokój nauczycielski był zawsze otwarty dla nauczycieli w ciągu dnia (fot. 21). W zamku drzwi stale znajdował się klucz. Drzwi do pokoju były otwarte, nie posiadały dodatkowych zabezpieczeń. Stworzono przestrzeń ze strefą do pracy, ale bez strefy relaksu. Stoły złączono, stwarzając całość – wyspę. W pokoju odbywały się wszystkie spotkania grona pedagogicznego. Można było zajmować wolne miejsca w dowolnej chwili. Nikt nie miał tutaj przypisanego tylko sobie miejsca. Przestrzeń zapraszała wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkole do dyskusji na różne tematy. Panowała tutaj koleżeńska i bardzo dobra atmosfera pracy.



Fot. 22. Drzwi pokoju nauczycielskiego, szkoła podstawowa niepubliczna

Źródło: archiwum badacza.

W następnej szkole podstawowej widzimy drzwi ze zwykłym zamkiem pod klamką (fot. 22). Od dnia rozpoczęcia pracy nauczyciel mógł swobodnie korzystać z pokoju w dowolnej chwili. Klucz do wejścia pobierano w portierni przed pierwszymi zajęciami. Po otwarciu zostawał w zamku po wewnętrznej stronie lub na haczyku przytwierdzonym do ściany w pobliżu drzwi. Klucz był zawsze na swoim miejscu. Ostatnia osoba, która wychodziła z pokoju, zamykała drzwi na klucz i zostawiała go w portierni.



Fot. 23. Pokój nauczycielski, szkoła podstawowa niepubliczna

Źródło: archiwum badacza.

W prywatnej szkole podstawowej (fot. 23), w przestrzeni dla nauczycieli były wydzielone strefy do pracy. Stoły połączono, tworząc wyspę. W pokoju odbywały się wszystkie spotkania nauczycieli w ciągu roku szkolnego. Przy tym stole osoba zarządzająca placówką miała swoje wyznaczone miejsce, które było usytuowane w taki sposób, aby mogła swobodnie rozmawiać ze wszystkimi nauczycielami. Pozostali nauczyciele siadali według własnego uznania. Pokój nauczycielski tworzył przestrzeń do rozmów między nauczycielami oraz kreował wiele interdyscyplinarnych działań.

Miałam przyjemność pracować w szkołach prywatnych, gdzie zawsze w drzwiach do pokoju nauczycielskiego znajdowała się klamka. Pokój nauczycielski był tam miejscem przyjaznym i otwartym dla osób spoza grona pedagogicznego. Przestrzeń ta miała charakter bardziej otwarty niż w szkole publicznej. Być może wynikało to z kameralnego charakteru szkoły prywatnej – mała liczba uczniów i jeszcze mniejsza liczba nauczycieli, niczym nieprzypominająca największych szkół publicznych, w których również pracowałam. W tych ostatnich występowała zdecydowanie większa anonimowość zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Drzwi z klamką zapraszały do wejścia w przestrzeń pokoju nauczycielskiego, co zapisalam podczas przeprowadzonych badań autoetnograficznych i zaznaczyłam we fragmencie zapisków z *Dziennika badacza*.

Dziennik badacza

- Nasz pokój nauczycielski jest otwarty. Jak będziesz miała zajęcia z samego rana, weź klucz z pokoju na parterze i otwórz, a klucz odnieś z powrotem albo zostaw w pokoju na stole.
- Nie zamykacie pokoju? – zapytałam zaskoczona.
- Nie mamy w zwyczaju... nikt nie wejdzie. Jak będziesz chciała wejść, to nie musisz martwić się o klucz. I tak jesteśmy na przerwach z klasą w sali.

Źródło własne: Dziennik badacza.

Otwartość przestrzeni pokoju nauczycielskiego na innych była bardziej widoczna w szkole prywatnej.

W prywatnej placówce wszyscy się dobrze znają. Może dlatego dostęp do pokoju mają wszystkie osoby. Można było tam wejść o każdej porze, przekroczyć próg pokoju, nie narażając się na jakiegokolwiek uwagi.

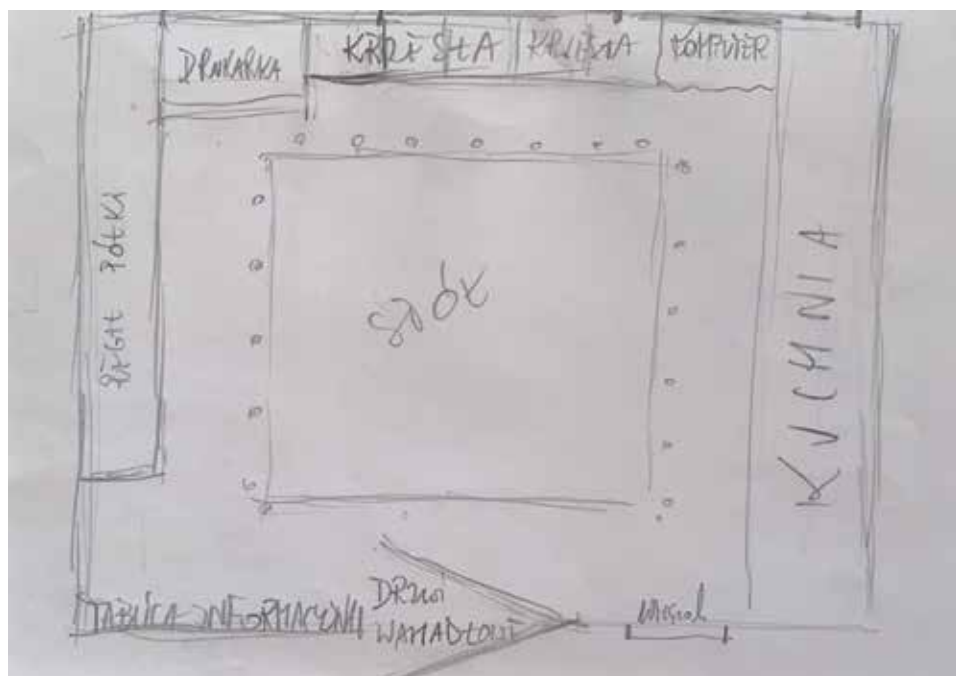
Były to dość charakterystyczne pokoje nauczycielskie, inne niż w dużych szkołach publicznych, pełne energii i pozytywnego nastawienia do pozostałych nauczycieli. Kameralność tworzyła ciepłą atmosferę przestrzeni. Z reguły pomieszczenie to miało niewielkie rozmiary, mieściły się tam wszystkie niezbędne meble i urządzenia potrzebne do pracy dla nauczycieli. Różne strefy przenikały się wzajemnie. Przy małej powierzchni nie było strefy relaksu. Pokój pełnił wyłącznie funkcję miejsca pracy, gdzie dodatkowo przechowywano niezbędne rzeczy. Wydzielono w nim małą strefę socjalno-kuchenną.

Pokój nauczycielski tworzył jedną, niepodzielną przestrzeń, bez zbędnych ścianek czy przyległych pomieszczeń. Dla nauczyciela to miejsce stanowiło oazę prywatności, jak kulisy dla aktora w teatrze. Nauczyciel spędzał tam bardzo mało czasu, ponieważ głównie przebywał z klasą w sali, w której prowadził zajęcia.

Podczas prowadzonych badań autoetnograficznych zetknęłam się z bardzo mało komfortowym pokojem nauczycielskim. Była to niewielka, zamknięta przestrzeń, odgradzona drzwiami wahadłowymi bez klamki (fot. 24). Brakowało tam strefy prywatnej dla nauczyciela, która jest tak bardzo ważna – to tam człowiek mógłby odpocząć i zregenerować swoje siły. Mały pokój nauczycielski stanowił tylko chwilowy przystanek, pozwalał na przesiadkę przed następnymi zajęciami. Nie pozwalał zebrać myśli ani przygotować się do następnej lekcji. Było to pomieszczenie, w którym przebywało się tylko krótką chwilę: mało komfortowe, ciasne i zbyt głośne, powodujące ból głowy. Brakowało w nim szafek czy półek do dyspozycji nauczycieli. Niestety, nie dysponuję fotografią tej przestrzeni.

Być może te negatywne odczucia powstały dlatego, że była to przestrzeń łatwa do przekroczenia dla uczniów i rodziców tej szkoły. Nie stosowano żadnych reguł ani zasad, jeśli chodzi o wejście do miejsca – bądź co bądź – przeznaczonego dla nauczycieli. Pokój nauczycielski stał się przestrzenią, w którą każdy mógł wkroczyć bez

zbędnego pukania. Jednak z perspektywy ucznia i rodzica była to przestrzeń szkolna, uznawana za otwartą i bezpośrednią. Jedynie wahadłowe drzwi stwarzały dyskomfort siedzenia przy stole w pokoju nauczycielskim – ktoś mógł nas nimi uderzyć, gdy znajdowaliśmy się naprzeciwko nich. Nic dziwnego, że w tym miejscu nikt nie siedział. Przestrzeń pokoju mimo małej powierzchni była miejscem wymiany interdyscyplinarnych działań edukacyjnych, emanowała pozytywną energią i pozwalała na tworzenie interpersonalnych relacji między nauczycielami.



Fot. 24. Pokój nauczycielski, szkoła podstawowa niepubliczna, drzwi wahadłowe

Źródło: archiwum badacza.

Z perspektywy czasu oraz doświadczania przestrzeni jako nauczyciel plastyki mogę stwierdzić, że pokój nauczycielski z drzwiami wahadłowymi (fot. 24) był jedyny i wyjątkowy. Przypominał poczekalnię na dworcu kolejowym lub stację przesiadkową, pełną szybkich i krótkich relacji oraz interakcji między nauczycielami, bez konkretnego miejsca przy stole, przypisanego do danej osoby. Jedynie wolne krzesło pozwalało na krótki odpoczynek nauczycielowi, który pojawił się w tym czasie w tej przestrzeni. Było to miejsce bez wytworzonej intymności, pozwalające jedynie na złapanie oddechu przed kolejnymi zajęciami dydaktycznymi.

Zakończenie

Niniejszy tekst powstał jako wynik wieloletnich obserwacji etnografa, nauczyciela plastyki w szkolnej przestrzeni. Został przygotowany na podstawie badań w szkołach publicznych i prywatnych, opisujących pokój nauczycielski. Proces zbierania materiału badawczego odbywał się przez cały okres awansu zawodowego nauczyciela, od stażysty do nauczyciela dyplomowanego.

Badania etnograficzne, które trwały nieprzerwanie kilka lat, pozwoliły na zebranie bogatego materiału w formie zapisów z *Dziennika badacza*, fotografii i szkiców wykonywanych w trakcie obserwacji uczestniczącej. Dały szansę spojrzenia z różnych perspektyw na zamkniętą grupę i przestrzeń. Dzięki możliwości uwiecznienia obrazu i zapisom pozwoliły zarejestrować emocje, jakich etnograf doświadczał w różnych placówkach oświatowych. Jednocześnie zostały utrwalone wszelkie istotne dla procesu badawczego sytuacje i zachowania dotyczące zamkniętej grupy nauczycieli.

W toku opracowania zgromadzonych w trakcie badań materiałów wyodrębniono wiele znaczących obszarów do pogłębionej analizy. W trakcie prowadzonych badań drzwi do pokoju nauczycielskiego wydzieliły dwa typy przestrzeni – miejsce niedostępne w szkole publicznej oraz miejsce przystępne, istniejące w szkole niepublicznej.

Nie wszystkie zaplanowane zadania empiryczne można było zrealizować w przestrzeni szkolnej, przez to stanowią one inspirację do przyszłych projektów badawczych. Dzięki przyjętym założeniom oraz etnograficznej metodyce obserwacji uczestniczącej dało się uchwycić to, co w innych warunkach niemożliwe i niedostrzegalne w zamkniętej przestrzeni pokoju nauczycielskiego. Sądzę, że zgromadzone przeze mnie dane empiryczne poszerzą kontekst społeczno-kulturowy rozumienia pracy nauczycieli i w pewnym stopniu przybliżą relacje, interakcje, strukturę i rytuały panujące w ich społeczności. Staną się inspiracją dla badaczy do poznania i eksploracji zależności, funkcjonujących relacji i interakcji w podgrupach, które stanowią część zamkniętej grupy nauczycieli.

Bibliografia

- Cirlot J.E., *Słownik symboli*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Gennep van A., *Obrzędy przejścia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Aletheia, Warszawa 2008.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hall E., *Bezgłówny język*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Hall E., *Ukryty wymiar*, Warszawskie Literackie Wydawnictwo Muza, Warszawa 2001.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1999.
- Leach E., Greimas A.J., *Rytuał i narracja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.

- Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Księga III, *Umizgi*, Wydawnictwo Greg, Kraków 2011.
- Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa 2009.
- Sennett R., *Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013.
- Szolginia W., *Architektura. Encyklopedia Mini*, Sigma Not, Warszawa 1992.
- Tuan Y.F., *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.
- Wierzbicka E., *Definicja kulturowa na przykładzie leksemów okno i drzwi*, „Prace Filologiczne” 2021, t. LXXVI.
- Wyspiański S., *Wesele*, scena XVIII, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1956.

Guardians of the closed space

Abstract: The text is part of the author's doctoral thesis, an autoethnography, Teachers' Room: A community of teachers in the real and virtual world. It addresses the issue of explaining the definitions of the concepts of door and threshold and is an attempt to determine the designation of the boundary of space. There is reference to rituals and rites of passage (fr. *rites de passage*) as conceptualised by Arnold Van Gennep. The door is analyzed – as a barrier or invitation – to a closed space intended exclusively for teachers. Based on the entries from the researcher's journal, photographs and sketches, the article looks “through the keyhole” into the interior of the teachers' room, where we notice the structure of school organization.

Keywords: door, threshold, space, boundary, rite of passage, staffroom, lounge, school, teachers' room, closed space, organizational structure, school, good vibes, positive vibes

About the Author

Jasmine Al-Douri, PhD in Social Sciences at the University of Gdańsk. Graduate of the Department of Artistic Education, Education through Art at the Faculty of Educational Sciences at the University of Łódź. She pursues her pedagogical and art therapy passion as a certified art teacher at Primary School No. 86 in Gdańsk and as a methodological advisor for art at the Pomeranian Teacher Education Centre in Gdańsk. Her interests include the emotionality of space and psychosomatics, but above all, she has been consistently pursuing relaxation stretching and stress breathing for many years.

Stella Kaczmarek

Akademia Muzyczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0000-0002-4509-5790>e-mail: stella.kaczmarek@amuz.lodz.pl

Trening mentalny/wyobrażeniowy dla tancerzy

https://doi.org/10.25312/kiw.27_ska

Streszczenie: Trening mentalny i wyobrażeniowy stał się istotnym elementem profesjonalnej edukacji i praktyki tanecznej. Niniejszy artykuł analizuje zastosowanie jego technik, w tym kierowanych obrazów, wizualizacji i strategii poznawczo-behawioralnych, w celu zwiększenia wydajności, pewności siebie i odporności psychicznej tancerzy. Opierając się na współczesnych badaniach z zakresu psychologii sportu i nauki o tańcu, pokazujemy, w jaki sposób próby mentalne mogą poprawić umiejętności motoryczne, zmniejszyć niepokój związany z wydajnością oraz pomóc zarówno w zapobieganiu kontuzjom, jak i w regeneracji. Wyniki przeprowadzonych badań na tancerzach sugerują, że integracja treningu mentalnego z praktyką taneczną może prowadzić do znacznej poprawy ekspresji artystycznej, wykonania technicznego i ogólnego samopoczucia. Artykuł kończy się praktycznymi zaleceniami dla tancerzy, nauczycieli i choreografów, którzy chcą włączyć trening mentalny i wyobrażeniowy do swojej codziennej praktyki.

Słowa kluczowe: trening mentalny, trening wyobrażeniowy, wizualizacja, taniec

Nota autorska

Stella Kaczmarek – doktor, pedagog, psycholog muzyki i muzykoterapeuta. Edukator i pedagog muzyczny. Adiunkt w Katedrze Edukacji Muzycznej oraz Kierownik Zakładu Muzykoterapii Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi. Stopień doktora w zakresie pedagogiki muzycznej uzyskała w 2012 roku na Uniwersytecie Paderborn u prof. Heinera Gembrisa w Instytucie do Badań Zdolności Muzycznych (IBFM). Absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi (na kierunku wychowanie muzyczne i muzykoterapia), Fachhochschule Heidelberg (muzykoterapia), Uniwersytetu Muzycznego w Warszawie (psychologia muzyki) oraz Uniwersytetu SWPS w Warszawie (psychologia sportu). Publikuje w języku polskim, niemieckim oraz angielskim. Zainteresowania: edukacja kulturowa, zarządzanie kulturą, pedagogika muzyczna, pedagogika tańca, psychologia muzyki oraz muzykoterapia.

Wstęp

Obecnie nie tylko sportowcy, aktorzy, prawnicy, muzycy czy biznesmeni potrzebują treningu mentalnego. Osoby go stosujące wiedzą, że „pracując nad własnym umysłem, każdy człowiek może się nauczyć, jak utrzymać koncentrację, skupić się na celu i zmotywować się do odnoszenia sukcesów, a także lepiej radzić sobie zarówno z chwilowymi przeszkodami, jak i poważnymi przeciwnościami”¹. Czas, który poświęcimy na trening mentalny, z pewnością zwróci się w postaci lepszych wyników. Techniki związane z trenowaniem i ćwiczeniem umysłu po pierwsze są proste i łatwe w zastosowaniu, a po drugie dają szybkie rezultaty. Przewaga mentalna w wielu przypadkach przyniosła osobom stosującym trening mentalny sukces czy to osobisty, czy zawodowy.

O treningu mentalnym – definicje treningu mentalnego

Trening mentalny nazwany jest w literaturze przedmiotu także treningiem umysłowym, treningiem relaksacyjno-wyobrażeniowym bądź wspomaganie psychologicznym. W szerokim rozumieniu obejmuje różnego rodzaju metody i techniki mające na celu zwiększenie lub optymalizację umiejętności danej osoby w określonej dziedzinie. Konsekwencją takich czynności ma być wzrost osiągnięć w ważnym dla niej obszarze funkcjonowania.

Z literatury przedmiotu wiadomo, że trening mentalny to rodzaj treningu umysłu, który powinien być uzupełnieniem treningu fizycznego, danej aktywności fizycznej. Odnosi się on bezpośrednio do celowego i powtarzalnego działania w zakresie aktywności umysłowej i wyobrażeniowej. Co ciekawe, definicja zawarta w Wikipedii odwołuje się jedynie do działalności sportowej i mówi, że jest to „zespół działań z zakresu psychologii, socjologii i nauk o sporcie, które mają na celu pomagać sportowcom (także rzadziej muzykom, tancerzom czy ludziom biznesu) w wykorzystywaniu pełni potencjału i uzyskaniu kontroli nad emocjami podczas wykonywanych zadań”². Inną definicję treningu mentalnego prezentuje Dariusz Nowicki, dla którego jest to „zestaw ćwiczeń, które poprzez systematyczne powtarzanie prowadzą do kształtowania i utrwalania cech oraz umiejętności psychicznych, takich jak koncentracja uwagi, samokontrola poziomu pobudzenia emocji, odporność psychiczna w obliczu stresu”³.

¹ D.C. Gonzales, *Sztuka treningu mentalnego. Jak osiągnąć maksimum możliwości*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

² Definicja treningu mentalnego. Znalezione pod adresem: www.wikipedia.org [dostęp: 27.03.2020].

³ D. Nowicki, *Poprzez psychologiczny trening sportowy do mistrzostwa*, COS, Warszawa 2004, s. 118.

Trening mentalny jest ogólnie definiowany jako próba uczenia poznawczego danego zadania bez jego faktycznego wykonania lub widocznego ruchu fizycznego, czyli przy użyciu technik wyobraźniowych⁴. Wyobraźnia stanowi istotny element „przekształcania myśli w rzeczywistość” oraz potężne narzędzie podnoszące poziom wykonania (np. choreografii, danego ruchu)⁵. Szersze definicje obejmują trening emocjonalny i umysłowy w celu przygotowania do występu lub zawodów (na przykład trening relaksacyjny, medytacja lub wizualizacja).

Synonimem treningu mentalnego (*mental training*) w psychologii jest trening psychologiczny (*psychological training*). To rodzaj wewnętrznego treningu umysłowego (*inner mental training*) bądź treningu umiejętności psychologicznych (*psych-skills training*). Podobnie jak każdy inny celowy trening charakteryzuje się dwoma aspektami⁶:

- jest procesem systematycznym, długoterminowym, kontrolowanym i regularnym, co wiąże się z koniecznością opracowania planów, ich realizacji, oceny przebiegu i efektów oraz – jeśli to konieczne – modyfikacji, gdyż działania sporadyczne nie są treningiem celowym,
- poprzez trening dąży się do strukturalnej lub funkcjonalnej adaptacji, koniecznej dla sprawnego i skutecznego działania.

W treningu mentalnym wykorzystuje się „środki”, jakimi dysponuje umysł człowieka, między innymi myśli, mowę, pamięć, wyobraźnię, spostrzeganie, zarówno na poziomie działań świadomych, jak i podświadomych, z odwołaniem się do sfery uczuć oraz emocji⁷.

Jedną z podstawowych umiejętności wykorzystywanych w ramach treningu psychologicznego są wyobrażenia⁸. Według klasycznej definicji wyobrażeń mentalnych opracowanej przez Alana Richardsona odnoszą się one do wszystkich percepcyjnych doświadczeń, których jesteśmy świadomi i które istnieją w nas przy nieobecności bodźców powodujących prawdziwe doznania lub ich przeciwieństwa⁹. Tworzenie lub odtwarzanie doświadczeń może mieć charakter na przykład kinestetyczny (rucho-

⁴ J.E. Driskell, C. Copper, A. Moran, *Does mental practice enhance performance?*, „Journal of Applied Psychology” 1994, nr 79.

⁵ Por. T. Morris, J. Summers, *Psychologia sportu. Strategie i techniki*, COS, Warszawa 1998, s. 128.

⁶ J. Klodecka-Rózalska, *Przekraczanie umysłem możliwości ciała*, COS, RCMŚFiS, IS, Biblioteka Trenera, Warszawa 1996.

⁷ Tamże, s. 26.

⁸ J. Blecharz, M. Siekańska, *Wykorzystanie diagnozy temperamentu w opracowaniu indywidualnego treningu mentalnego na przykładzie zawodników klasy światowej*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2012, nr 37.

⁹ A. Richardson, *Mental imagery*, Springer, New York 1969. Zob. także: T. Morris, M. Spittle, A.P. Watt., *Imagery in sport*, Human Kinetics, Champaign 2005.

wy), słuchowy (akustyczny) lub wzrokowy¹⁰. Jeff Simons¹¹ w swojej definicji podkreśla, że wyobrażenia w kontekście działalności sportowej bądź tanecznej:

- mogą mieć charakter twórczy lub odtwórczy,
- składają się z elementów sensorycznych, percepcyjnych i emocjonalnych,
- są kontrolowane przez podmiot,
- mogą się pojawić pod nieobecność rzeczywistych bodźców utożsamianych z rzeczywistymi doświadczeniami.

Powszechnie uważa się, że trening wyobrazeniowy stosowany w sporcie, a także w tańcu bądź muzyce, ma cechy relaksacji, antycypacji i sugestii¹². Współczesny trening mentalny wykorzystuje takie techniki jak: wizualizacja, techniki relaksacyjne, techniki oddechowe obniżające stres, relaksacja, automotywacja (autosugestia). Jego skuteczność wiąże się ze zdolnością do tworzenia obrazów oraz pracą z sugestią. Przyjmuje się, że osoby o wysokich zdolnościach obrazowania skorzystają bardziej na treningu mentalnym niż te o niskim poziomie tej zdolności.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić dwie role treningu mentalnego:

- poprawę nabywania umiejętności motorycznych,
- stworzenie optymalnych warunków do nauki umiejętności motorycznych w połączeniu z praktyką fizyczną¹³.

Dlaczego trening mentalny skutecznie rozwija umiejętności motoryczne? Z pewnością jest to jeden ze składników praktyki umysłowej obejmujący naukę poznawczych elementów danego zadania¹⁴. Najnowsze hipotezy na temat jego efektów koncentrują się na szczególnej roli wyobraźni w tworzeniu obrazów/reprezentacji mentalnych. Wielu badaczy obecnie zgadza się z tezą, że wyobrażone działania mają podobieństwa z faktycznymi ruchami¹⁵.

Skuteczność treningu mentalnego została zbadana, ale nie w pełni udowodniona. Powszechnie się uważa, że może on być skuteczną techniką nabywania umiejętności, szczególnie w połączeniu z ćwiczeniami fizycznymi. Kilka badań wykazało,

¹⁰ Por. A. Łuczyńska, *Psychologia sportu i aktywności fizycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 29.

¹¹ J. Simons, *Doing imagery in the field*, NIH, Champaign, 2000. Zob. także: T. Morris, M., Spittle, A.P. Watt, *Imagery...*, dz. cyt.

¹² J. Blecharz, M. Siekańska, *Wykorzystanie...*, dz. cyt.

¹³ J.S. Hird, D.M. Landers, J.R. Thomas, J.J. Horan, *Physical practice is superior to mental practice in enhancing cognitive and motor task performance*, „Journal of Sport and Exercise Psychology” 1991, nr 13(3).

¹⁴ R.A. Schmidt, *Motor schema theory after 27 years: Reflections and implications for a new theory*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 2003, nr 74(4).

¹⁵ R.A. Schmidt, T.D. Lee, C.J. Winstein, G. Wulf, H.N. Zelaznik, *Motor control and learning. A behavioral emphasis*, Human Kinetics, Champaign 2019. Zob. także: R.A. Schmidt, C.A. Wrisberg, *Motor learning and performance. A situation-based learning approach*, Human Kinetics, Champaign 2008; R.A., Magill, D. Anderson, *Motor learning and control. Concepts and applications*, McGraw-Hill Education, New York 2013; J. Mayer, H.-D. Hermann, *Mentales Training*, Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2009.

że kombinacja treningu mentalnego i treningu fizycznego może prowadzić do wyników podobnych do samego treningu fizycznego lub jemu równych¹⁶. W przypadku procesu nabywania umiejętności motorycznych niektóre badania świadczą, że myślenie o wykonywaniu zadania w połączeniu z wydajnością fizyczną jest bardziej korzystne dla jego zapamiętywania niż samo fizyczne wykonanie.

Trening mentalny w tańcu – tworzenie obrazów mentalnych

Zdaniem Katarzyny Selwant – podobnie jak w sporcie – głównymi obszarami działania treningu mentalnego w tańcu mogą być następujące: poprawa umiejętności koncentracji uwagi, wzrost poczucia pewności siebie, rozwój strategii radzenia sobie ze stresem, wyznaczanie realnych celów, pomoc w odnalezieniu motywacji oraz kształtowanie prawidłowej postawy życiowej¹⁷.

Jedną z częściej stosowanych metod w treningu mentalnym są wizualizacje. Za ich pomocą można wyobrażać sobie każdy występ taneczny (czy to na zawodach, konkursach, czy na scenie), poszczególne ruchy ciała, trudne pod względem technicznym momenty naszego pokazu albo całość choreografii.

Jednym z elementów, jakie tancerz może ćwiczyć za pomocą treningu mentalnego, jest **świadomość ciała**. Jak mówi sam Eric N. Franklin: „Technika tańca składa się z 99% ze świadomości”¹⁸.

Badania prowadzone w zakresie stosowania i efektywności treningu mentalnego w tańcu potwierdziły skuteczność treningu wyobrażeniowego w doskonaleniu umiejętności ruchowych. Znaczący to, że wyobrażeniowy trening motoryczny wywołuje te same zmiany w funkcjonowaniu mózgu co taneczna aktywność fizyczna. Wynika to z faktu, że pod wpływem pracy z obrazami mentalnymi dochodzi do powstania tak zwanej reakcji ideomotorycznej, czyli nieświadomego wykonywania mikroruchów i ruchów pod wpływem wyobrażeń¹⁹.

Ważnym elementem łączącym procesy pamięciowe z myśleniem są wyobrażenia²⁰. Praca z nimi to praca z obrazami zachowanymi w naszej świadomości, które w danej chwili nie oddziałują bezpośrednio na nasze narządy zmysłów i na nasze spostrzeganie²¹. W tańcu ważne będą wyobrażenia ruchowe, które stanowią „uwe-

¹⁶ D.L. Feltz, D.M. Landers, *The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis*, „Journal of Sport and Exercise Psychology” 1983, nr 5(1).

¹⁷ Por. K. Selwant, *Siłownia umysłu. Trening mentalny dla uprawiających sport*, Wydawnictwo Firmamento, Wysowa Zdrój 2015.

¹⁸ E.N. Franklin, *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, Wydawnictwo Kined, Warszawa 2007, s. 79.

¹⁹ Por. M. Zamorska, *Buto-fu. Obraz w umyśle, obraz w ciele*, „Zeszyty Naukowe PWST w Krakowie” 2013, nr 5, s. 23.

²⁰ J. Graczyk, T. Sankowski, *Psychologia aktywności sportowej*, AWF, Poznań 2007, s. 132.

²¹ P.A. Rudik, *Psychologia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1961.

wnętrzniony wzorzec, dający możliwość skutecznego, a zatem szybkiego uczenia się czynności²² – w tym przypadku – tanecznych. Przez wyobrażenia ruchowe należy rozumieć sumę świadomej i nieświadomej wiedzy o przebiegu konkretnego ruchu. Lulu Sweigard stworzyła ideokinezylogię, czyli naukę o możliwościach wykorzystywania obrazów mentalnych do poprawy funkcjonowania mięśni. Jest to – innymi słowy – typowy przykład treningu mentalnego, czyli wyobrażanie sobie pewnych określonych sekwencji ruchowych bez obecności aktywności fizycznej. Badaczka wyszła bowiem z założenia, że „koncentracja na obrazie związanym z ruchem prowadzi do reakcji neuromięśniowych niezbędnych do wykonania określonych ruchów z jak najmniejszym wysiłkiem²³. Jest to z jednej strony dowód na połączenie procesów wyobrażeniowych (myślenia) z układem nerwowym. Zdaniem J. Achtenberg, amerykańskiej autorki zajmującej się badaniem relacji ciała i umysłu: „Każda myśl, każde uczucie prowadzi do aktywności bio- i elektrochemicznej, dotyczy to każdej pojedynczej komórki²⁴”.

Zdaniem Magdaleny Zamorskiej obrazy mentalne (wyobrażenia) stanowią źródło ruchu i są opracowywane ideokinetycznie²⁵, czyli wcielane i ucieleśniane w ruchu/działaniu/tańcu, lecz bez kontroli wolicjonalnej i innych procesów kontroli. Proces ten wygląda następująco:

Tancerz dąży do wyłączenia poruszeń i podąża za impulsem, nie podejmując decyzji dotyczących kolejnych ruchów. W ten sposób jego poruszeniami kierują procesy nie kontrolowane przez organizującą doświadczenie świadomość. Świadomość ruchu pojawia się *post factum*, czyniąc poniekąd z tańczącego „obserwatora” własnych poruszeń²⁶.

Istnieje kilka rodzajów obrazów mentalnych. Mogą one mieć charakter kinestetyczny, wzrokowy, słuchowy, węchowy i inne. Istnieje także podział na bezpośrednie (dosłowne, na przykład ruch ramienia w stawie) i pośrednie (metaforyczne, chociażby wyobrażenie ruchu ptaka)²⁷. Jak pisze Magdalena Zamorska, obrazy bezpośrednie są wykorzystywane przede wszystkim w treningach sensomotorycznych sportowców (a także tancerzy czy muzyków) lub rehabilitacji narządów ruchu. Z kolei obrazy pośrednie – również stosowane w powyższych kontekstach – mogą być użyteczne dla tancerzy bądź performerów jako element improwizacji zarówno warsztatowej, jak i scenicznej.

²² J. Gracz, T. Sankowski, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 133.

²³ L. Sweigard, *Human Movement Potential: Its Ideokinetic facilitation*, Allegro Editions, New York 1978, s. 6. Cyt. za: E.N. Franklin, *Świadomość ciała...*, dz. cyt., s. 52.

²⁴ J. Achtenberg, cyt. za: E.N. Franklin, *Świadomość ciała...*, dz. cyt., s. 55.

²⁵ Ideokinetyka to świadome dokonywanie zmian na poziomie fizyczno-biochemicznym za pomocą obrazów mentalnych. Patrz: M. Zamorska, *Buto-fu...*, dz. cyt., s. 22.

²⁶ M. Zamorska, *Buto-fu...*, dz. cyt., s. 20.

²⁷ Tamże, s. 21.

Techniki wyobrażeniowe

Posługiwanie się w tańcu wyobrażeniami stanowi jedną z metod zwiększenia efektywności treningu tanecznego. Wykorzystanie treningu mentalnego w nauce ruchu, w pedagogice ruchu, w pedagogice tańca powoli staje się podstawą treningu ogólnego. Wiele technik mentalnych stara się pomóc swoim adeptom w uświadomieniu sobie ruchu zarówno w ciele, jak i w umyśle. Trening ten w tańcu może polegać między innymi na realizacji planu lepszego opanowania technicznego nowego, trudnego kroku czy opanowania całej choreografii.

W pracy z wyobrażeniami w tańcu ważne jest ćwiczenie i rozwijanie spostrzegania zmysłowego oraz wrażliwości zmysłowej. Im bardziej będziemy rozwijać nasze zmysły (wyobrażenia słuchowe, wzrokowe, kinestetyczne, węchowe i inne), tym skuteczniejsze okażą się tworzone przez nas obrazy mentalne. W celu ich doskonalenia powinniśmy nie tylko doświadczać pełni wrażeń zmysłowych (synestezja, łączenie wrażeń zmysłowych), ale też pobudzać nasze zmysły (na przykład poprzez wykorzystywanie różnych przedmiotów i wyobrażeń) oraz projektować wrażenia zmysłowe. Reasumując, należy stwierdzić, że „aby tworzyć w umyśle wyraźne i pełne obrazy mentalne, niezbędny jest trening sensoryczny, uwrażliwienie zmysłowe”²⁸.

Trening mentalny, żeby przyniósł efekty, powinien być stosowany i ćwiczony regularnie. Wynika to z faktu, że „potrzeba dłuższego czasu, aby wewnątrz obrazy zmieniły nasze nabyte postawy i sposób poruszania się”²⁹. Dzieje się to za pomocą naszych myśli, lecz jak mówi Eric N. Franklin: „dużo czasu musi upłynąć, zanim myśli staną się na tyle silne, aby móc wywierać zauważalny wpływ na ciało”³⁰. Praca z obrazami mentalnymi i wyobrażeniami ma sens jedynie wówczas, kiedy nie tylko skupimy na nich swoją uwagę, będziemy je wykonywać regularnie i systematycznie, lecz także wówczas, kiedy wykażemy się silną determinacją, wiarą w sens stosowania tej metody oraz zamiarem jej wykorzystywania w naszej działalności tanecznej.

Dzięki cyklicznie stosowanemu treningowi wyobrażeniowemu możemy osiągnąć następujące cele:

- podwyższenie zdolności koordynacji i obserwacji własnego ciała,
- szybsze opanowanie i dokładniejsze wykonywanie trójwymiarowych sekwencji ruchowych,
- lepsze panowanie nad własnymi ruchami,
- szybszy odpoczynek i lepsza regeneracja po wysiłku fizycznym,
- odprężenie nadmiernie napiętych mięśni,
- poprawa motoryki (np. mniejsze zużycie energii i polepszenie obrotów),
- inne.

²⁸ Tamże, s. 23.

²⁹ E.N. Franklin, *Świadomość ciała...*, dz. cyt., s. 15.

³⁰ Tamże, s. 17.

Stosowanie afirmacji, medytacji, treningów relaksacyjnych czy treningów wyobraźniowych bądź wizualizacji, różnego rodzaju ćwiczeń rozluźniających i uspokajających może w dłuższej perspektywie w sposób znaczący wpłynąć na nasze funkcjonowanie zarówno fizyczne, jak i psychiczne, co przełoży się w linii prostej na nasze umiejętności taneczne.

Łącząc ćwiczenia oddechowe, relaksacyjne i wizualizacje, możemy w prosty i szybki sposób nie tylko poprawić naszą efektywność w działaniu, ale także dotrzeć do „wewnętrznego umysłu”, który pozwoli nam na sprawniejsze osiągnięcie każdego celu³¹. Dzięki systematycznym i wytrwałym ćwiczeniom będziemy mogli osiągnąć w ekspresowym tempie stan głębokiej relaksacji prawie w każdym miejscu. Dlaczego stan głębokiego relaksu jest tak ważny? Daniel C. Gonzales wyjaśnia ten mechanizm w następujący sposób:

Tylko wtedy, gdy jesteśmy w stanie głębokiego relaksu, świadomy umysł przestaje działać jak filtr wewnętrznego umysłu. Podczas relaksacji krytyczny świadomy umysł jest odkładany na bok (na chwilę), dzięki czemu nasze wizje, będące skutkiem inżynierii wyobraźni, mogą dotrzeć bezpośrednio do wewnętrznego umysłu³².

Trening mentalny można wykonywać w dowolnym miejscu i czasie. Wywoływanie określonych obrazów mentalnych i pracę z nimi jesteśmy w stanie ćwiczyć i trenować przed snem, w podróży, w trakcie kontuzji, podczas spaceru czy w kąpieli.

Sposoby na radzenie sobie z presją

Teraz kilka rad, które pomogą ci w wyzbyciu się presji, redukcji lęku i strachu przed występem oraz w ogólnej poprawie funkcjonowania:

1. Łącz ze sobą ćwiczenia oddechowe, relaksacyjne i wyobraźniowe.
2. Stosuj afirmację.
3. Stosuj metody rozluźniające mięśnie, na przykład trening progresywnej relaksacji mięśni według Edmunda Jacobsona.
4. W trudnych chwilach myśl o czymś, co działa na ciebie relaksująco.
5. Pozbądź się potrzeby osiągnięcia określonego wyniku.
6. Uwolnij się od strachu przed porażką.
7. Stosuj określone rutyny (zachowania) przed występem i po nim.
8. Pozbądź się „wewnętrznego krytyka”.
9. Przypominaj sobie sytuacje, w których świetnie sobie poradziłeś/aś.
10. Zwróć uwagę na rzeczy, które pozwoliły ci wygrać z presją poprzednim razem (w przeszłości). Postaraj się zastosować te same techniki.

³¹ Por. D.C. Gonzales, *Sztuka treningu...*, dz. cyt., s. 49.

³² Tamże.

Największym źródłem presji jest twój umysł. Naucz się zatem postrzegać presję jak wyzwanie, które można kontrolować za pomocą technik mentalnych i stałej rutyny stosowanej przed każdym występem³³.

Propozycje ćwiczeń z zakresu treningu mentalnego

W celu wypróbowania siły treningu mentalnego spróbuj odpowiedzieć na pytania zawarte w kolejnych zadaniach. Każde z nich podejmuje się innego zagadnienia, nad którym można pracować mentalnie.

Zadanie 1

Pierwsze zadania będą dotyczyły twojego stosunku do tańca, wykonywanej aktywności sportowo-tanecznej. Zastanów się i odpowiedz na trzy pytania:

1. Czy lubisz taniec? Czy lubisz swoją aktywność sportowo-taneczną?
2. Czy lubisz to, co robisz?
3. Za co lubisz taniec?

Zadanie 2

Zastanów się nad swoim poziomem motywacji. Czy był taki sam na początku, kiedy rozpocząłeś/zacząłeś swoją przygodę z tańcem? Czy coś się w tym czasie zmieniło? Jaki poziom motywacji posiadasz aktualnie? Odpowiedz na następujące pytania:

1. Jaki był twój początkowy poziom motywacji? Jaka była twoja początkowa motywacja do tańca?
2. Jaki jest twój aktualny poziom motywacji? Jaka jest twoja obecna motywacja do tańca?
3. Jakie czynniki miały wpływ na poziom twojej motywacji?
4. Jakie czynniki miały wpływ na zmianę poziomu twojej motywacji na przestrzeni lat?

Zadanie 3

Zastanów się nad swoimi mocnymi i słabymi stronami jako tancerza. Czy jest coś, co ci się udaje bez wysiłku? Może jest coś, nad czym musisz mocno pracować? Co chciałbyś w sobie zmienić? Odpowiedz na następujące pytania:

1. Jakie są twoje mocne strony jako tancerza? Spróbuj wymienić pięć swoich mocnych stron.
2. Jakie są twoje słabe strony jako tancerza? Wymień najwyżej pięć takich aspektów.

³³ Por. D.C. Gonzales, *Sztuka treningu...*, dz. cyt., s. 102.

Zadanie 4

Skup się na moment na swoich marzeniach, celach i dążeniach. Gdzie chciałbyś być za kilka lat? Z jaką grupą taneczną, kompanią współpracować? W jaki sposób się realizować? Odpowiedz spokojnie na poniższe pytania:

1. Jakie są twoje marzenia taneczne?
2. Jakie są twoje cele taneczne na najbliższy rok?
3. Jakie są twoje cele taneczne na najbliższe pięć lat?

Planując swoje marzenia, pamiętaj, że musisz uwierzyć, że możesz je spełnić i że jesteś w stanie podjąć określone działania przybliżające cię do ich spełnienia oraz realizacji. Jak pisze Daniel C. Gonzales: „określanie celów jest kluczowe, ponieważ dzięki nim łatwiej jest odnosić sukcesy. Cele pomagają umieścić marzenia na osi czasu i ułatwiają robienie postępów”³⁴.

Zadanie 5

Istnieje kilka rodzajów wyobrażeń stosowanych w treningu mentalnym. Według klasyfikacji Stelli Kaczmarek³⁵ są to wizualizacje kinestetyczne (związane z ruchem, tańcem), akustyczne (słuchowe), wizualne (wzrokowe), motywacyjne, emocjonalne oraz ogólne. Zastanów się i spróbuj opisać swoją typową sesję treningu mentalnego (wyobrażeniowego). Na jakich aspektach tego treningu skupiasz się najczęściej? Co stanowi jego treść? Czy są to bardziej wyobrażenia ruchowe, wzrokowe, czy jakieś inne?

Zadanie 6

Przypomnij sobie, kiedy (w jakiej sytuacji) ostatnio odczuwałeś/aś stres? W jakich częściach ciała najczęściej odczuwasz stres? Gdzie dokładnie go odczuwasz? Zastanów się teraz, co robisz, gdy odczuwasz stres w danych obszarach ciała? Jak próbujesz zapobiec temu stresowi? Czy stosujesz jakieś konkretne metody, techniki, sprawdzone rytuały? Spróbuj wypełnić podaną niżej tabelkę, zawierającą w sobie zarówno obszar ciała, dany objaw stresu, jak i sposoby jego zniwelowania.

Obszar ciała	Typowy objaw	Sposoby zapobiegania

Zadanie 7

Przypomnij sobie ostatnią sytuację, w której byłeś/aś bardzo skoncentrowany/a na występie tanecznym. Jak udało ci się skoncentrować? Co ci pomogło w koncentracji? Jak

³⁴ D.C. Gonzales, *Sztuka treningu...*, dz. cyt., s. 117.

³⁵ S. Kaczmarek, *Kategorie treningu mentalnego uzdolnionej muzycznie młodzieży*, [w:] E. Kumik (red.), *Muzyka w duecie z edukacją*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi, Łódź 2020, s. 355.

udało ci się osiągnąć taki poziom skupienia? Jaki był udział świadomości w tym procesie? Czy może udało ci się to mimowolnie?

Zadanie 8

Przypomnij sobie swój ostatni występ przed ważnym konkursem, przesłuchaniem, przeglądem. Czy miałeś/aś jakieś objawy emocjonalne, poznawcze, behawioralne przed tym wystąpieniem, w jego trakcie bądź po nim? Zastanów się, w jakim stopniu wpłynęły one na twój występ. Czy wpłynęły może na sposób twojego normalnego funkcjonowania? Czy zawsze odczuwasz te same objawy? Następnie spróbuj uzupełnić następującą tabelkę, zawierającą w lewej kolumnie opis objawów, a w prawej sposoby na ich zniwelowanie. Zapisz swoje objawy i opracuj plan działania, aby z nimi walczyć.

Mój objaw	Co robić?

Zadanie 9

Spróbuj przeprowadzić sesję treningu mentalnego/wyobrażeniowego. Najlepiej wykonaj to zadanie przed zajęciami tanecznymi. Treść wyobraźni mogą stanowić wybrane aspekty ruchu, pracy z ciałem, choreografii czy też samopoczucia.

Podsumowanie

Niestety, nasze codzienne procesy myślowe, mimo że mogą być często skupione na tańcu, nie stanowią wystarczającego treningu, aby spowodować istotne zmiany w relacji pomiędzy naszym ciałem i umysłem³⁶. W tym celu musi być wykorzystany celowy trening mentalny i wyobrażeniowy, skoncentrowany na celu, jaki chcemy osiągnąć. Jeżeli zatem chcesz³⁷:

- radzić sobie ze stresem podczas występu publicznego (tanecznego),
- nabrać pewności siebie, budować pewność siebie, podnieść samoocenę,
- nauczyć się lepiej, szybciej i skuteczniej koncentrować na zadaniu,
- uwierzyć w siebie, podnieść poziom własnej wartości,
- lepiej radzić sobie z presją, lękiem przed porażką,
- świetnie startować na konkursach, przesłuchaniach tanecznych,
- wzmocnić swoją psychikę, być świadomym swoich mocnych stron,
- nauczyć się wyznaczać realne cele,
- nauczyć się pozytywnego myślenia,

³⁶ Por. E.N. Franklin, *Świadomość ciała...*, dz. cyt., s. 51.

³⁷ Por. K. Selwant, *Siłownia umysłu...*, dz. cyt., s. 227.

- nauczyć się kontrolować swoje emocje, radzić sobie nawet z trudnymi emocjami, panować nad emocjami w sytuacjach trudnych,
- uwierzyć we własne umiejętności, możliwości i kompetencje,
- szybko wrócić do dawnej formy po kontuzji, wypadku,
- zadbać o swój rozwój mentalny, duchowy i wewnętrzny,
- nauczyć się relaksacji i wizualizacji,

to powinien się zaprzyjaźnić się z treningiem mentalnym!!!

Podsumowując, należy przypomnieć, że wykorzystując obrazy mentalne (świadomie lub nieświadomie) inicjujemy ruch ciała. Treścią naszych wyobrażeń mentalnych mogą być zarówno przekazy zawarte w naszej pamięci (także pamięci ciała), jak i świecie zewnętrznym.

Bibliografia

- Blecharz J., Siekańska M., *Wykorzystanie diagnozy temperamentu w opracowaniu indywidualnego treningu mentalnego na przykładzie zawodników klasy światowej*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2012, nr 37.
- Driskell J.E., Copper C., Moran A., *Does mental practice enhance performance?*, „Journal of Applied Psychology” 1994, nr 79.
- Feltz D.L., Landers D.M., *The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis*, „Journal of Sport and Exercise Psychology” 1983, nr 5(1).
- Franklin E.N., *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, Wydawnictwo Kined, Warszawa 2007.
- Gonzales D.C., *Sztuka treningu mentalnego. Jak osiągnąć maksimum możliwości*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Gracz J., Sankowski T., *Psychologia aktywności sportowej*, AWF, Poznań 2007.
- Hird J.S., Landers D.M., Thomas J.R., Horan J.J., *Physical practice is superior to mental practice in enhancing cognitive and motor task performance*, „Journal of Sport and Exercise Psychology” 1991, nr 13(3).
- Kaczmarek S., *Kategorie treningu mentalnego uzdolnionej muzycznie młodzieży*, [w:] E. Kumik (red.), *Muzyka w duecie z edukacją*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi, Łódź 2020.
- Kłodecka-Różalska J., *Przekraczanie umysłem możliwości ciała*, COS, RCMSKFIS, IS, Warszawa 1996.
- Łuczyńska A., *Psychologia sportu i aktywności fizycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

- Magill R.A., Anderson D., *Motor learning and control. Concepts and applications*, McGraw-Hill Education, New York 2013.
- Mayer J., Hermann H.-D., *Mentales Training*, Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2009.
- Morris T., Spittle M., Watt A.P., *Imagery in sport*, Human Kinetics, Champaign 2005.
- Morris T., Summers J., *Psychologia sportu. Strategie i techniki*, COS, Warszawa 1998.
- Nowicki D., *Poprzez psychologiczny trening sportowy do mistrzostwa*, COS, Warszawa 2004.
- Richardson A., *Mental imagery*, Springer, New York 1969.
- Rudik P.A., *Psychologia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1961.
- Schmidt R.A., Lee T.D., Winstein C.J., Wulf G., Zelaznik H.N., *Motor control and learning. A behavioral emphasis*, Human Kinetics, Champaign 2019.
- Schmidt R.A., *Motor schema theory after 27 years: Reflections and implications for a new theory*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 2003, nr 74(4).
- Schmidt R.A., Wrisberg C.A., *Motor learning and performance. A situation-based learning approach*, Human Kinetics, Champaign 2008.
- Selwant K., *Siłownia umysłu. Trening mentalny dla uprawiających sport*, Wydawnictwo Firmamento, Wysowa Zdrój 2015.
- Simons J., *Doing imagery in the field*, NIH, Champaign 2000.
- Sweigard L., *Human Movement Potential: Its Ideokinetic facilitation*, Allegro Editions, New York 1978.
- Zamorska M., *Buto-fu. Obraz w umyśle, obraz w ciele*, „Zeszyty Naukowe PWST w Krakowie” 2013, nr 5.

Mental/imagery training for dancers

Abstract: Mental and imagery training has become an integral part of professional dance training and practice. This article explores the use of mental training techniques, including guided imagery, visualisation and cognitive-behavioural strategies, to enhance dancers' performance, confidence and mental resilience. Drawing on current research in sport psychology and dance science, the article highlights how mental rehearsal can improve motor skills, reduce performance anxiety and aid in injury prevention and recovery. Results from a study of dancers suggest that integrating mental training into dance practice can lead to significant improvements in artistic expression, technical performance and overall wellbeing. The article concludes with practical recommendations for dancers, teachers and choreographers who wish to integrate mental and imaginal training into their daily routine.

Keywords: mental training, imaginal training, visualisation, dancing

About the Author

Dr Stella Kaczmarek – Music Educator, Music Psychologist and Music Therapist. Music educator and pedagogue. Assistant Professor at the Department of Music Education and Head of the Music Therapy Department at the Grażyna and Kiejstut Bacewicz Academy of Music in Łódź. In 2012, she received her PhD in music education from the University of Paderborn, Germany, at the Institute for the Study of Musical Abilities (IBFM) under the supervision of Prof. Heiner Gembris. She graduated from the Academy of Music in Łódź (music pedagogy and music therapy), the University of Applied Sciences in Heidelberg (music therapy). University of Music in Warsaw (psychology of music) and SWPS University in Warsaw (psychology of sport). Publishes in Polish, German and English. Interests: cultural education, cultural management, music pedagogy, dance pedagogy, music psychology and music therapy.

Grażyna Szafraniec

Akademia Humanistyczno Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0009-0006-3387-9201>e-mail: szafraniec.g@gmail.com

Niedostatki edukacji muzycznej w przestrzeni pedagogiczno-terapeutycznej. Wskazania dla początkujących terapeutów

https://doi.org/10.25312/kiw.27_gsz

Streszczenie: Artykuł został napisany na podstawie doświadczeń własnych autorki jako jurora na festiwalach twórczości artystycznej osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autorka analizuje sytuacje świadczące o niedostatkach edukacji muzycznej, widocznych w wielu pedagogicznych działaniach terapeutycznych. Tekst jest zestawieniem propozycji utworów muzycznych zamieszczonych w literaturze specjalistycznej. Refleksje w nim zamieszczone powinny skłonić (zwłaszcza początkujących terapeutów) do starannego doboru repertuaru muzycznego. Warto, aby proponowane utwory muzyczne z dziedziny muzyki artystycznej stanowiły podstawowy warsztat pedagoga terapeuty. Autorka prezentuje także niepublikowane jak dotąd wyniki badań realizowanych w ramach projektu międzynarodowego *Europa in Takt*.

Słowa kluczowe: terapia, repertuar muzyczny, specjalne potrzeby edukacyjne

Nota autorska

Grażyna Szafraniec – doktor nauk humanistycznych, pedagog, oligofrenopedagog, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, wykładowca akademicki śląskich uczelni. Diagnosta i terapeuta dziecięcy. Jej zainteresowania koncentrują się na terapeutycznych walorach sztuki. Autorka monografii na temat metody malowania palcami wydanej przez UŚ. Współpracuje z ośrodkami edukacji specjalnej i rehabilitacji. Juror na Festiwalach Twórczości Osób Niepełnosprawnych. Autorka publikacji dotyczących terapii pedagogicznej i arteterapii. Organizator konferencji naukowych, imprez artystycznych dla osób niepełnosprawnych, projektów artystyczno-terapeutycznych dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Zaproszenie do napisania artykułu do tomu „Kultura i Wychowanie” stało się dla mnie okazją do zebrania refleksji na temat niedostatków edukacji muzycznej w procesie kształcenia pedagogicznego. W tym roku mija 40 lat mojej pracy akademickiej. To wystarczający czas, aby dostrzec zmiany w procesie kształcenia pedagogów z wielu punktów widzenia. Zanika wśród studentów wynikająca z motywacji wewnętrznej pogłębiona refleksja nad treściami z publikacji naukowych, recenzowanych. Rezygnacja z praktycznych egzaminów wstępnych na uczelnie pedagogiczne, podczas których badano zdolności muzyczne kandydatów, spowodowała, że zdobycie zaliczenia na zajęciach muzycznych na uczelni (jeśli takie w ogóle są w siatkach studiów Aktywność muzyczna, Metodyka edukacji muzycznej i innych) jest trudne dla studenta. Jakie są tego konsekwencje w późniejszej pracy zawodowej?

Kiedy wygrałam konkurs ogłoszony przez MEN na organizację ogólnopolskiego festiwalu artystycznego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, daliśmy nauczycielom możliwość przysyłania nagrań i zdjęć prezentujących dorobek artystyczny uczniów placówek terapeutycznych. Wiele do życzenia pozostawia zwłaszcza muzyka dobierana do choreoterapii. Dzieci przedszkolne tańczące prosty układ do anglojęzycznego popu, ubrane w dresy, gdzie widać brak samodzielności, a nauczyciel pokazuje układ taneczny (pozycja stojąca, ruchy rękami i obroty). Tyle. Naprawdę nie mamy lepszych propozycji dla dzieci i to w przedszkolu arteterapeutycznym? Inna grupa dzieci wielorako, głęboko niepełnosprawnych prezentuje ciekawe pomysły na zajęcia łączące plastykę z literaturą. Film z zajęć „okraszony” jakimś arabskimi wokalizami, które trwają długo i denerwują słuchacza, nie mają nic wspólnego z tytułowym „Dyzio Marzycielem”. Inna placówka przysłała nagrania ze szkolnej akademii 11 listopada – taniec z tkaniną (flagą Polski).

Zeszłoroczny Festiwal Muzyczny dla uczniów placówek specjalnych (celowo nie wskazuję miejsca ani organizatora), na którym pełniłam funkcję jurora ponownie ukazał spadek przygotowania muzycznego. Ze sceny płynęły piosenki wyłącznie z nurtu pop bądź hałaśliwego rocka. Jeśli dodamy słabe wykonanie wokalne, to miżerny efekt artystyczny gwarantowany.

Przychodzę do szkoły integracyjnej ze studentami w ramach fakultetu. Na sali gimnastycznej głośnie techno. Pytam „Dlaczego techno?”, a prowadząca odpowiada „Bo dzieci tego słuchają w domu”. Wynika stąd, że taniec integracyjny nie dostarcza żadnych nowych wzorców czerpanych z muzyki artystycznej. Podajmy kolejny antyprzykład w podobnym nurcie. Studentka studiuje arteterapię, pisze pracę o choreoterapii z seniorkami. Zapytana o utwory muzyczne podaje jeden tytuł – *Kaczuszki*. Tak oto cała napuszczona teoria (skądinąd ściągnięta ze strony internetowej znanej choreoterapeutki, co szybko ustaliłam, znając ją osobiście) nijak się ma do dobrane go repertuaru muzycznego. Teoria napisana bardziej samodzielnie przez studentkę w połączeniu z zastosowanym repertuarem do zajęć obniżyły poziom i ocenę pracy.

Ostatnio na jednym z mediów społecznościowych pod filmem z zajęć tanecznych z dziećmi ktoś zadał pytanie: „Czy ktokolwiek wie, co to za muzyka?”. Odpisałam:

„Arvo Pärt”, podałam tytuł utworu. Zanim to zrobiłam, już ktoś napisał komentarz: „Niedobrze, jeśli dzieci tańczą jak dorośli”. Dotykamy tutaj kwestii sporu, oceny, czy dzieci mają występować w repertuarze wyłącznie dla nich przeznaczonym. Nie jesteśmy w stanie regulować sytuacji ludzkich wyborów, kto, z jakich przyczyn osobistych czy zainteresowań dobiera repertuar muzyczny. W dyskusjach często podejmowaliśmy wątek sytuacji przebiegania osób dorosłych z niepełnosprawnościami intelektualnymi za infantylne postaci: biedronki, bociany, żabki itp.

Arteterapią zajmuję się ponad 20 lat. Obserwuję jej wzloty i upadki sezonowe. Dlaczego dobór repertuaru muzycznego dla instruktorów jest aż takim problemem? Studenci często na zajęciach, kiedy podejmujemy ten temat w dyskusjach, dzielą się swoimi doświadczeniami typu: „Czasem słyszę, do czego tańczą dzieci w sali obok, i jest to straszne”. Jestem praktykiem, nie tylko wykładowcą. Nigdy nie zdarzyło mi się na zajęciach, nawet z dziećmi ze spektrum autyzmu, aby któreś z nich poprosiło o wyłączenie czegoś bądź nie chciało czegoś słuchać. Niejednokrotnie natomiast dzieci te prosiły o powtórzenie proponowanych utworów. Podczas praktyk dla podopiecznej Arteterapii dziecko niemówiące, z wieloma zachowaniami trudnymi i autoagresywnymi, spontanicznie, z wdzięcznością pocałowało mnie w policzek po zajęciach. Studentka jeszcze po tygodniu wspominała tę sytuację.

Maile, jakie dostaję od studentów po warsztatach, stanowią cenną informację zwrotną. Doceniają oni moją wiedzę, pasję zawodową, doświadczenie w obszarze terapii za pośrednictwem sztuki. Dla mnie ważna jest wiedza czerpana z literatury¹. Uczestniczenie w wielu warsztatach arteterapeutycznych, także tych międzynarodowych, dało mi okazję do poznania i stosowania cenionych utworów muzycznych z dorobku światowego, o czym piszę między innymi w tej publikacji².

Doskonale wiemy, jak silnym środkiem ekspresji jest muzyka w teatrze, jak jest ona ważna w terapii i wychowaniu. Warto poznać zatem warsztat pracy mistrzów arteterapii. Poprzeczkę w tym zakresie wysoko wzniesli arteterapeuci tacy jak Maria Pietrusza-Budzyńska z Lublina, prowadząca WTZ Teatrotterapia, czy Michał Stanowski (także z Lublina), twórca Nieprzetartego Szlaku. Rady Konsultantów na SANS³, wprowadzone do arteterapii przez Michała Stanowskiego, ustaliły standardy omawiania występów osób niepełnosprawnych przez specjalistów, ocenę walorów każdego pokazu przez muzyków, plastyków, tancerzy, choreoterapeutów. Wskazanie błędów, możliwości podwyższenia jakości przekazu, proces doskonalenia artystycznego instruktorów doprowadziły przez ponad 20 lat do wysokiego poziomu prezentacji

¹ H. Danel-Bohrzyk (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

² G. Szafraniec, „MUZYKA CIENI”... i inne dowody na komunikacyjne wartości arteterapii, [w:] A. Stefańska (red.), *Arteterapia i twórczość w psychospołecznej przestrzeni – w kierunku wspomagania komunikacji interpersonalnej przez sztukę*, UAM, Poznań–Kalisz 2015.

³ Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku (Spotkania teatralne, Spotkania z Piosenką, wystawy plastyczne). Szerzej na ten temat: A. Jaworska, B. Kasprzak, M. Nowak, A. Wojnarowska, M. Stanowski (red.), *Od teatru do terapii*, Rekreacyjny Klub Nieprzetartego Szlaku, Lublin 2006.

pokazywanych przez grupy zrzeszone jako „Międzynarodowy Nieprzetarty Szlak”. Tematyka ta była przedmiotem wielu konferencji naukowych, w których miałam zaszczyt uczestniczyć.

Cenna jest synteza wiedzy zamieszczona w publikacji pod redakcją Krzysztofa Stachyry⁴. W książce znajdziemy opis założeń muzykoterapii oraz interesujące wyniki autorskich badań prowadzonych na świecie w tej dziedzinie. Oprócz teoretycznych podstaw muzykoterapii w publikacji zamieszczono przykłady badania efektów profesjonalnie prowadzonej muzykoterapii z pacjentami objętymi pomocą psychoterapeutyczną. Barbara Wheeler opisuje standardy badań w dziedzinie muzykoterapii⁵.

Warto przytoczyć poglądy Krzysztofa Stachyry na temat doboru repertuaru muzycznego do muzykoterapii⁶. Ufam, że absolwenci tej specjalności są dobrze przygotowani do pracy zawodowej na uczelniach muzycznych. Niniejsze refleksje dotyczące niedostatków edukacji muzycznej odnoszą się raczej do studentów kierunków pedagogicznych. Autor stawia pytanie: Czy istnieje muzyka terapeutyczna/aterapeutyczna, czyli nienadająca się do terapii? Kwestionuje (z czym się absolutnie zgadzam) korzystanie z „internetowego śmietnika”, z zawartej tam „pseudowiedzy”. Profesor Krzysztof Stachyra pisze o zalewie muzyki komercyjnej w mediach. Docenia przy tym walory muzyki artystycznej, która kształtuje wrażliwość muzyczną, estetyczną, wywołuje głębokie przeżycia emocjonalne, rozwija wyobraźnię.

Muzyka klasyczna jest podstawą w metodzie Kierowanej Wizualizacji czy w metodzie Portretu Muzycznego Elżbiety Galińskiej. W aktywnych formach muzykoterapii stosuje się raczej improwizację i współimprowizację. Przykładowo, psychoanalityk Katarzyna Walewska⁷ opisuje własne doświadczenia terapeutyczne z wykorzystaniem improwizacji na pianinie dzieci skierowanych na terapię psychologiczną. Dzieci te komunikują własne nastawienie w improwizacyjnym dialogu z terapeutą, matką czy innymi osobami z rodziny. Bycie dyrygentem (często stosowane w opisywanym w tej publikacji eksperymencie pedagogicznym) daje dziecku poczucie przyjemności z kontroli sytuacji (przykład Piotrusia i jego rodzeństwa, 5-letnich bliźniaków; u 7-letniego Piotrusia stwierdzono brak własnej przestrzeni do rozwoju i kreacji). Autorka pisze: „to co z pewnością wnosi psychodrama analityczna przy pianinie, to rodzaj transfuzji przyjemności libidinalnej, narcystycznej, [...] tworzymy, tkamy razem coś nowego, mocnego, radosnego, co wpłata się w sesję i w życie”⁸. Zmienia się nastawienie rodziców („moje dziecko jest twórcze” zamiast „moje dziecko jest dewiantem”). Kupują oni dziecku instrument. Pojawia się radość wspólnego tworzenia, przyjemność pły-

⁴ K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

⁵ B. Wheeler, *Badania w muzykoterapii*, [w:] K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 241–266.

⁶ K. Stachyra (red.), *Podstawy...*, dz. cyt., s. 70–83.

⁷ K. Walewska, *Pomiędzy kozetką a pianinem*, [w:] K. Walewska (red.), *Dziecko w terapii*, Medipage, Warszawa 2008, s. 161–172.

⁸ Tamże, s. 171.

nąca z myśli: „jestem sprawczy”, „mam echo”, przyjemność, że można grać obiema rękami, układać piosenki dla mamy, taty, terapeuty itd. Nowy materiał gromadzony tą drogą jest interpretowany w połączeniu z materiałem z całej sesji. Autorka stosuje tę technikę wobec dzieci z problemami ekspresji werbalnej: jękaniem, zacinaniem, mutyzmem, z problemami w relacjach, u dzieci zahamowanych czy niegrzecznych. Pozwala to wykluczyć autyzm.

Zdaniem Krzysztofa Stachyry muzyka dziecięca stosowana jest w pracy z dziećmi, z kolei w pracy z seniorami może znaleźć zastosowanie muzyka popularna, jako tak zwana terapia reminiscencyjna. W muzykoterapii nie dzieli się gatunków na lepsze czy gorsze, zastosowanie może mieć każdy gatunek muzyczny. Dobór repertuaru zależy od stanu pacjenta i celu terapii.

Zasada ISO dotyczy zgodności muzyki z nastrojem i zachowaniem klienta. Sesja muzykoterapeutyczna zaczyna się od utworu najlepiej odzwierciedlającego emocje uczestnika. Muzyka żywa, dynamiczna proponowana jest dla pacjenta pobudzonego, stopniowe wyciszanie obejmuje około 3–5 utworów, bez mieszania stylów muzycznych.

Warto wymienić także ważną publikację z opisem sesji muzykoterapeutycznych prowadzonych przez wiele lat przez amerykańskich specjalistów Paula Nordoffa i Clive’a Robbinsa⁹. Nagrania DVD dołączone do publikacji ukazują przebieg i efekty ich niezwyklej pracy. Dzieci niepełnosprawne wchodzą w dialogi z muzykoterapeutami za pomocą improwizacji instrumentalnych. Ciekawy był tu zwłaszcza przypadek Simona z zespołem Downa. Chłopiec w kolejnych sesjach był zdolny do wymiany „bierz i daj”, skupiony na wspólnym działaniu, dało się u niego zauważyć satysfakcję z działań muzycznych. Godne podziwu jest wzajemne słuchanie siebie dziecka i prowadzącej (Carol Robbins), komunikacja i tworzenie atmosfery partnerstwa. Chłopiec reagował na zmiany rytmiczne i dynamiczne, grając na pianinie, metalofonie, instrumentach perkusyjnych oraz śpiewając. Stał się spokojniejszy, choć wcześniej był uparty, stanowczy i sprawiał trudności wychowawcze. Niezwykłe w książce jest skrupulatne ukazywanie czytelnikom zmian zachodzących podczas indywidualnych i grupowych sesji muzykoterapii u wielu pacjentów z różnymi dysfunkcjami rozwoju. Ważną rolę odgrywa opis roli dysonansu w terapii osób z niepełnosprawnościami, o którym wspomina także Krzysztof Stachyra.

Autorzy metod i technik terapeutycznych proponują celowo dobrany materiał muzyczny. Praktycy podkreślają fakt, że skuteczność działań terapeutycznych zależy od przestrzegania ściśle określonych warunków, wśród których najbardziej istotnym jest świadomy dobór utworów muzycznych. Odczuwając w tej dziedzinie niedosyt wiedzy, postanowiłam dokonać zestawienia tych utworów, które wymieniane są przez specjalistów w wielu publikacjach. Mimo wysokiej rangi tego czynnika w licznych opracowaniach pomija się kryteria doboru materiału muzycznego, nie przeprowadza

⁹ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008.

się wnikliwej analizy proponowanej muzyki, co stawia prowadzących zajęcia w sytuacji samodzielnego wyboru. Oczywiście, dobrze byłoby, gdyby początkujący pedagog-terapeuta, nagrania te oswoił, osłuchał, spisał czasy ich trwania, zgrał w jeden folder czy płytę, jak to robię od lat. Bardzo ułatwia to pracę od strony logistycznej, w sytuacji obecności rodziców na zajęciach itp. Dobra jakość nagrania, świetna orientacja w nazwiskach kompozytorów, tytułach utworów, lokalizacja danego nagrania we własnych zasobach poprawiają nasz profesjonalizm zawodowy.

Wracając do pytania postawionego przez Krzysztofa Stachyrę („Czy można dzielić muzykę na terapeutyczną i atherapeutyczną?”), przywołajmy zdanie Johna Diamonda¹⁰, który dzieli muzykę ze względu na jej walory terapeutyczne na pięć grup:

- 1) w pełni atherapeutyczna – oparta na głośnych dźwiękach, przekraczających 80 decybeli, rockowa, z rytmem anapestu (da da Da),
- 2) atherapeutyczna – wywołująca stres, zaburzająca dobre samopoczucie, zakłócająca równowagę międzypółkulową, zbyt trudna, nadmiernie aktywizująca lewą półkulę, wymagająca zbyt analitycznego podejścia, rozumowego ujmowania,
- 3) neutralna – nieszkodliwa i nieterapeutyczna, syntezytorowa muzyka elektroniczna, brak wyraźnego pulsu, „muzak – papka muzyczna”,
- 4) terapeutyczna – odbierana przez obydwie półkule, wzmagająca energię i równowagę wewnętrzną, klasyczna, popularna,
- 5) transcendentalna – terapeutyczna w sposób boski, związana z największą energią.

Po tym wstępie, który – mam nadzieję – uzasadnia konieczność zebrania w jednym tekście sprawdzonych przez specjalistów propozycji utworów muzycznych, postanowiłam ukazać czytelnikom kilka z nich.

Mieczysław Łobocki¹¹ wymienia następujące utwory, dzieląc je ze względu na rodzaj wywoływanych reakcji u słuchacza:

- utwory, które wywołują intensywne pozytywne reakcje emocjonalne:
W.A. Mozart – *Symfonia Jowiszowa*, Haffnerowska, A-dur KV 201,
B. Smetana, *Wełtawa* z poematu *Moja Ojczyzna*,
- utwory, które wywołują negatywne reakcje emocjonalne:
L. Janacek, *Sinfonietta*,
A. Chaczaturian *I koncert fortepianowy*,
- utwory powodujące stany zróżnicowane:
L. van Beethoven, V, VII *symfonia*,
F. Schubert, VIII *symfonia niedokończona*,

¹⁰ J. Diamond, *The life energy in music*, t. I, Zeppelin Pub Co, New York 1983; zob. E. Klimas-Kuchtowa, *Wczesna profilaktyka muzyczna*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Zielona Góra 2000, s. 44.

¹¹ M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1990, s. 120–121.

- R. Schumann, koncert fortepianowy a-moll,
 P. Czajkowski, koncert fortepianowy b-moll,
 J.S. Bach, *IV i V koncert Brandenburski*, koncert na dwoje skrzypiec i orkiestrę,
 G. Haendel, *Concerto grosso E dur op. 3 nr 2*,
 J. Haydn, *Symfonia nr 83 B-dur*,
- utwory wywołujące płytkie reakcje emocjonalne:
 klasyczna muzyka kameralna, utwory wokalne i instrumentalne XVI i XVII wieku, opracowania pieśni ludowych z XIX stulecia.

Renate Klöppel, Sabine Vliex¹², pisząc o roli rytmiki w wychowaniu i terapii, stosowały na zajęciach z dziećmi następujące utwory muzyczne:

- R. Korsakow, *Lot trzmiela*,
 C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt*,
 W.A. Mozart, *Zaczarowany flet*,
 L. van Beethoven, scena nad strumieniem z *Symfonii nr 6*,
 J. Haydn, symfonia dziecięca,
 I. Strawiński, *Ebony concerto*,
 S. Prokofiew, *Piotruś i wilk*,
 A. Vivaldi, *Cztery pory roku*,
 L. van Beethoven, *Burza z 6 Symfonii*,
 E. Grieg, *Poranek*, suita *Peer Gynt*,
 B. Smetana, *Węltawa*,
 R. Strauss, *Symfonia alpejska*,
 W.A. Mozart, *Muzyczna przejażdżka sankami*,
 J. Strauss, *Nad pięknym modrym Dunajem*,
 J. Haydn, *Symfonia z uderzeniem w kotły*,
 W.A. Mozart, *Żart muzyczny*,
 J.S. Bach, *Fuga alla breve staccato*,
 L. van Beethoven, *Ruiny Aten*, *Marsz turecki*,
Analogias, 2. część L. Ballada,
 P. Czajkowski, marsz ze suity *Dziadek do orzechów*,
 G. Bizet, uwertura z *Carmen*,
 J.Ph. Rameau, tamburyn w *A-dur*,
 W.A. Mozart, uwertura do *Urowadzenia z Seraju*.

Ger Stoms¹³ proponuje muzyczne gry relaksacyjne: *Podwodna podróż*, *Wiosenny spacer*, *Domek w lesie*, *Muzyczna podróż dookoła świata*, *Domino*, *Muzyka i ciało*. Zabawom relaksacyjnym może towarzyszyć muzyka *Oxygen*, *Equinoxe* J.M. Jarre'a, *Silk*

¹² R. Klöppel S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.

¹³ G. Stoms, *Sto nowych gier muzycznych*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 1999, s. 78–83.

Road Suite Kitaro, *Koncert d'Aranjueza*, *Łabędź* C. Saint-Saënsa, *Zima* A. Vivaldiego, *La Mer* C. Debussy'ego.

Małgorzata Kopacz¹⁴ stosowała w swoich zajęciach z agresywną młodzieżą następujące utwory, wykonane przez takich muzyków jak: Bobby Mc Ferin *Common threads*, David Sanborn *Summer*, Ennio Moricone *Gabriel oboe*, John Singer i Paul Hurst *Cherry blossoms*, Keith Jarett i Jan Garbarek *My song*, Kitaro *Symphony of the forest*, Rondo Veneziano *Ritorno a Venezia*.

Ewelina Konieczna¹⁵ proponuje następujące utwory muzyki poważnej:

- A. Chaczaturian, *Taniec z szablami* z baletu *Gajane*,
- F. Chopin, *Etiuda E-dur* op. 10 nr 3, *Walc cis-moll* op. 64 nr 2, *Etiuda rewolucyjna c-moll* op. 10 nr 12,
- P. Czajkowski, *andante cantabile* z *Serenady na skrzypce*,
- J.S. Bach, *Koncert fortepianowy A-dur*, cz. II; II *suita b-moll* na flet i orkiestrę; III *Koncert brandenburski G-dur*, V *Koncert brandenburski D-dur*, *Ave Maria*, aria z III *suity orkiestrowej D-dur*,
- L. van Beethoven, VI *Symfonia „Pastoralna” F-dur*, cz. II; *Romans F-dur* na skrzypce i orkiestrę, *Sonata księżycowa*, *Dla Elizy*, *allegretto* z *Symfonii A-dur* op. 92 nr 7,
- L. Boccherini, *Menuet z kwintetu smyczkowego* op. 13 nr 5,
- J. Brahms, *Taniec węgierski fis-mol* nr 5,
- C. Debussy, *Światło księżycy*,
- A. Dworak, *Humoreska* op. 101 nr 7; *Taniec słowiański* nr 2,
- E.H. Grieg, *taniec Anitry* z dramatu *Peer Gynt*, *Śmierć Azy*,
- F. Liszt, *Pocieszenie*,
- F. Mendelssohn-Bartholdy, *uwertura do Snu nocy letniej*,
- W.A. Mozart, *Marsz turecki a-mol*, *uwertura do Wesela Figara*, *Symfonia nr 40 KV 550 g-moll* cz. 1,
- C. Saint-Saens, *Karnawał zwierząt*,
- J. Strauss, *Nad pięknym modrym Dunajem*, *Walc Wino, kobiety i śpiew* op. 333,
- R. Szuman, *Marzenia ze Scen dziecięcych* op. 15 nr 7,
- M. Ravel, *Pavana na śmierć infantki*, II *suita Dafnis i Chloe*, *Bolero*,
- N. Rimski-Korsakow, *Lot trzmiela*, *Szecherezada* cz. III.

Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą Urszuli Bissinger-Ćwierz¹⁶ to publikacja, w której zaproponowano utwory takie jak:

- tańce integracyjne:

G.F. Haendel, *menuet ze suity D-dur z Muzyki na wodzie*,

¹⁴ M. Kopacz, *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4.

¹⁵ E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

¹⁶ U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2002.

- F. Chopin, *Walc cis-moll* op. 64 nr 2,
- F. Chopin, *Kontredans Ges-dur*,
- F. Chopin, *Mazurek cis-moll* op. 63 nr 3,
- improwizacje taneczno-rytmiczne:
 - P. Czajkowski, *Dziadek do orzechów*,
 - J. Garścia, *Ikebana – Tańcząca marionetka*,
 - J. Strauss (syn), *Annen Polka*,
 - M. Ravel, *Bolero*,
 - W.A. Mozart, *Eine kleine Nachtmusik*,
 - J. Strauss (ojciec), *Marsz Radetzkiego*,
 - A. Corelli, *Badinerie*,
- zabawy plastyczne z muzyką artystyczną:
 - S. Prokofiew, *Piotruś i wilk*,
 - E. Grieg, *Peer Gynt*,
 - F. Chopin, *Fantazja na tematy polskie* op. 13,
 - M. Musorgski, *Obrazki z wystawy*,
 - M. Karłowicz, *Odwieczne pieśni – poemat symfoniczny*,
 - J. Strauss, *Walc*,
 - A. Chaczaturian, *Walc z Maskarady*,
 - F. Chopin, *Koncert fortepianowy f-moll* op. 21,
- zabawy inscenizacyjne z muzyką artystyczną:
 - N. Rimski Korsakow, *Lot trzmiela*,
 - C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt*,
 - L. van Beethoven, *VI symfonia* cz. II,
 - I. Strawiński, *Hebanowy koncert* cz. II,
 - J. Pachelbel, *Canon*,
 - A. Vivaldi, *Cztery pory roku*,
 - J.S. Bach, *Toccata i fuga d-moll*,
 - G.F. Haendel, *Muzyka na wodzie*,
 - H. Wieniawski, *Koncert skrzypcowy d-moll* cz. I,
 - C. Debussy, *Arabeska*,
 - H.M. Górecki, *Trzy utwory w dawnym stylu*,
- cztery żywioły:
 - L. van Beethoven, *Sonata c-moll* op. 13 patetyczna (ziemia),
 - C. Debussy, *Popołudnie fauna* (powietrze),
 - Magic of Indian Flute – Ukamau Amerindia Picapiedra* (ogień),
 - C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt, Akwarium* (woda),
 - M. Ravel, *Pavana na śmierć infantki*,
- techniki relaksacyjne – zestaw utworów reprezentatywnych dla muzyki barokowej, sprzyjających odprężeniu:
 - J.S. Bach, *Koncert fortepianowy f-moll BWV 1056 largo*,

- A. Corelli, *Concerto grosso D-dur* op. 6 nr 1 largo,
G.F. Haendel, *Koncert g-moll* nr 3 na obój Sarabanda,
G. Telemann, *Koncert G-dur* na altówkę largo,
A. Vivaldi, *Koncert C-dur* na flet piccolo RV433 largo.

W dyskursie na temat muzyki w wychowaniu i terapii ważne miejsce zajmuje muzyka barokowa.

Muzyka barokowa, a właściwie jej wolne części: largo i adagio, pozwala zharmonizować funkcje ciała i umysłu, co sprzyja powstawaniu optymalnego stanu do nauki i relaksacji. Dzieje np. tak dlatego, że tego typu muzyka ma charakterystyczny rytm 60 taktów na minutę, odpowiadający rytmowi pulsu ludzkiego w stanie relaksacji. Dzięki temu z rytmem muzyki synchronizuje się cały organizm, spowalniając częstotliwość oddechów, uderzenia serca i emisję fal mózgowych, a przez to wprowadzając ciało w stan odprężenia¹⁷.

Powyższa publikacja zawiera sporą listę proponowanych utworów, chociaż w innych nowych opracowaniach¹⁸ nie ma nawet drobnej wzmianki o repertuarze muzycznym.

O kryteriach doboru repertuaru muzycznego dla dzieci pisze Wiesława Sacher¹⁹. Są to takie czynniki jak: mały rozmiar utworu, wyraźna linia melodyczna, prosta, wyraźna rytmika, kontrast w zmianach nastroju lub nastrój jednorodny. Autorka proponuje do zajęć z dziećmi takie utwory muzyki artystycznej, jak:

- T. Albinoni, *Koncert na obój i orkiestrę d-moll*, op. 9 nr 2 cz. II Adagio,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa* nr 2 h-moll Badinerie,
G. Bizet, *Suita nr 1 Carmen*,
P. Czajkowski, *Symfonia f-moll* op. 36 nr 4, cz. III,
C. Debussy, *Arabeska E-dur*,
A. Dworak, *Humoreska* op. 101 nr 7, *Taniec słowiański e-moll*,
E. Grieg, *suita Peer Gynt* op. 46 nr 1,
J. Haydn, *Symfonia dziecięca C-dur*,
F. Liszt, poemat symfoniczny *Preludia*,
S. Moniuszko, uwertura koncertowa *Bajka*, polonez z opery *Straszny dwór*,
W.A. Mozart, *Divertimento D-dur*, koncert na róg i orkiestrę Es-dur KV 147 cz. III Rondo,
S. Prokofiew, baśń symfoniczna *Piotruś i wilk*,
C. Saint-Saëns, *Słoń*,
B. Smetana, poemat symfoniczny *Wełtawa*,

¹⁷ Tamże, s. 128

¹⁸ A. Gąsienica-Szostak, *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2003.

¹⁹ W. Sacher, *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Kraków 1999, s. 29–35.

J. Strauss, *Marsz Radetzkiego*,
G.Ph. Teleman, *Koncert obojowy e-moll cz. IV Allegro*,
A. Vivaldi, *Koncert skrzypcowy op. 8 nr 4*.

Ten „żelazny repertuar kulturalnego człowieka” ma przyczynić się do kształcenia potrzeb kontemplowania sztuki, rozwijania wrażliwości artystycznej, podwyższania poziomu kultury muzycznej zarówno u studentów, pedagogów, jak i dzieci.

Niezwykle cenny jest opis eksperymentu pedagogicznego, przeprowadzonego przez W. Sacher²⁰ wobec dzieci 9-, 10-letnich. Jego program zakładał wysłuchanie utworów z epoki baroku oraz zastosowanie innych form aktywności artystycznej. Repertuar muzyczny obejmował następujące kompozycje:

T. Albinoni, *Koncert obojowy d-moll*, op. 9 nr 2, cz. 3,
D'Angelbert, *Troisieme Suite cz. 4 Sarabanda* (klawesyn),
J.S. Bach, *Koncert obojowy d-moll BWV 1059 cz. 2, Siciliano*,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa h-moll nr 2, cz. 3, Menuet*,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa h-moll nr 2, cz. 4, Badinerie*,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa D-dur nr 3, cz. 1, Aria*,
J.S. Bach, *Sonata na flet solo a-moll cz. 4 Bouree Anglaise*,
J.F. Haendel, *Concerto grosso D-dur*, op. 6, nr 5 cz. 6 menuet: Un poco larghetto,
J.F. Haendel, *Concerto grosso D-dur op. 6 nr 5 cz. 5 Allegro*,
J.F. Haendel *Koncert organowy F-dur op. 4 nr 3 Kukułka i słowik, cz. 2 Allegro*,
G.F. Haendel, *Water of Music cz. 7 Menuet*,
G.F. Haendel, *Muzyka Sztucznych Ognia, cz. 5 Menuet II*,
J. Hotteterre, *Suita na flet cz. 4 Giga*,
J.B. Lully, *Aria na gitarę*,
J.Ph. Rameau, *Concert en Sextuor cz. 4 L'Egiziana*,
D. Scarlatti, *Sonata klawesynowa d-moll*,
D. Scarlatti, *Sonata G-dur, L487*,
A. Vivaldi, *Concerto Grosso G-dur op. 3, nr 3 cz. 3*,
A. Vivaldi, *koncert skrzypcowy Zima cz. 1 Allegro ma non troppo*,
A. Vivaldi *Concerto Grosso g-moll op. 3 nr 3 cz. 1 Adagio e Spicato*.

Muzyka dostarcza bodźców rytmicznych do ćwiczeń ruchowych, pomaga nawiązać kontakt z dzieckiem, które nie chce porozumiewać się werbalnie. Ułatwia ekspresję, umożliwia odreagowanie przeżyć, otwiera przed innymi, zmniejsza nasilenie mechanizmów obronnych – wywołuje „erozję barier obronnych”, poprawiając komunikację w grupie. Przeżywanie stanów emocjonalnych stymulowanych muzyką pomaga w zmniejszeniu poczucia zagrożenia, lęku, zaburzeń neurowegetatywnych, izolacji emocjonalnej, zaburzeń w komunikowaniu się (muzykodrama dla dzieci ner-

²⁰ W. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

wicowych i autystycznych). Dla dzieci odpowiednia jest terapia aktywna; gest, ruch i śpiew są bliższe młodym ludziom niż dorosłym.

Mieczysław Łobocki²¹ wymienia następujące korzyści płynące ze stosowania muzykoterapii w szkole:

- stymulacja rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego uczniów,
- wprowadzanie w określony nastrój,
- wyzwalanie pożądanych uczuć i emocji,
- łagodzenie nadmiaru stresów,
- pobudzanie rozwoju umysłowego dzieci autystycznych, nerwicowych, upośledzonych, afatycznych, nadpobudliwych,
- doznawanie sukcesu przez uświadomienie sobie na przykład ogromnej wrażliwości muzycznej,
- lepsze poznanie ucznia przez nauczyciela,
- aktywizowanie procesów poznawczych,
- rozwijanie zainteresowań i uzdolnień twórczych,
- możliwość zmiany atmosfery w klasie,
- kształtowanie zachowań i postaw,
- relaksacja, regeneracja sił psychicznych.

Obecność muzyki w pracy z osobami niepełnosprawnymi i upośledzonymi w Polsce była także przedmiotem badań, w których uczestniczyłam, przeprowadzonych w ramach projektu *Europa in Takt. Kultura a osoby z niepełnosprawnościami*. W sondażu wzięły udział dwa polskie uniwersytety, cztery Wyższe Szkoły Pedagogiczne, 19 szkół specjalnych, przedszkole integracyjne publiczne i 7 innych organizacji oraz fundacji. We wstępnej diagnozie sytuacji w naszym kraju uzyskano następujące rezultaty:

Style muzyczne. We wszystkich zespołach muzycznych piosenki okolicznościowe tworzą największą grupę w repertuarze muzycznym. Piosenki na rozpoczęcie i zakończenie zajęć szkolnych nadają lekcjom oprawę czasową, stają się rytuałami dla uczestników. Dużą rolę odgrywają piosenki i utwory folklorystyczne, folklor z regionu danych szkół. Utwory te są przedstawiane instrumentalnie albo tanecznie. Oprócz piosenek dziecięcych i tradycyjnych lubiane są piosenki z gatunku pop i rock, z którymi młodzież najłatwiej się identyfikuje. Istnieją zatem zespoły, które grają piosenki rockowe znanych piosenkarzy na żywo albo z półplaybacku. Utwory muzyki klasycznej, poważnej i współczesnej wykonywane są bardzo rzadko.

Instrumenty. We wszystkich zespołach muzycznych głos należy nieodzownie do ich instrumentarium. Ważną rolę pełnią instrumenty Orffa oraz inne instrumenty perkusyjne, które można bez dłuższego ćwiczenia zastosować efektywnie w różnego rodzaju utworach. Instrumenty strunowe (gitara, mandolina) oraz klawiszowe (piano, keyboard) używane są przeważnie jako instrumenty akompaniujące, na których grają nauczyciele albo wolontariusze. Niektóre grupy stosują instrumenty dęte,

²¹ M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych...*, dz. cyt.

na przykład flety proste albo melodyki. W jednym przypadku zastosowano niekonwencjonalne źródła dźwięku (przedmioty codziennego użytku, garnki, szklanki, pęk kluczy). Żaden zespół uczestniczący w ankiecie *Europa in Takt* nie używał instrumentów zbudowanych przez siebie.

Aspekty pozaprzedmiotowe. Najczęściej spotykanym połączeniem jest muzyka i ruch, wiele zespołów wymyśla swoje choreografie do muzyki, traktując muzykę i ruch jako jedność. Połączenie muzyki ze śpiewem jest także często spotykane. W tym przypadku można wyróżnić grupy wokalne (chór z akompaniamentem fortepianowym) oraz zespoły wokalne akompaniowane przez zespół instrumentalny. Tylko w kilku grupach stosowano połączenie muzyki z teatrem, muzyka jest oprawą, ważną rolę odgrywają także śpiew i ruch. W jednym przypadku istotna była praca ze światłem i cieniem.

Układ i organizacja. Do zespołów należą we wszystkich przypadkach uczniowie z upośledzeniami i niepełnosprawnościami albo ze szkół specjalnych. Wysiłki w kierunku integracji w polskim szkolnictwie specjalnym są widoczne, ale znajdują się w fazie początkowej. Kilka placówek specjalnych kooperuje sporadycznie z muzykami lub zespołami pozaszkolnymi, na przykład z orkiestrą dętą.

Integracja i działalność publiczna. Wszystkie szkoły specjalne przywiązują dużą wagę do prezentacji własnego zespołu przed publicznością. W ten sposób zespół reprezentuje całą szkołę na zewnątrz: na festiwalach i przeglądach bądź na występach pozaszkolnych. Obok mierzenia zdolności, rozdania nagród, chodzi o kontakty między uczestnikami i szkołami. Wiele zespołów występuje w zaprzyjaźnionych instytucjach, wzbogaca różnego rodzaju imprezy.

Praca kulturalno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży z upośledzeniami i niepełnosprawnościami. Niektóre szkoły specjalne pracują z profesjonalnymi instytucjami muzycznymi, na przykład z filharmonią. Tego rodzaju instytucje zapraszają grupy ze szkół i organizują koncerty szkolne.

Wszystkie formy – zarówno te czynne, jak i receptywne – są wykorzystywane w terapii. Śpiew kształtuje wrażliwość słuchową, likwiduje napięcia nerwowe, wprowadza korelację w układzie oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnym i koryguje wady wymowy. Taniec odpręża, zaspokaja potrzebę ruchu, wyrabia zdolność koncentracji, orientacji, wzmacnia aktywność, pobudza wyobraźnię, ale także pracę serca i płuc, doskonali zręczność, wytrzymałość, odwagę i siłę. Gra na instrumentach rozwija poczucie rytmu, wrażliwość na barwę dźwięku, wyobraźnię muzyczną i pobudza inwencję twórczą. W terapii stosuje się często instrumenty do tworzenia ilustracji stanów psychicznych i portretów muzycznych. Słuchanie muzyki uczy rozróżniania dźwięków i ich cech, dostarcza przeżyć emocjonalnych, wzbudza wrażliwość i zdolność odprężenia. Poza tym, słuchanie muzyki uczy jej odczuwania i rozumienia. Tworzenie muzyki kształci postawę twórczą, pozwala też na uzewnętrznienie emocji i uczuć²².

²² L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.

Muzyka może zachęcić dziecko do nawiązania kontaktu i pozwolić mu na rozpoznanie uczuć dzięki zastosowaniu krótkich utworów muzycznych, wprowadzających w różny nastrój na zasadzie kontrastu (muzyka pop, klasyczna, filmowa, jazz, ludowa)²³. Indywidualne reakcje dziecka, zwłaszcza odmienne od reakcji innych dzieci, stają się komunikatem o głębszym znaczeniu dla terapeuty.

Jak pisał Marek Konopczyński w jednej z pierwszych publikacji, która akcentowała rolę twórczości w terapii: „muzyka to środek ułatwiający wyładowanie niezaspokojonych uczuć i popędów, dynamizujący i stymulujący, ożywiający fantazję, zaprowadzający rytm, synchronizację i ład funkcji psychofizycznych, ułatwiający ujawnienie własnego, ekspresyjnego zachowania się, wyrażania siebie”²⁴. Muzyka towarzyszy człowiekowi przez całe jego życie, a świadome, profesjonalne jej wykorzystywanie może być skutecznym środkiem pomocy drugiemu człowiekowi, niezależnie od wieku i etapu jego życia. Wieloletnie badania dotyczące repertuaru muzycznego stosowanego podczas malowania palcami zamieszczam w autorskiej publikacji²⁵.

Literatura dotycząca możliwości zastosowania muzyki w celach terapeutycznych jest bardzo bogata. Wielu autorów opisuje cele muzykoterapii, podając je *a priori*, w nielicznych tylko publikacjach opisano empiryczne dowody zmian rozwojowych. Klient w terapii podlega tak wielu czynnikom rozwojowym, że udowodnienie zmian osiągniętych wyłącznie dzięki muzyce jest praktycznie niemożliwe. Jednak, aby zajęcia muzyczne nie opierały się na utworach tylko komercyjnych, przypadkowo dobieranych, uznano za pomocne zebranie nazwisk kompozytorów i tytułów przykładowych utworów muzycznych, uznanych przez specjalistów za godny polecenia materiał muzyczny.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2002.
- Brearley G., *Psychoterapia dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, WSiP, Warszawa 1999.
- Danel-Bohrzyk H. (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Diamond J., *The life energy in music*, t. I, Zeppelin Pub Co, New York 1983.
- Gąsienica-Szostak A., *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2003.

²³ G. Brearley, *Psychoterapia dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, WSiP, Warszawa 1999.

²⁴ M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, Editions Spotkania, Warszawa 1996, s. 81.

²⁵ G. Szafranec, *Malowanie palcami – analiza diagnostyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.

- Jaworska A., Kasprzak B., Nowak M., Wojnarowska A., Stanowski M. (red.), *Od teatru do terapii*, Rekreacyjny Klub Nieprzetartego Szlaku, Lublin 2006.
- Kataryńczuk-Mania L. (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.
- Klimas-Kuchtowa E., *Wczesna profilaktyka muzyczna*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Zielona Góra 2000.
- Klöppel R., Vliex S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.
- Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Kopacz M., *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4.
- Łobocki M., *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1990.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Sacher W., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Sacher W., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Stachyra K. (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Stroms G., *Sto nowych gier muzycznych*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 1999.
- Szafraniec G., „Muzyka cieni”... i inne dowody na komunikacyjne wartości arteterapii, [w:] A. Stefańska (red.), *Arteterapia i twórczość w psychospołecznej przestrzeni – w kierunku wspomagania komunikacji interpersonalnej przez sztukę*, UAM, Poznań–Kalisz 2015.
- Szafraniec G., *Malowanie palcami – analiza diagnostyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Walewska K., *Pomiędzy kozetką a pianinem*, [w:] K. Walewska (red.), *Dziecko w terapii*, Medipage, Warszawa 2008.
- Wheeler B., *Badania w muzykoterapii*, [w:] K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

**Music education deficiencies in the pedagogical and therapeutic space.
Recommendations for new therapists**

Abstract: This article was written based on the author's own experience as a juror at festivals promoting the artistic creativity of people with special educational needs. The author analyzes situations that indicate the shortcomings of music education, visible in many pedagogical therapeutic activities. The article is a compilation of proposals of musical pieces included in the specialist literature. The reflections included in it should encourage (especially novice therapists) to carefully select their musical repertoire. The proposed musical pieces, from the field of artistic music, should constitute the basic workshop of a pedagogical therapist. The author also presents the unpublished results of research carried out as part of the international project Europa in Takt.

Keywords: therapy, musical repertoire, special educational needs

About the Author

Doctor of Humanities, pedagogue, oligophrenopedagogue, graduate of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia, academic lecturer at Silesian universities. She is a diagnostician and child therapist. Her interests focus on the therapeutic values of art. She is the author of a monograph on the finger painting method published by the University of Silesia and she collaborates with special education and rehabilitation centres. She is also a juror at the Festivals of Disabled People's Creativity, the author of publications on pedagogical therapy and art therapy and an organizer of scientific conferences, artistic events for disabled people, artistic and therapeutic projects for people with special educational needs.

Katarzyna Miłek

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

e-mail: katarzynamilek@op.pl

Martyna Koszna

studentka Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Milenium w Gnieźnie

 <https://orcid.org/0009-0008-1709-8004>

e-mail: martyna.koszna2002@gmail.com

Klaudia Zielińska

studentka Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Milenium w Gnieźnie

 <https://orcid.org/0009-0002-0122-8827>

e-mail: k.stachowska.98@gmail.com

Rola wiedzy rodziców w rozpoznawaniu i wspieraniu zaburzeń integracji sensorycznej

https://doi.org/10.25312/kiw.27_kmkz

Streszczenie: Teoria Integracji Sensorycznej tłumaczy chaos w zachowaniu dziecka brakiem współpracy wszystkich zmysłów jednocześnie. Zarazem daje szansę na uporządkowanie informacji płynących od zmysłów w drodze odpowiednio dobranych ćwiczeń i zabaw. Zintegrowanie bodźców jest konieczne do kształtowania wyobrażeń o sobie i świecie, przyswajania wiedzy, celowych działań, planowania i opracowania zachowań. Praca z dzieckiem z zaburzeniami integracji sensorycznej wymaga indywidualnego podejścia, zrozumienia specyficznych potrzeb dziecka oraz współpracy z przeróżnymi specjalistami. Pierwszym krokiem, jaki czyni rodzic w kierunku poprawy samopoczucia dziecka i jego funkcjonowania, jest obserwacja. Od wiedzy i postawy rodzica zależą dalsze losy dziecka, u którego przetwarzanie informacji docierających z otoczenia tworzy chaos i bałagan. Podjęta analiza literatury ma na celu potrzebę ukazania zagadnień związanych z zaburzeniami integracji sensorycznej. Artykuł przedstawia także wskazówki dla rodziców, jak wspomagać rozwój integracji sensorycznej, nie tylko na drodze terapii.

Słowa kluczowe: układy zmysłowe, integracja sensoryczna, świadomość rodziców o zaburzeniach sensorycznych

Nota autorska

Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium w Gnieźnie. Specjalizuje się w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, arteterapii oraz edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dyrektorka Niepublicznego Przedszkola „Bursztynowy Zamek” w Kaliszu. Jest autorką licznych publikacji naukowych z zakresu twórczości dziecka i terapii przez sztukę. Prowadziła zajęcia w ramach programu Erasmus+ w Turcji i Egipcie. Łączy działalność naukową z praktyką pedagogiczną, koncentrując się na wspieraniu rozwoju emocjonalnego i poznawczego małych dzieci poprzez zabawę i kreatywność.

Martyna Koszna i Klaudia Zielińska – studentki pedagogiki Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium w Gnieźnie

Wstęp

Dziecko rozpoczynające swoje istnienie na tym świecie jest niesamodzielne i bezradne. Postępujący rozwój układów somatycznych pozwala na coraz większe osiągnięcia ruchowe, poznawcze, emocjonalne. Postrzeganie świata przez niemowlaka i przetwarzanie informacji o nim odbywa się przez zmysły, które wraz z fizjologicznym dojrzewaniem centralnego układu nerwowego, odbierają wiele informacji, a mózg zajmuje się ich przetwarzaniem. Zmysły, poza odbiorem bodźców z otoczenia oraz z wnętrza organizmu, mają wpływ na codzienne funkcjonowanie, odczucia własnego dobrostanu, identyfikowania i zaspokajania potrzeb, uczenia się. Człowiek funkcjonuje prawidłowo wówczas, gdy informacje z otoczenia dopływają do mózgu w uporządkowany, zintegrowany sposób. Jeśli układ nerwowy przetwarza bodźce w nieodpowiednim trybie, do mózgu dziecka dociera mętlik zmysłowych informacji, które zakłócają funkcjonowanie, wywołując brak celu w działaniu i unikanie pewnych bodźców przy nadmiernym wykorzystywaniu innych.

Wiele zachowań dziecka jest niezrozumiałych dla rodzica, czasami dotyczy to reakcji od najmłodszych dni życia. Dzieci zachowują się, jakby coś je drażniło, drażnią je niektóre ubrania, nadmiernie okręcają się wokół własnej osi, są drażliwe przy zasypianiu. Przykładów można wyliczać wiele, lecz artykuł ten ma na celu usystematyzowanie objawów niepokojących zachowań, z którymi mierzą się rodzice. Możliwość pomocy dziecku i rodzicowi tkwi w wiedzy o zaburzeniach dotyczących sfery integracji sensorycznej oraz ich przyczynach. Wraz z rozwojem pewne symptomy takich zaburzeń mogą się rozwijać, zniekształcając funkcjonowanie dziecka w różnych sferach oraz obszarach rozwojowych. Należy edukować rodziców, aby poznali naturę tego problemu i podejmowali skuteczną aktywność w celu wspomagania prawidłowego rozwoju oraz samopoczucia dziecka. Badania wskazują, że ponad 60% dzieci w wieku

przedszkolnym przejawia zaburzenia przetwarzania sensorycznego, a w przypadku dzieci w wieku 3 lat jest to nawet ponad 80%. Zaburzenia takie spowalniają rozwój motoryczny, umysłowy, społeczny. Utrudnia to dziecku funkcjonowanie w grupie dzieci oraz w procesie uczenia się. Jedynie 10% rodziców zdaje sobie sprawę z narastającego problemu i korzysta z terapii integracji sensorycznej. Im wcześniej nastąpi ingerencja w procesy integracji zmysłowej, tym szybciej dziecko ma możliwość uregulowania swoich relacji z otoczeniem, z własnym organizmem.

Teoria Integracji Sensorycznej tłumaczy chaos w zachowaniu dziecka brakiem współpracy wszystkich zmysłów jednocześnie. Zarazem daje szansę na uporządkowanie informacji płynących od zmysłów w drodze odpowiednio dobranych ćwiczeń i zabaw. W okresie przedszkolnym zaburzenie integracji zmysłowej przybiera na sile, co implikuje mniejszą samodzielność u dzieci, trudności w swobodnym rysowaniu, później w nauce pisanie i podejmowaniu różnorodnych aktywności. Poznanie teorii, jej podstaw, zasad postępowania pozwala na odpowiednią stymulację rozwoju dziecka, jest pomocne w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych, przy tym stwarza możliwości badania, diagnozy i terapii w przypadku zaburzeń.

Artykuł jest prezentacją podstawowych informacji o teorii Integracji Sensorycznej oraz o obszarach, w których funkcjonowanie dziecka powinno być poddane terapii. Niniejsza praca ma na celu przegląd literatury na temat powyższego zagadnienia, przedstawienie teoretycznego spojrzenia na kwestię świadomości i wiedzy rodziców w zakresie objawów, jakie powinny ich zastanowić i skłonić do podjęcia poszukiwania rozwiązań.

Podstawy teorii Integracji Sensorycznej

Teoretyczne założenia teorii współpracy zmysłowej są oparte na podstawach neurologicznego funkcjonowania człowieka oraz teorii zachowania bazującej na przekonaniu, że zachowanie człowieka jest zależne od bodźców pochodzących ze środowiska i reakcji w postaci uczenia się. Ann J. Ayres określiła, że integracja sensoryczna to zdolność do rejestrowania informacji z otoczenia poprzez zmysły oraz ich przetwarzania w układzie nerwowym i wykorzystanie ich do celowego działania. Rozumieć więc należy, że jest to proces neurologiczny organizujący wrażenia z otoczenia oraz wnętrza organizmu, które są konieczne do aktywności jednostki. Zintegrowanie bodźców jest konieczne do kształtowania wyobrażeń o sobie i świecie, przyswajania wiedzy, celowych działań, planowania i opracowania zachowań¹. Daria Jodzisz zazna-
czyła, że termin Integracja Sensoryczna służy do scharakteryzowania zmian, którym

¹ V.F. Mass, *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Wydawnictwo Fundacji Innowacji i Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej, s. 32.

podlega układ nerwowy, i postawienia diagnozy w celu przeprowadzenia terapii w integrowaniu przetwarzania bodźców sensorycznych².

Układ nerwowy rozwija się podczas okresu płodowego. Dziecko porusza się w łonie matki, odbiera bodźce dotykowe, słuchowe. Od pierwszych tygodni ciąży rozwijają się zmysły wzroku, słuchu, zmysł równowagi i czucia głębokiego, czyli propriocepcja. Rozwijają się we współpracy, która jest uzależniona od właściwej aktywizacji przedsionkowo-proprioceptywnej i dotykowej³. Wiele istotnych bodźców do harmonijnego rozwoju układu nerwowego wnosi prawidłowo przebiegający poród, który dostarcza cały zestaw bodźców proprioceptywnych podczas skurczy macicy⁴. Zdobyta możliwość wielobodźcowego odbioru świata jest podstawą wszystkich czynności wykonywanych podczas życia. Poznanie świata za pomocą dotyku implikuje też jego percepcję za pomocą oka, ucha, zapachu, a nawet smaku, jeśli jest to pokarm. Inne zmysły dostarczają wiedzy, czy jest ciężki, czy ma konkretną ciepłość, fakturę powierzchni, jak nim manipulować. Liczba docierających bodźców oraz poziom stymulacji mózgu decydują o prawidłowej organizacji zmysłowej. Brak regularności w rozwoju może powodować opóźniony rozwój integracji sensorycznej. Powoduje to w dalszych okresach rozwojowych problemy z uczeniem się, regulacją zachowania, rozwojem emocjonalnym i społecznym⁵.

Założenia do teorii Integracji Sensorycznej i diagnozy w jej zakresie opisała Ann J. Ayres, która oparła je na koncepcji behawioralnej. Mózg funkcjonuje jako całość, która ma do wykonania dyspozycje, wykonuje je za pośrednictwem określonych części i pracuje zależnie od funkcjonowania każdego z tych elementów. Praca wszystkich wyższych struktur mózgowych zależy od integracji, która dokonuje się na niższych poziomach. Funkcjonowanie jednostki widoczne w jego zachowaniu i zdolności do uczenia się, zależne jest od niezakłóconej integracji zmysłowej. Autorka podkreśliła, że komórki nerwowe mózgu dziecka i zmysły muszą być używane i odpowiednio stymulowane, aby mogły się rozwijać. Uważała, że kiedy mózg nie otrzymuje prawidłowej ilości bodźców z narządów zmysłów, jego komórki obumierają⁶.

Teoria Integracji sensorycznej wykorzystuje to, że mózg ludzki jest plastyczny, ponieważ dostosowuje się do napływających od zmysłów bodźców, a pewne jego uszkodzone partie mogą być na drodze terapii zastąpione innymi strukturami mózgowymi. Podczas odpowiedniej terapii pobudzane są niewłaściwie działające kanały zmysłowe, dzięki czemu następują procesy adaptacyjne i reakcje w układzie nerwowym⁷.

² D. Jodzis, *Dysfunkcje integracji sensorycznej a sprawność językowa dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2013, s. 25.

³ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, s. 7.

⁴ V.F. Mass, *Integracja sensoryczna...*, dz. cyt., s. 21.

⁵ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji...*, dz. cyt., s. 7.

⁶ V.F. Mass, *Integracja sensoryczna...*, dz. cyt., s. 22, 30.

⁷ Tamże, s. 40.

Wyróżnia się trzy układy sensoryczne: układ przedsionkowy, proprioceptywny i dotykowy. Człowiek nie jest ich świadomy w takim stopniu jak innych zmysłów: smaku, węchu, wzroku, słuchu. Są one układami rozwijającymi się oraz funkcjonującymi już w okresie płodowym. Dostarczają one dla mózgu bodźce zwane bodźcami wyższego rzędu⁸. Integracja Sensoryczna utwierdza w przekonaniu, że zmysły i bodźce przez nie dostarczane stanowią podstawę przetrwania człowieka w świecie. Dzięki nim człowiek zdobywa wiedzę, umiejętności, a to pozwala na aktywność jednostki oraz kreatywność. Psychoruchowe funkcjonowanie nie wiąże się z uświadomionym odbiorem i przetwarzaniem impulsów z otoczenia i wnętrza organizmu. Niemniej jednak współdziałanie prawidłowego odbioru wrażeń zmysłowych, w szczególności: ruchu, pozycji ciała, dotyku, wzroku, węchu i słuchu, jest to procesem, który natychmiast daje jednostce znać, co, gdzie i w jakim celu się odbywa, jakie to ma dla niej znaczenie, czy i w jaki sposób musimy na tę sytuację zareagować. Współgranie wszystkich układów zmysłowych pozwala na ostrzeganie przed niebezpieczeństwem, a także na uruchomienie regulacji obronnych. Integracja zmysłów jest także warunkiem poszukiwania zainteresowania, pobudzenia w kierunku samorozwoju umiejętności.

Układ zmysłowy zewnętrzny

Informacja docierająca do mózgu w postaci bodźców odebranych przez zewnętrzne narządy zmysłowe. Zalicza się do nich:

- dotyk, który jest wynikiem bezpośredniego kontaktu bodźca ze skórą i przekazania informacji o dotknięciu,
- smak i węch – przekazują one meldunek o smaku i zapachu po bezpośrednim kontakcie bodźca z ustami i nosem.
- wzrok i słuch – przekazują informację na temat widzianego obrazu i słyszanych dźwięków; są to zmysły dalekie, ponieważ odbierają informacje z pewnych odległości od człowieka⁹.

Człowiek od pierwszych dni swojego istnienia poznaje świat dzięki dotykowi. Jest on nieodzowny w przetrwaniu. U dziecka zmysł ten rozwija się podczas porodu, w trakcie opieki rodziców, gdy przytulają dziecko i je pielęgnują. Wrażenia są przekazywane z receptorów umieszczonych w skórze, przekazywane do kory somatosensorycznej jako wrażenia związane z głębokim czuciem, temperaturą, bólem. Do pierwszej grupy receptorów czuciowych należą ciała Meissnera oraz ciała Paciniego. Ciała Meissnera reagują na delikatny dotyk, umiejscowione są między skórą właściwą a naskórkiem w opuszkach palców, stopach, innych miejscach dłoni, skórze ust i języku.

⁸ S. Goddard, *Odruchy, uczenie i zachowanie*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2004, s. 87.

⁹ C. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa 2012, s. 75–78.

Z kolei ciała Paciniego to większe receptory czuciowe, które znajdują się w stawach, ścięgnach, skórze, narządach wewnętrznych, naczyniach krwionośnych. Ułatwiają one dostęp informacji o nacisku z zewnątrz organizmu. Są to receptory najszybciej reagujące na bodziec. Wolne zakończenia nerwowe rozmieszczone są na różnych powierzchniach skóry, szczególnie w miejscach owłosionych. Wśród rodzajów dotyku wymienia się dotyk protopatyczny, który pozwala na rozróżnianie szczegółowych wrażeń. Dotyk epikrytyczny umożliwia zaś różnicowanie odczuć dotyku. Decyduje ono o reakcjach organizmu. Dotyk pozwala na opanowanie planowania motorycznego, rozwoju wzroku i słuchu oraz umiejętności sensoryczno-motorycznych. Dzieci mające problemy z niewłaściwym rozpoznawaniem odbieranych wrażeń dotykowych, przejawiają problemy z: rozpoznawaniem wrażeń dotykowych w przestrzeni, określeniem miejsca na ciele, w które zostały dotknięte, rozpoznawaniem trzymanych w rękach przedmiotów bez patrzenia¹⁰.

Integracja sensoryczna bodźców dotykowych polega na tym, że człowiek przyzwyczaja się do jednostajnego, ciągłego bodźca, który po pewnym czasie przestanie być dostrzegany, na przykład kiedy zakładamy ubranie, po jakimś czasie nie pamiętamy o tym, przyzwyczajamy się do tego. Ludzie z zaburzeniami integracji sensorycznej mogą odczuwać dyskomfort lub w skrajnych przypadkach ból ze względu na przeszkadzające im metki, szwy, ciężar ubrania¹¹.

Niewłaściwe przetwarzanie bodźców dotykowych ma odzwierciedlenie w uczeniu się. Uczeń może mieć problemy z trzymaniem kredy, długopisu, ołówka, piłki, wskaźnika, fiolki. Dziecku może sprawiać trudność siedzenie w ławce, a różne bodźce mogą prowadzić do kłopotów ze skupieniem się na lekcji. Wiele przedmiotów szkolnych wymaga manipulowania przedmiotami, sprawnego zapisywania notatek w zeszytach. Trudności napotymane w szkole oraz codziennym życiu mogą stanowić przeszkodę w radzeniu sobie z funkcjonowaniem w społeczności¹².

Zmysł wzroku pozwala na identyfikację obrazu i przewidywanie, jakie są możliwości zareagowania na niego. Kieruje on ruchem człowieka podczas rozpoznawania zarysu i kontrastu w celu nawiązania interakcji z otoczeniem. Jest to bardzo złożony układ sensoryczny¹³. Wzrok dostarcza nam informacji o przestrzeni i czasie. Jego rozwój ściśle wiąże się ze wzrostem organizmu. Układ wzrokowy jest także zdeterminowany pracą układu przedsionkowego i proprioceptywnego. Na jakość spostrzegania wzrokowego ma wpływ kontrola równowagi, reakcje posturalne, ukierunkowanie wysiłku na cel. Informacje słuchowe także pogłębiają przetwarzanie wzrokowe, uła-

¹⁰ V.F. Mass, *Integracja sensoryczna...*, dz. cyt., s. 57.

¹¹ S. Biel, *Integracja sensoryczna. Skuteczne strategie w terapii dzieci i nastolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 23.

¹² C. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko...*, dz. cyt., s. 98.

¹³ B. Sadowski, *Układ nerwowy i narządy zmysłów. Podstawy fizjologii człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 80–82.

twiając wewnętrzną wizualizację. Jest to więc zmysł potrzebny do funkcjonowania pozostałych zmysłów¹⁴.

Zmysł słuchu daje możliwość odbioru dźwięków. Jest to także zmysł działający w integracji z innymi. Układ słuchowy i przedsionkowy są ze sobą połączone w uchu wewnętrznym, przez co ułatwiają razem kontrolę równowagi oraz koordynację ruchową. Ucho – jako narząd słuchu – pełni istotną rolę w wielu czynnościach: słyszeniu, obustronnej koordynacji ruchowej, elastyczności, oddychaniu, utrzymaniu równowagi, a nawet poczucia własnej wartości, sposobności komunikowania się werbalnego, widzenia, uspołecznienia oraz uczenia się. Słuch daje z kolei możliwość rozróżniania przestrzeni, poczucia czasu, pobudzania rozwoju mowy¹⁵.

Węch i smak są zmysłami, które odpowiedzialne są za transformację wrażeń zapaichowych. Wywołują one silne stany emocjonalne, a także mają wpływ na pamięć. Smak i zapach powalają na pogłębianie umiejętności koncentracji uwagi. Podczas rozwoju dziecka wzmacniają także mięśnie aparatu oddechowo-pokarmowego, ponieważ wpływają na chęć przeżuwania, ssania i gryzienia pokarmu. Czynności te także stymulują rozwój emocjonalny, poznawczy, fizyczny i umysłowy¹⁶.

Układ zmysłowy wewnętrzny

Ann J. Ayres uzasadniała, że fundamentalną rolę w rozwoju dziecka spełniają zmysły: przedsionkowy, proprioceptywny, dotykowy. Receptory układu dotykowego znajdują się w skórze oraz jej powierzchni, dostarczając wrażeń dotyczących naciśku, temperatury, głębokiego i lekkiego dotyku, bólu. Proprioceptywny układ pozwala na odbiór wrażeń ze stawów, ścięgien, wrażeń dotyczących położenia części ciała. Z kolei układ przedsionkowy przekazuje reakcje na ruch linearny i obrotowy, na siłę grawitacji i przyspieszenie. Integracja sensoryczna tych układów wpływa na rozwój percepcji schematu ciała, co znaczy, że oddziałuje na koordynację ruchową, sprawność manualną, planowanie i realizowanie sekwencji ruchów, ich płynności, odbiór wrażeń od innych układów zmysłowych. Współdziałanie układów sensorycznych pozwala na stabilizację napięcia mięśniowego, kształtowania odpowiedniej pozycji ciała podczas aktywności ruchowej oraz statycznej, kształtowania umiejętności samoobsługowych, a także różnorodnych technik potrzebnych w pokonywaniu obowiązków szkolnych¹⁷.

Brak dojrzałości układu przedsionkowego ujawnia w funkcjonowaniu dziecka nieprawidłowości o charakterze podwrażliwości i nadwrażliwości. Wśród dysfunkcji

¹⁴ C. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko...*, dz. cyt., s. 140–141.

¹⁵ Tamże, s. 156–157.

¹⁶ V.F. Mass, *Integracja sensoryczna...*, dz. cyt., s. 81–83.

¹⁷ M. Kastory-Bronowska, *Wybrane zaburzenia rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym a diagnoza i terapia procesów integracji zmysłowej*, Wydawnictwo PTD, Warszawa 2007, s. 34.

o charakterze podwrażliwości przedsionkowej wyróżnia się: obniżone napięcie mięśniowe w obrębie ciała i aparatu mowy, wzmożoną potrzebę ruchu obrotowego, wzmożone napięcie w kończynach, utrzymywanie nieprawidłowej postawy ciała (chód na szerokiej podstawie, potykanie się i następowanie na stopy), zaburzenia w kontroli postawy (brak umiejętności przyjęcia właściwej pozycji ciała do wykonywania zadania ruchowego), zaburzenia równowagi, słabą współpracę w zakresie obu stron ciała, trudności we właściwym przetwarzaniu bodźców wzrokowych i słuchowych.

Dysfunkcje o charakterze nadwrażliwości przedsionkowej, czyli niepewność grawitacyjna, przejawiają się: szuraniem nogami, lękiem przed oderwaniem stóp od podłoża, lękiem przed ruchem obrotowym i ruchem w tył, chorobą lokomocyjną, unikaniem pozycji głową w dół (zabaw na drążku, przewrotów do tyłu), strachem przed upadkiem lub wysokością, problemami z oceną odległości, niechęcią do huśtawek, zjeżdżalni, karuzeli, zabaw na trampolinie, trzymaniem się poręczy podczas wchodzenia na schody i schodzenia ze schodów, niechęcią do zeskakiwania, wspina się oraz chodzenia po murkach i krawężnikach, długo utrzymującym się krokiem dostawnym, lękiem podczas gwałtownego skręcania i hamowania samochodu.

Do typowych zaburzeń w zakresie zmysłu propriocepcji należy zaliczyć: niekontrolowane, chaotyczne ruchy, dążenie do mocnego uścisku, u małych dzieci tendencja do gryzienia oraz szczypania siebie i innych, niszczenie zabawek i przedmiotów z powodu braku kontroli nad własnym dotykiem, słaba precyzja w ruchach¹⁸.

Zmysł dotyku stanowi największy system zmysłowy. Pozwala on na różnicowanie tego, co jest dotykane, i tego, co dotyka organizm; stanowi ostrzeżenie przed niebezpieczeństwem oraz nieoczekiwanymi wrażeniami. Z tego względu ma on ważne znaczenie w koncentracji uwagi, funkcjach ruchowych, równowadze emocjonalnej, poczuciu bezpieczeństwa. Zaburzenia w zakresie odbierania i przetwarzania bodźców dotykowych to nadwrażliwość lub obronność dotykowa.

Do charakterystycznych objawów nadwrażliwości dotykowej należy zaliczyć: unikanie wszelkich manipulacji w obrębie głowy, twarzy i jamy ustnej, postawę wycofującą, wzdraganie się na dotyk, niechęć do fizycznego kontaktu z rówieśnikami, preferowanie bycia ubranym od stóp do głów, noszenie obszernych ubrań, niechęć do zdejmowania butów, nadruchliwość i zaburzenia koncentracji uwagi, unikanie lepienia, malowania palcami i zabaw w piasku, nietolerancję określonych konsystencji potraw, trzymanie przyborów do pisania opuszkami palców¹⁹. Natomiast do charakterystycznych objawów podwrażliwości dotykowej zalicza się: obijanie się o sprzęty, uderzanie się po twarzy, trudności z odczuwaniem, różnicowaniem dotykanych przedmiotów, a także to, że dziecko samo dostarcza sobie bodźców dotykowych, raniąc siebie.

¹⁸ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji...*, dz. cyt., s. 11.

¹⁹ Tamże, s. 10.

Fundamentalnym założeniem teorii Integracji Sensorycznej jest fakt, że całą wiedzę o otaczającym świecie czerpiemy za pośrednictwem układów zmysłowych. Przyswajanie i przetwarzanie informacji odbywa się dzięki systemom czuciowym przez centralny układ nerwowy. Bez prawidłowo działających układów zmysłowych mózg stanowiłby pustą bańkę. Istotą integracji sensorycznej jest efektywność w rejestrowaniu, scalaniu i przetwarzaniu wszystkich wrażeń docierających do układu nerwowego²⁰.

Podsumowanie

Zdecydowanie znaczna część rodziców nie wie, czym są zaburzenia integracji sensorycznej. Zauważają oni niewłaściwości w funkcjonowaniu dzieci, ale nie potrafią im pomóc. Nierzadko dzieci z zanurzeniami sensorycznymi uznaje się w otoczeniu za niegrzeczne. Temat SI nie jest szeroko omawiany w szkołach rodzenia, podstawowej opiece pediatrycznej czy mediach głównego nurtu²¹. Nie każdy przypadek może wskazywać na zaburzenia w obszarze integracji sensorycznej, ale częste opisy zachowań dzieci świadczą o problemach przedszkolaków związanych z przetwarzaniem bodźców zmysłowych. Justyna Tempska podkreśla, że aktywny udział rodziców w terapii SI i ich świadomość na temat zaburzeń zmysłowych pozwalają na zrozumienie celów terapii i skuteczniejsze wdrażanie zaleceń terapeutycznych w codziennym życiu dziecka. Uczula ona na objawy samopoczucia i zachowania dziecka, co pozwala zapobiec konsekwencjom niewłaściwej kontroli bodźców²².

Temat koncepcji integracji sensorycznej jest stosunkowo młody, szczególnie w Polsce. Od zaledwie dwudziestu lat istnieje to zagadnienie w dyskursie na gruncie rodzimej nauki i stopniowo jest włączane do praktycznego zastosowania w terapii. Wciąż istnieje niedobór specjalistów, zwłaszcza w mniejszych miastach. Ponadto proces diagnozy, a następnie interwencji jest kosztowny²³.

Wielu z rodziców nie wie, gdzie udać się z problemem dotyczącym zaburzeń integracji sensorycznej. Nie mają oni odpowiedniej wiedzy o tym, jak wspierać rozwój integracji sensorycznej. Nie warto bać się pytać czy też udać się do poradni, w której uzyskamy szczegółowe i rzetelne informacje. Systematyczna praca, a także wykwalifikowany specjalista, który wskaże drogę w walce z zaburzeniami sensorycznymi, to gwarantowany sukces w rozwoju dziecka, czego podstawą jest jego uczenie się i dobre samopoczucie. Zbigniew Przyrowski, wieloletni terapeuta, opisuje, jak duże znaczenie ma analiza zachowania dziecka podczas zabawy i codziennych czynności. Pierwszym obserwatorem dziecka jest rodzic, który rozpoznaje specyficzne

²⁰ V.F. Mass, *Integracja sensoryczna...*, dz. cyt., s. 49.

²¹ C. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko...*, dz. cyt., s. 96.

²² J. Tempska, *Psychosomatyka pod lupą. Czy zajęcia integracji sensorycznej mogą zrewolucjonizować podejście do zdrowia emocjonalnego?*, „Integracja Sensoryczna w Praktyce” 2024, nr 1.

²³ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji...*, dz. cyt., s. 59.

zachowania i trudności, jakie ono spotyka²⁴. Zaangażowanie rodzica stanowi gwarancję skuteczności terapii. Podczas niej rodzic uczy się rozumienia dziecka, tego, jak odbiera ono bodźce, które z nich są dla niego trudne, a które pomagają mu w funkcjonowaniu. Rodzic zaangażowany w terapię wspomaga kształtowanie więzi dziecka, buduje poczucie jego bezpieczeństwa. Dziecko, widząc stopień zaangażowania mamy, taty, rozwija swoją motywację do działania. Poznanie specyficznych warunków towarzyszących terapii uaktywnia rodzica, aby organizował w życiu dziecka odpowiednie warunki sprzyjające jego funkcjonowaniu. Warunkuje to skuteczność oddziaływań interwencji terapeutycznej²⁵. Rodzic, którego dziecko wymaga zajęć wspomagania integracji sensorycznej, znajdzie obecnie na rynku wiele publikacji pomagających zrozumieć jego własne dziecko i wskazówki, jak skutecznie wspierać dziecko z trudnościami w przetwarzaniu bodźców zmysłowych.

Wiedza rodzica i uwrażliwienie na poszukiwanie rozwiązań na nieadekwatne zachowania dziecka są fundamentem do podjęcia poszukiwań rozwiązania problemu. Wiedza nauczyciela, pedagoga specjalnego, psychologa, którzy są obecnie zatrudniani w każdej placówce oświatowej, powinna być pomocna w znalezieniu drogi dla zmęczonego i wycieńczonego rodzica, podejmującego niejednokrotnie niecierpliwe próby zachęty do jedzenia, ubierania dziecka w niechciane ubrania, ciągłego uspokajania...

Bibliografia

- Biel S., *Integracja sensoryczna. Skuteczne strategie w terapii dzieci i nastolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Goddard S., *Odruchy, uczenie i zachowanie*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa 2004.
- Jodzis D., *Dysfunkcje integracji sensorycznej a sprawność językowa dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2013.
- Kastory-Bronowska M., *Wybrane zaburzenia rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym a diagnoza i terapia procesów integracji zmysłowej*, Wydawnictwo PTD, Warszawa 2007.
- Kranowitz C., *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa 2012.
- Mass V.F., *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Wydawnictwo Fundacji Innowacji i Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej.

²⁴ Z. Przyrowski, *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*, Wydawnictwo Empis, Warszawa 2011.

²⁵ C. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko...*, dz. cyt.

- Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
- Przyrowski Z., *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*, Wydawnictwo Empis, Warszawa 2011.
- Sadowski B., *Układ nerwowy i narządy zmysłów. Podstawy fizjologii człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Tempańska J., *Psychosomatyka pod lupą. Czy zajęcia integracji sensorycznej mogą zrewolucjonizować podejście do zdrowia emocjonalnego?*, „Integracja Sensoryczna w Praktyce” 2024, nr 1, s. 31–40.

The role of parental knowledge in recognizing and supporting sensory integration disorders

Abstract: The theory of Sensory Integration explains the chaos in a child's behaviour by the lack of cooperation of all the senses simultaneously. At the same time, it provides an opportunity to organize the information coming from the senses through appropriately selected exercises and games. Integration of stimuli is necessary for the formation of ideas about the self and the world, assimilation of knowledge, purposeful actions, planning and elaboration of behaviour. Working with a child with sensory integration disorders requires an individual approach, understanding of the child's specific needs and cooperation with a variety of specialists. The first step a parent takes toward improving a child's well-being and functioning is observation. The child also relies on the knowledge and attitude of the parent. The analysis of the literature undertaken is intended to show the need to understand issues related to sensory integration disorders. The article also presents tips for parents on how to support the development of sensory integration, not only through therapy.

Keywords: sensory systems, sensory integration, parents' awareness of sensory disorders

About the Authors

Dr Katarzyna Miłek – Doctor of Social Sciences in the field of pedagogy, assistant professor at Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium in Gniezno. She specializes in preschool and early school pedagogy, art therapy and education of children with special needs. Director of the “Amber Castle” Non-Public Kindergarten in Kalisz. She is the author of numerous academic publications in the field of children's creativity and therapy through art. She conducted classes under the Erasmus+ program in Turkey and Egypt. She combines academic activity with pedagogical practice, focusing on supporting the emotional and cognitive development of young children through play and creativity.

Martyna Koszna – student of Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium in Gniezno.

Klaudia Zielińska – student of Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium in Gniezno.

Kamila Witerska

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0000-0003-2451-0016>

e-mail: kamilawiterska@gmail.com

Zuzanna Woźniak

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: wzuzanna28@interia.pl

Edukacja i terapia w asyście psa

https://doi.org/10.25312/kiw.27_kwi

Streszczenie: Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakie są możliwości wykorzystania dogoterapii w edukacji. Zadania tego podjęła się Zuzanna Woźniak w ramach pracy dyplomowej w Akademii Humanistycznej w Łodzi pod kierunkiem dr Kamili Witerskiej. Pytania badawcze oscylowały wokół zastosowania dogoterapii w edukacji. Badania przeprowadzono metodą indywidualnego przypadku z wykorzystaniem wywiadu post-akcyjnego oraz obserwacji.

Słowa kluczowe: dogoterapia, edukacja w asyście psa

Nota autorska

Kamila Witerska – doktor, adiunkt Wydziału Pedagogiki i Psychologii Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się dramą, stymulowaniem motywacji i kreatywnego myślenia oraz wspieraniem rozwoju. Autorka koncepcji edukacji performatywnej. Posiada 20-letnie doświadczenie w pracy dramą z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi. Autorka licznych publikacji dotyczących dramy i innych metod mieszczących się w modelu edukacji performatywnej. Najnowsza publikacja to *Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I–III* (2020).

Zuzanna Woźniak – licencjat pedagogiki uzyskany w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Wprowadzenie

Docent zamieszkiwał portiernię budynku Uniwersytetu Łódzkiego, Wydziału Nauk o Wychowaniu w Łodzi na ulicy Kopernika. Był najprawdopodobniej jedynym docentem mieszkającym w budynku uniwersytetu. Był psem, mieszkańcem, pomiędzy labradorem a owczarkiem, ciemnego umaszczenia. Stanowił nieodłączny element wydziału, latem witał studentów i wykładowców już na zewnątrz, a zimą biegał na parterze całego budynku. Docent, oprócz tego, że zajmował się typowo psimi sprawami, pomagał ludziom w pracy i w studiowaniu. Po pierwsze wszystkich serdecznie witał już na progu budynku, po drugie dodawał otuchy i tworzył przyjazną atmosferę. Był wyjątkowym uniwersyteckim asystentem.

Okazuje się, że nie był to jedyny taki przypadek. Wiele uczelni, instytucji i firm jest zamieszkiwanych przez psy, koty, a czasami także inne zwierzęta, które asystują ludziom w ich pracy. Niektóre z nich pracują na „całym etacie”, na przykład psy policyjne, asystenci osób niepełnosprawnych czy jastrzębie odstraszaające inne ptaki na lotniskach.

Niniejszy artykuł przybliży jeden z obszarów pracy zwierząt na rzecz człowieka, jakim jest obszar edukacji i terapii. Autorki starają się przybliżyć zagadnienie edukacji i terapii w asyście psa na podstawie wywiadu z dogoterapeutami oraz obserwacji zajęć z udziałem tych zwierząt.

Pies w kulturze i życiu człowieka

Pies, jedno z najwcześniej udomowionych zwierząt przez człowieka, od starożytności aż po dziś pełni wiele różnych ról, mając ogromny wpływ na życie ludzi. Jest towarzyszem, strażnikiem, pasterzem, a także przewodnikiem dla niewidomych – psy zawsze stanowiły nieodłączny element kultury.

W starożytności psy pełniły rolę strażnika i obrońcy. W starożytnej Grecji wykorzystywano je w celach wojskowych i do ochrony domów. Często przypisywano im także boskie atrybuty, jak w przypadku psa Cerbera strzegącego wejścia do Hadesu. W Rzymie były używane do polowania, pilnowania stad i jako towarzysze w domu. Ich rola z pewnością nie ograniczała się tylko do ochrony, ale również obejmowała nawiązywanie relacji z ludźmi.

W średniowieczu psy nadal pełniły funkcję strażników i towarzyszy, jednak wraz z rozwojem rolnictwa ich obowiązki uległy rozszerzeniu o pracę w polu i pilnowanie zwierząt. Psy pasterskie były niezwykle ważne dla rozwijającego się rolnictwa, ponieważ pomagały w pilnowaniu i napędzaniu zwierząt. Ich inteligencja oraz instynkt wyprowadzały stada z trudnych sytuacji i zabezpieczały przed drapieżnikami.

W XVIII wieku psy zaczęto wykorzystywać również w roli przewodników dla niewidomych. To wtedy powstały pierwsze organizacje szkolące takie rasy, które pomagały osobom z dysfunkcją wzroku w poruszaniu się i wykonywaniu codziennych czynności. Współpraca psów przewodników z człowiekiem była szczególnie imponu-

jąca, ponieważ wymagała zaufania, harmonii i wzajemnego zrozumienia. Dzięki temu zwierzęta te stały się nieocenioną pomocą dla osób niewidomych na całym świecie.

Wraz z rozwojem społeczeństwa przemysłowego w XIX i XX wieku znaczenie psów w życiu człowieka ewoluowało. Stały się one popularnymi towarzyszami domowymi i członkami rodziny. Wprowadzenie rasowych psów nastąpiło w XIX wieku, kiedy ludzie zaczęli selekcjonować je pod kątem wyglądu i cech charakterystycznych dla danej rasy. Te rasowe często służyły jako statusowy symbol i wyraz prestiżu, a ich hodowla była dostępna tylko dla wybranych¹.

Pies znalazł swoje miejsce również w literaturze, gdzie często ukazywano go w dobrym świetle. Symbolizował lojalność, przez co stał się towarzyszem, na którym można było polegać bardziej niż na ludziach. W *Odysei* Homera tylko wierny Argos rozpoznał swojego pana, Odyseusza, który powrócił do domu po dwudziestu latach jako żebrak. Podobny motyw pojawia się w legendzie o Tristanie i Izoldzie. Tytułowy młodzieniec, ogarnięty miłością, wraca do domu zmieniony nie do poznania i zostaje rozpoznany jedynie przez swojego psa. Literatura przedstawia te zwierzęta jako najlepszych przyjaciół ludzi, jak w wierszu Henryka Heinego *Mopsik Heinego*, gdzie poeta chwali wdzięczność i przywiązanie swojego czworonoga. Niekiedy pies pojawia się w literaturze jako bestia. Mefisto zbliża się do Fausta w postaci czarnego psa i dopiero wtedy ujawnia swoją prawdziwą tożsamość, stwierdzając: „to właśnie istota pudła”. Wiele lat później Sir Arthur Conan Doyle w *Psie Baskerville’ów* opisał psa w słowach związanych z piekłem, używając takich sformułowań jak: „demon z Baskerville”, „szatański pies”, „piekielna bestia”². Takie psie postacie przypominają o tym, że zwierzę to może być także groźne, agresywne i niebezpieczne.

Pamiętamy z polskiej literatury słynny spór o Kusego i Sokoła z *Pana Tadeusza*, a także powszechnie znane zdanie „Ogary poszły w las” z *Popiołów*. Pies był także częstym tematem literatury XIX-wiecznej. Prus ze wzruszeniem pisał o kundysach, a jego ulubionej postaci, staremu Rzeckiemu, towarzyszył modny pudel. Dygasiński też stworzył wiele opowiadań o swoim ulubionym piesku Asie. Przybyszewski w swoich książkach ukazywał psa jako wysłannika losu lub zwiastuna piekła, a Sienkiewicz nadał Sabie z *W pustyni i w puszczy* cechy prawie ludzkie.

Psy pojawiają się również jako postacie w komiksach, na przykład buldog w kreskówkach o Tomie i Jerry, zakochany kundel czy słynny Ideefix z komiksu o Asterixie oraz najbardziej znany, czyli Snoopy z komiksu o Fistaszkach³. Psy stały się też bohaterami filmowymi, co możemy zobaczyć w *101 dalmatyńczykach*, *Beethovenie* czy serialu o utalentowanym detektywie – komisarzu Rexie.

Współczesność to czas intensywnego rozwoju różnych dziedzin życia, a wraz z tym rola psów ulega dalszej zmianie. Stały się one nie tylko towarzyszami

¹ J. Żychlińska-Buczek, A. Wronowska, *Rola psa w życiu człowieka*, „Wiadomości Zootechniczne” 2008, r. 46, s. 79–81.

² Tamże.

³ Tamże.

i strażnikami, ale również wykorzystuje się je w działaniach ratowniczych, terapiach wspomagających leczenie, a także jako psy policyjne. Ich wrażliwy węch oraz zdolność do nauki i współpracy uczyniły z nich niezastąpionych pomocników w wielu dziedzinach działalności człowieka⁴.

Standardy i rodzaje działań w asyście zwierząt

Organizacją, która odegrała ważną rolę w ustanowieniu standardów, wytycznych i szkoleń dla osób pracujących ze zwierzętami i samych zwierząt, jak również odpowiadała za rozwijanie i ustanowienie programów dogoterapeutycznych na różnych obszarach, takich jak opieka zdrowotna, terapia zajęciowa i terapia w szkołach, była Delta Society, obecnie przekształcona w Pet Partners⁵. Jest to organizacja non-profit założona w 1977 roku w Stanach Zjednoczonych, której przyświeca promowanie i rozwijanie dogoterapii. Stworzyła metody oceny i sprawdzania zwierząt, aby zapewnić wysoką jakość i bezpieczeństwo terapii. Była pionierem w dążeniu do uzyskania akredytacji profesjonalnej dla dogoterapeutów. Przez lata wspierała i promowała badania naukowe dotyczące dogoterapii, mające na celu udowodnienie korzyści zdrowotnych, emocjonalnych i społecznych związanych z interakcją człowieka i zwierzęcia. Dzięki staraniom Delta Society/Pet Partners dogoterapia stawiała się coraz bardziej popularna i uznawana przez instytucje medyczne, terapeutyczne oraz społeczne na całym świecie. Inicjatywy organizacji pomogły wprowadzić tę metodę do standardowej praktyki w placówkach służby zdrowia, szkołach oraz innych instytucjach, gdzie interakcja z zwierzętami przynosi znaczne korzyści.

W ramach swojej działalności Pet Partners kontynuuje szkolenia i certyfikację zespołów terapeutycznych, składających się z ludzi i ich zwierząt. Program ten obejmuje nie tylko psy, ale również koty, konie, ptaki i inne małe zwierzęta, które mogą spełniać rolę terapeutów. Organizacja utrzymuje wysokie standardy poprzez regularne przeglądy i oceny, co ma zagwarantować, że każda wizyta terapeutyczna będzie bezpieczna i skuteczna⁶.

Pet Partners aktywnie angażuje się w kampanie edukacyjne, mające na celu zwiększenie świadomości na temat korzyści płynących z *animal-assisted therapy* (AAT). Poprzez warsztaty, seminaria i materiały dydaktyczne organizacja dąży do szkolenia nowych pokoleń dogoterapeutów oraz przekonania społeczności o znaczeniu tej formy terapii. Dzięki wieloletnim badaniom i gromadzeniu danych Pet Partners dostarcza solidnych dowodów naukowych potwierdzających, że dogoterapia może przynieść wymierne korzyści, takie jak zmniejszenie objawów stresu, obniżenie ciśnienia krwi, poprawa nastroju oraz zwiększenie zaangażowania społecznego. Pomaga to w zdo-

⁴ Tamże.

⁵ Pet Partners, <https://petpartners.org/> [dostęp: 25.06.2025].

⁶ Tamże.

byciu przychylności decydentów politycznych i finansowych oraz skłonieniu ich do wspierania programów dogoterapeutycznych⁷.

Organizacja współpracuje z różnymi instytucjami badawczymi oraz uniwersytetami przy projektach, które poszerzają wiedzę na temat interakcji między człowiekiem a zwierzęciem. Wprowadzenie naukowych metod badawczych do oceny skuteczności dogoterapii umożliwia organizacji ciągłe rozwijanie i doskonalenie swoich metod.

Z biegiem lat Pet Partners zbudowała sieć wsparcia, która umożliwia coraz szersze wdrażanie dogoterapii na całym świecie. Jej wkład w rozwój tej formy terapii jest nieoceniony i nadal odgrywa kluczową rolę w promocji korzyści płynących z relacji człowieka ze zwierzęciem. Dzięki temu dogoterapia mogła zaistnieć jako narzędzie terapeutyczne, które realnie wpływa na poprawę jakości życia ludzi na całym świecie.

Pet Partners do dziś kontynuuje swoją misję, promując dogoterapię jako skuteczne narzędzie w pomaganiu ludziom w różnych sytuacjach, takich jak rehabilitacja po urazach, wsparcie emocjonalne, a nawet terapia dla osób starszych. Organizacja nadal prowadzi badania naukowe i inicjatywy edukacyjne, aby popularyzować i rozwijać dogoterapię na całym świecie⁸.

W związku z prężnie rozwijającymi się działaniami z udziałem zwierząt Pet Partners opracowała rodzaje oraz główne założenia dotyczące terapii i edukacji z ich udziałem⁹:

1. Terapia z udziałem zwierząt (Animal-Assisted Therapy, AAT) – to strukturalny proces, który korzysta z interakcji człowieka i zwierzęcia pod nadzorem profesjonalisty z obszaru zdrowia lub innej odpowiednio wyszkolonej osoby w celu poprawy fizycznego, społecznego, emocjonalnego lub poznawczego funkcjonowania człowieka. Cały proces terapii jest zamierzony, a wszystko zostaje opisane w specjalistycznej dokumentacji¹⁰. Ta metoda może być prowadzona zarówno w formie grupowej, jak i indywidualnej. W ramach AAT mieści się dogoterapia.
2. Edukacja/Pedagogika z Udziałem Zwierząt (Animal-Assisted Education, AAE) – obejmuje programy zaprojektowane w celu promowania nauki, motywacji oraz społeczno-emocjonalnego rozwoju uczniów z udziałem zwierząt. Są one prowadzone przez wyszkolonych dydaktycznie nauczycieli lub pedagoga specjalnego we współpracy ze zwierzętami. Prowadzący muszą posiadać wiedzę o zwierzętach uczestniczących w zajęciach¹¹.

⁷ Tamże.

⁸ W. Bartkiewicz, M. Zawadka, *Pies tearapeuta i przyjaciel rodziny – rola psa w procesie rehabilitacji niepełnosprawnego dziecka*, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym Przyjaciel, Warszawa 2008, s. 56–57.

⁹ A. Potocka, *Terapia i edukacja z psem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 7.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

3. Interwencja z udziałem zwierząt (Animal-Assisted Intervention, AAI) – to szeroki termin odnoszący się do różnych działań z udziałem zwierząt, które mają na celu poprawę stanu zdrowia, samopoczucia i funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i poznawczego uczestniczących w nich osób. Może obejmować zarówno terapię z udziałem zwierząt, jak i terapię przez nie wspomaganą. Warunkiem koniecznym tej formy interwencji jest posiadanie potrzebnej wiedzy dotyczącej ludzi i zwierząt¹².
4. Aktywności z udziałem zwierząt (Animal-Assisted Activity, AAA) – odnoszą się do szerokiej gamy działań, w których zwierzęta towarzyszą ludziom w celu dostarczenia towarzystwa, wsparcia emocjonalnego, motywacji i innych korzyści. Aktywności te mogą obejmować terapię, ale także inne interakcje, na przykład odwiedziny zwierząt w szpitalach czy domach opieki¹³. Głównym celem tych wizyt jest umożliwienie kontaktu i interakcji ze zwierzętami oraz zapewnienie ludziom możliwości zabawy i bliskiego poznania żywego stworzenia. Podczas spotkań, które są zorganizowane według określonego scenariusza, u dzieci dużą część czasu poświęca się na różnorodne zabawy, podczas gdy u dorosłych skupia się na czynnościach pielęgnacyjnych. Długość wizyt zależy jedynie od prowadzących, którzy dostosowują ją do potrzeb uczestników. AAA nie wymaga prowadzenia terapeutycznych notatek¹⁴.

W ramach tych definicji i założeń International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO) zaleca określone standardy praktyki oraz szkolenia i certyfikację dla profesjonalistów pracujących w dziedzinie terapii i edukacji z udziałem zwierząt, zwracając szczególną uwagę na dobrostan tych ostatnich oraz zakres, w jaki są angażowane, a także na cele i ogólne wymogi formalne¹⁵.

Organizacja ta troszczy się o dobro zwierząt terapeutów, dlatego nie można kontynuować zajęć w sytuacjach, kiedy:

- istnieje ryzyko, że zwierzę może zostać skrzywdzone poprzez brutalne traktowanie przez pacjentów lub przez inne psy,
- pies nie ma odpowiednich warunków pracy, takich jak regularne przerwy na aktywny odpoczynek i dostęp do wody,
- pies wyraźnie nie lubi odwiedzania określonego miejsca.

Ważne jest również, aby zapobiegać pojawieniu się sytuacji, które powinny być eliminowane. Podczas zajęć z psem należy unikać:

- powodowania rywalizacji i współzawodnictwa między pacjentami,

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ B. Laskowska, *Rola psa terapeuty i jego przewodnika w procesie radzenia sobie z różnymi trudnościami życiowymi*, Proceedings of the 7th International Scientific Conference, 24 grudnia 2017 r., Bratislava 2017, s. 121–129.

¹⁵ International Association of Human-Animal Interaction Organizations, <https://iahaio.org/> [dostęp: 25.06.2025].

- sytuacji, w których pacjenci pragną stać się właścicielami zwierzęcia i źle znoszą separację od niego,
- zranień powstałych w wyniku niedostatecznej ostrożności lub nieodpowiedniego dobrania i przeszkolenia psa,
- prowokowania zwierzęcia przez pacjentów,
- rozwijania poczucia odrzucenia u pacjentów, zwłaszcza u osób o niskiej samoocenie,
- uczestnictwa pacjentów z alergią na sierść lub ślinę psa,
- uczestnictwa w zajęciach psów bez aktualnych badań weterynaryjnych,
- braku ostrożności podczas spotkań z pacjentami o obniżonej odporności na infekcje lub z ranami otwartymi¹⁶.

Dogoterapia

W Polsce dogoterapia traktowana jest jako stosunkowo nowa metoda wspomagająca proces rozwoju i rehabilitacji dzieci oraz młodzieży. Jest to jedna z wielu form animacji, która bazuje na udziale zwierząt w procesie leczenia. Dogoterapia, zwana również kynoterapią, zyskała w ostatnich latach dużą popularność jako pożądana metoda wspomagająca. Wykorzystuje ona odpowiednio dobranego psa do pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz mającymi problemy w zakresie rozwojowym. Charakter wspomagający dogoterapii wynika przede wszystkim z efektywnej współpracy zarówno dogoterapeuty, psa uczestniczącego, dziecka, rodziców, pedagogów, jak i innych zaangażowanych podmiotów w przedsięwzięcie¹⁷. Kynoterapia wykorzystuje interakcję człowieka z psem do poprawy zdrowia fizycznego, emocjonalnego i społecznego pacjenta. Jest to proces, w którym specjalnie przeszkolone psy odgrywają kluczową rolę jako członkowie zespołu terapeutycznego. Zajęcia z dogoterapii są prowadzone pod nadzorem specjalistów, opracowujących i wdrażających odpowiednie programy terapeutyczne dla różnych grup pacjentów.

Dogoterapia jest skuteczną formą terapii, która może być stosowana w różnych dziedzinach, takich jak terapia behawioralna, terapia dla osób starszych, dzieci z niepełnosprawnością czy rehabilitacja osób z zaburzeniami psychicznymi.

Terapia z wykorzystaniem psów przynosi widoczne rezultaty w różnych obszarach życia pacjentów. Dogoterapia może być wykorzystywana w celu zmniejszenia objawów lękowych u osób cierpiących na różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne, na przykład na depresję czy nerwice. Jeszcze innym celem kynoterapii jest poprawa umiejętności społecznych osób z autyzmem, które często mają trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Ponadto, terapia ta może być stosowana

¹⁶ Tamże.

¹⁷ S. Chrost, *Dogoterapia jako metoda wspomagania procesu rehabilitacji dzieci*, „Rozprawy Społeczne” 2018, nr 12(3).

w ramach rehabilitacji osób po operacjach czy wypadkach, aby pomóc im w powrocie do sprawności fizycznej.

Dogoterapia to metoda wykorzystująca psy różnych ras. Jest uważana za najbardziej naturalną formę zooterapii. W kynoterapii najczęściej spotykanymi rasami psów są¹⁸: syberian husky, samojed, nowofundland, alaskan malamut, golden retriever, labrador retriever. Rasy te muszą spełniać określone warunki, takie jak posłuszość, łagodność, zdrowie (systematyczna kontrola weterynaryjna), czystość, tolerancyjność, akceptacja obcych, chęć współpracy z terapeutą i innymi osobami¹⁹.

Historia dogoterapii sięga starożytności, kiedy to psy były już wykorzystywane w leczeniu i rehabilitacji. Jednak metoda ta rozwijała się najprężniej w 1964 roku, gdy amerykański psychiatra dziecięcy Boris Levinson opublikował artykuł *Pies jako współterapeuta*, gdzie po raz pierwszy użył terminu „terapia z udziałem zwierząt”. Zauważył, że niektóre dzieci autystyczne, które miały trudności w nawiązywaniu kontaktu z innymi ludźmi, łatwo nawiązywały relacje z jego psem zwanym Jingles. Badacz zaczął stosować terapię z udziałem psa i zaobserwował jej pozytywne efekty.

W 1981 roku w Australii przeprowadzono kolejne badania, w których 58 starszych pacjentów cierpiących na choroby związane z wiekiem starczym, takie jak choroba zwyrodnieniowa układu ruchowego, choroba Parkinsona, otępienie starcze, niewydolność krążenia i choroba nowotworowa, zostało poddanych terapii z udziałem psa. Osoby te mieszkaly ze zwierzęciem przez 6 miesięcy, po czym zaobserwowano u nich pozytywne zmiany w zachowaniu. Były bardziej radosne, pełne energii, chętniejsze do życia i łatwiej nawiązywały kontakty społeczne. W grupie kontrolnej, która nie brała udziału w terapii z udziałem zwierząt, nie zaobserwowano żadnych istotnych zmian. Dogoterapia okazała się skuteczną formą terapii nie tylko dla osób z zaburzeniami psychicznymi i dzieci, ale także dla starszych²⁰.

Obecnie dogoterapia jest stosowana przy leczeniu różnych schorzeń i zaburzeń, takich jak depresja, stres, autyzm, ADHD, choroby psychiczne, traumy pourazowe i niepełnosprawność fizyczna. Interakcja z psem podczas terapii przyczynia się do poprawy samopoczucia emocjonalnego pacjenta, zmniejszenia poziomu stresu, zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, poprawy komunikacji i więzi interpersonalnych, a także wzrostu motywacji i zaufania²¹.

¹⁸ J. Karbowiczek, J. Mielczarek, *Dogoterapia jako naturalna metoda wspomagania, leczenia i rehabilitacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla Nauczycieli” 2007, nr 2, s. 39.

¹⁹ Tamże.

²⁰ M. Glińska, M. Mężyńska, *Rola psa w dogoterapii: przegląd badań*, „Psychogeriatrics” 2019.

²¹ Tamże.

Korzyści i potencjał dogoterapii w kontekście edukacyjnym

Pierwszą korzyścią wynikającą z dogoterapii jest poprawa emocjonalnego stanu uczestników. Obecność psa wpływa na człowieka niezwykle pozytywnie, ponieważ zwierzęta te są przyjazne, otwarte i bezwarunkowo kochające. Kontakt z nimi powoduje u ludzi zmniejszenie napięcia, stresu i lęku. Jest to szczególnie ważne w edukacji, ponieważ relaksacja i dobre samopoczucie uczniów przyczyniają się do poprawy koncentracji oraz efektywności nauki²².

Kolejny aspekt, który stanowi korzyść wynikającą z dogoterapii, to rozwijanie umiejętności społecznych. Współpraca z psem wymaga określonych umiejętności komunikacyjnych i empatii. Dzieci uczą się współdziałania, przez co rozwijają zdolność do rozumienia potrzeb i oczekiwań innych osób. Podczas sesji dogoterapii różne formy interakcji z psem, na przykład głaskanie, karmienie czy zabawa, promują uczenie się przez działanie i rozwijają zdolność do współpracy²³.

Dogoterapia sprzyja także rozwijaniu umiejętności poznawczych. Wraz z psem uczniowie mogą wykonywać różne zadania, które wymagają myślenia, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Obejmują one między innymi naukę komend i sztuczek, rozpoznawanie różnych przedmiotów. Poprzez realizację tych aktywności dzieci rozwijają swoje umiejętności poznawcze, takie jak pamięć, logiczne myślenie oraz koncentracja²⁴.

Dogoterapia ma również duży potencjał terapeutyczny. Współpraca z psem może być wykorzystana w terapii prowadzonej przez psychologów, pedagogów czy terapeutów zajęciowych. Zarówno osoby z zaburzeniami rozwojowymi, jak i dzieci z trudnościami w nauce bądź problemami emocjonalnymi mogą skorzystać z dogoterapii. Obecność psa w procesie terapeutycznym pomaga uczestnikom zbudować więź, która jest często trudna do osiągnięcia w innych formach terapii. Wielu badaczy potwierdza, że terapia z psem może przyczynić się do poprawy samopoczucia, redukcji objawów lękowych czy zwiększenia poczucia własnej wartości w przypadku dzieci²⁵.

Warto też wspomnieć o potencjale dogoterapii w aspekcie motywacyjnym. Uczniowie często czują większą motywację do nauki i pracy, kiedy współpracują z psem. Przykładem może być sytuacja, gdy dzieci mają za zadanie czytać na głos przed tym zwierzęciem. Czują się wtedy mniej skrępowane i bardziej zmotywowane, ponieważ wiedzą, że pies nie ocenia ich umiejętności, a jedynie daje im poczucie akceptacji i wsparcia²⁶.

Ta metoda terapeutyczna posiada wiele korzyści i potencjał w kontekście edukacyjnym. Poprzez kontakt z psem uczniowie poprawiają swoje samopoczucie

²² S. Chrost, *Dogoterapia...*, dz. cyt.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

emocjonalne, rozwijają umiejętności społeczne i poznawcze oraz zyskują możliwość terapii i motywacji. Dogoterapia jest skutecznym narzędziem, które może być wykorzystane w celu wspierania dzieci i ułatwiania im procesu nauki. Wpływ, jaki psy mają na ich rozwój, jest nieoceniony i powinien być coraz bardziej wykorzystywany w edukacji²⁷.

Zawód: dogoterapeuta

Rozwój praktyki włączania psów do terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną zaowocował w 2004 roku powstaniem Polskiego Związku Dogoterapii (PZD). Działania podejmowane przez jego członków doprowadziły do uznania zawodu kynoterapeuty (dogoterapeuty). Niemniej jednak wciąż brakuje odpowiednich przepisów prawnych, które regulowałyby i precyzowałyby wymagania dotyczące terapeutów oraz psów terapeutycznych. Obecnie najczęściej terapią z udziałem psa zajmują się pedagodzy, którzy są jednocześnie pasjonatami tych zwierząt. W związku z tym optymalne przygotowanie dogoterapeuty powinno obejmować wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki, behawioryzmu oraz szkolenia psów.

Głównym czynnikiem, który wpływa na decyzję o zostaniu dogoterapeutą, jest wyjątkowa miłość do psów. Tylko prawdziwi entuzjaści tych czworonogów są w stanie podjąć trudny proces wyboru, szkolenia, opieki i utrzymania psa terapeutycznego. Warto pamiętać, że pies współpracujący z terapeutą nie jest zabawką, przejawem chwilowego kaprysu czy mody. Zwierzę przeznaczone do dogoterapii musi być stale doskonałe i przystosowywane do nowych pomieszczeń, sytuacji oraz nieoczekiwanych zdarzeń. Nie można go wyłączyć na pół roku z prowadzonych sesji i nagle zaangażować w zajęcia z ludźmi bez wcześniejszych odpowiednich przygotowań²⁸.

Dogoterapeuta wraz ze swoim psem powinien ukończyć kurs dogoterapii pierwszego stopnia w renomowanym ośrodku szkoleniowym, aby otrzymać odpowiednie dokumenty. Następnie powinien odbyć kilkanaście darmowych sesji dogoterapii pod nadzorem specjalisty. Ważne jest również znalezienie odpowiedniego miejsca na zajęcia na świeżym powietrzu, które spełnia wszelkie wymogi bezpieczeństwa. Koniecznie należy dostosować pomieszczenia do wymagań bezpiecznej pracy z psem i uzyskać zgodę oraz regulamin od rodziców lub opiekunów dziecka. W celu opracowania programu dogoterapii trzeba współpracować z wychowawcą, psychologiem, pedagogiem i opiekunem prawnym, opierając się na diagnozie psychologicznej z poradni, a w niektórych przypadkach także na diagnozie lekarskiej. Dopiero po długim (minimum 2 lata) okresie przygotowania siebie i psa odpowiedzialny dogoterapeuta powinien rozpocząć działalność, mając na celu wspieranie dzieci i młodzieży z róż-

²⁷ Tamże.

²⁸ W.B. Boruta, *Dogoterapia jako metoda wsparcia rozwoju osoby niepełnosprawnej intelektualnie – wybrane aspekty*, „Student Niepełnosprawny” 2017, nr 17(10).

nymi niepełnosprawnościami intelektualnymi, takimi jak zespół Downa, spektrum autyzmu i inne zaburzenia²⁹.

Podczas zajęć priorytetem jest bezpieczeństwo uczestnika dogoterapii. Dogoterapeuta ma obowiązek stworzyć jak najbezpieczniejsze warunki dla siebie, uczestników i psa. Jeśli brakuje mu pewności co do tych warunków, ma prawo i obowiązek odmówić przeprowadzenia sesji. W celu zapewnienia bezpieczeństwa psa to dogoterapeuta odpowiada za dobór odpowiedniej rasy, szkolenie i przygotowanie zwierzęcia do pracy w trudnych warunkach. Czasami musi także pilnować bezpieczeństwa psa ze względu na działania uczestników zajęć. Taka sytuacja często ma miejsce zarówno w grupach, jak i w sesjach indywidualnych z osobami ze spektrum autyzmu³⁰.

Możliwości wykorzystania dogoterapii w edukacji – raport z badań

Dogoterpia jest dziedziną nową, jednak zdobywa coraz większy rozgłos i popularność. Stąd rodzi się pytanie: Jakie są możliwości jej wykorzystania w edukacji?

Próbę odpowiedzi na tak sformułowany problem podjęła Zuzanna Woźniak w ramach pracy dyplomowej w Akademii Humanistycznej w Łodzi pod kierunkiem dr Kamili Witek.

Pytania badawcze, na które starano się znaleźć odpowiedzi, oscylują wokół wiedzy i zastosowania dogoterapii w edukacji, a uszczegółowione brzmią następująco: Jakie korzyści emocjonalne wynikają z uczestnictwa dzieci w sesjach dogoterapii? W jaki sposób dogoterapia wpływa na rozwój umiejętności społecznych u dzieci? Jakie efekty daje dogoterapia w rozwijaniu umiejętności poznawczych dzieci, w tym zdolności do koncentracji, pamięci oraz logicznego myślenia?

W celu zbadania możliwości wykorzystania dogoterapii w edukacji zastosowano metodę indywidualnych przypadków oraz technikę wywiadu i obserwacji.

Próba badawcza objęła dwie grupy dzieci w wieku od 9 do 10 lat, które uczestniczyły w sesji dogoterapii (w sumie około 30 dzieci), oraz dwóch dogoterapeutów odpowiedzialnych za przeprowadzenie zajęć. Uczestniczące w zajęciach dzieci oraz ich rodzice wyrazili zgodę na udział w sesji z psem terapeutycznym.

Zajęcia zostały przeprowadzone w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Badanie rozpoczęło się od obserwacji spotkań, bezpośrednio po których przeprowadzono wywiad z dogoterapeutami. Tego typu wywiad jest określany w literaturze metodologicznej jako postakcyjny (*post-actional interview*)³¹. Przeprowadzenie

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ H.D. Dann, *Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice*, [w:] G.R. Semin, K.J. Gergen (red.), *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*, Sage Publication, London–Newbury Park–New Delhi 1990.

badania w odpowiedniej kolejności – obserwacja zajęć, a następnie wywiad z nauczycielem (w tym przypadku dogoterapeutą) – pozwala na odwoływanie się w trakcie wywiadu do konkretnych epizodów sytuacyjnych³².



Fot. 1. Whisper – jeden z „prowadzących” zajęcia

Źródło: materiały własne.

Pierwsze pytanie, jakie zadano dogoterapeutom, brzmiało: Jakie są główne aktywności i ćwiczenia, które przeprowadza Pani z dziećmi podczas sesji dogoterapii?

Na początek tworzenie kącika dla psa, z wodą, jego kocykiem. Potem jest rundka zapoznawcza między psem a dziećmi poprzez dawanie psu smaczka, na koniec pies robi jakąś sztuczkę, na przykład ukłon. Dzięki włączeniu dzieci do takich małych aktywności każde dziecko czuje się docenione, cieszy się, że może pomóc przy tworzeniu miejsca dla psa. Ważne jest, aby każde dziecko miało jakiś wkład w takie czynności, nikt nie może poczuć się wykluczony, szczególnie jeśli w grupie dzieci jest jakieś dziecko ze szczególnymi potrzebami.

Obserwowane zajęcia potwierdzają wypowiedź dogoterapeutów. Sesje rozpoczęły się od przedstawienia psa, który miał w nich uczestniczyć, następnie dogoterapeutka wyjaśniła zachowanie psa w nowym miejscu i zachęciła dzieci do włączenia się do zajęć. Każde dziecko dostało jakieś zadanie. Na początku było to podanie psu przysma-

³² K. Witerska, *Obserwacja i wywiady – jakościowe badania dramy kreatywnej*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.

ków, do czego został włączony każdy z uczestników spotkania – była to tak zwana rundka zapoznawcza. Następnie dzieci małymi grupkami podchodziły i wspólnie tworzyły kącik dla psa.



Fot. 2. „Rundka zapoznawcza”

Źródło: materiały własne.

Ważne jest także przygotowanie dzieci przed rozpoczęciem zajęć. W jednej z obserwowanych grup przed przyjściem dogoterapeuty z psem została przeprowadzona z dziećmi rozmowa na temat tego, w jaki sposób trzeba zachowywać się w obecności zwierzęcia, poruszono kwestię psiej wrażliwości i szacunku dla psa. W efekcie po wejściu do sali czworonoga dzieci siedziały spokojnie na swoich miejscach, nie krzyczały, nie podbiegały do psa, który poczuł się w takim środowisku bardzo komfortowo, eksplorował otoczenie, po czym spokojnie położył się w wybranym przez siebie miejscu.

Wydaje się, że zajęcia dogoterapeutyczne uczą szacunku do zwierzęcia, a jednocześnie respektowania jego przestrzeni i granic. Na tej podstawie można rozmawiać z dziećmi i uczyć je szacunku do innych ludzi oraz ich granic, co jest bardzo istotne w budowaniu ich kompetencji społecznych.

Kontakt z psem terapeutycznym a poziom stresu, lęku oraz ogólne samopoczucie emocjonalne dzieci

Kolejne pytania brzmiało: Jakie korzyści emocjonalne obserwuje Pani u dzieci uczestniczących w dogoterapii?

Obecność psa działa kojąco na dzieci, sprawiają, że czują się dużo bardziej komfortowo. To bardzo ważne w pracy z dziećmi, które doświadczyły stresu lub traumy. Regularne interakcje z psem uczą dzieci empatii, dzieci zaczynają lepiej rozpoznawać i reagować na sygnały emocjonalne, uczymy dzieci, jakie sygnały daje pies, kiedy jest

zadowolony, a kiedy daje jakieś sygnały ostrzegawcze, co wpływa pozytywnie na ich relacje społeczne. Dzieci uczą się też współpracy poprzez wspólne opiekowanie się psem i jego komfortem, uczestnicy takich zajęć muszą wykazać się też cierpliwością, kiedy czekają na swoją kolej, na przykład w daniu psu smaczka.

Na zajęciach można było zaobserwować zaangażowanie i szczęście dzieci już od pierwszych chwil, jak tylko pojawił się pies. Dzieci bardzo angażowały się w każde ćwiczenie, uważnie słuchały, jak postępować z czworonogiem, aby czuł się w ich towarzystwie komfortowo. Przy ćwiczeniach, które wymagały więcej osób, dzieci były chętne do współpracy, a jednocześnie potrafiły poczekać na swoją kolej, rozumiejąc, że nie wszyscy naraz mogą nakarmić psa.

Następnie padło pytanie: Jak psy terapeutyczne wpływają na poziom lęku u dzieci?

Kontakt z psem terapeutycznym znacząco zmniejsza lęki dzieci. Pies daje poczucie bezpieczeństwa i komfortu, co jest szczególnie istotne dla dzieci zmagających się z różnymi formami lęków. Dzieci są zdecydowanie bardziej radosne i pełne energii po sesjach dogoterapii. Kontakt z psem powoduje wydzielanie endorfin, co wpływa na poprawę nastroju. Obserwujemy mniej objawów przygnębienia i depresji u dzieci, które regularnie uczestniczą w dogoterapii. Dzieci wracają do swoich klas z uśmiechem i energią do nauki.

Tak, dzieci stają się bardziej otwarte i mniej wycofane. Zauważamy, że w obecności psa chętniej angażują się w aktywności i są bardziej spontaniczne. Nawet te dzieci, które na początku sesji były nieśmiałe i wycofane, po jakimś czasie z psem zaczynają się uśmiechać, rozmawiać i wyrażać swoje emocje bardziej swobodnie.

Nieśmiałość jest pewnym aspektem lęku społecznego lub też jedną z jego konsekwencji³³. Philip G. Zimbardo³⁴ stwierdza, że strach przed ludźmi stanowi przyczynę nieśmiałości, chociaż reakcje na ten strach – zachowania danej osoby – mogą być zróżnicowane. Strach przed ludźmi związany jest z lękiem przed oceną społeczną, a zwierzęta nie oceniają. Dogoterapia może być więc również dobrym startem dla terapii dzieci nieśmiałych, wycofanych społecznie.

Zdolności do nawiązywania i utrzymania relacji interpersonalnych, empatii oraz komunikacji

Interesujące są odpowiedzi na kolejne pytanie: Czy zauważyła Pani, że dzieci uczestniczące w sesjach dogoterapii wykazują zmianę w zakresie umiejętności społecznych?

Interakcje z psem wymagają wydawania komend i obserwacji reakcji zwierzęcia, co stymuluje rozwój umiejętności komunikacyjnych. Dzieci uczą się współpracy, dziele-

³³ P. Smółka, *Konieczność bycia aktywnym i przebojowym, a lęk społeczny i nieśmiałość. Metody redukcji lęków społecznych i zahamowań behawioralnych*, Psychologia.net.pl, portal psychologiczny, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=143> [dostęp: 25.06.2025].

³⁴ P.G. Zimbardo, *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, PWN, Warszawa 2012.

nia się i wspólnego działania, co jest kluczowe w relacjach społecznych. Nie ma czegoś takiego jak rywalizacja na zajęciach, dzieci są jedną grupą i razem muszą współpracować, czy to przy nalaniu do psiej miski wody, czy na przykład przy rozłożeniu koca dla psa. Tak jak mówiłam wcześniej, bardzo ważne jest zaangażowanie każdego dziecka. To pozwala uniknąć konfliktów i dzieci z zajęć wynoszą nowe wartości, że współpraca płaci w życiu.



Fot. 3. Współpraca dzieci przy tworzeniu kącika dla psa

Źródło: materiały własne.

Dogoterapeuci, którzy specjalizują się w terapii z udziałem psów, zaobserwowali istotne zmiany w zachowaniu dzieci uczestniczących w tego rodzaju zajęciach. Stają się one bardziej otwarte i komunikatywne w interakcjach zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Zauważono, że obecność psa podczas terapeutycznej interwencji znacznie ułatwia dzieciom nawiązywanie kontaktów interpersonalnych oraz zachęca je do angażowania się w różnego rodzaju zabawy grupowe i aktywności społeczne. Tego rodzaju obserwacje sugerują, że zwierzęta mogą odgrywać istotną rolę w procesie wspierania rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci.

Dzieci, które wcześniej były bardziej wycofane i miały trudności w nawiązywaniu kontaktów, zaczynają aktywnie uczestniczyć w zabawach i rozmowach, kiedy pies jest w pobliżu.

Tutaj ponownie pojawia się aspekt nieśmiałości. Wydaje się, że kontakt z czworonogiem powoduje przełamanie tej bariery.

Po kilku sesjach z psami, dzieci zaczynają pytać, co pies może czuć i jak można mu pomóc. To rozwija ich zdolności empatyczne, które przenoszą na relacje z rówieśnikami.

Dogoterapeuci wskazują, że dzieci stają się bardziej empatyczne poprzez regularne kontakty ze zwierzęciem. Uczą się rozpoznawania i reagowania na jego potrzeby, co przekłada się na ich zdolności do współodczuwania z innymi ludźmi.

Dzieci często mówią, że czują się mniej samotne, kiedy mają wsparcie psa. To znacząco wpływa na ich zdolność do integracji z grupą.

Dzieci, które regularnie biorą udział w sesjach dogoterapii, często doświadczają znaczącego obniżenia uczucia samotności i izolacji. Obecność psa terapeutycznego podczas tych zajęć dostarcza im nie tylko towarzystwa, ale również poczucia wsparcia emocjonalnego. Tego rodzaju interakcje mają szczególne znaczenie dla dzieci, które zmagają się z trudnościami w integracji społecznej. Dzięki kontaktowi z psem terapeutycznym mogą zyskać nieocenione wsparcie, sprzyjające poprawie ich samopoczucia i zdolności do budowania relacji z innymi.

Dogoterapia w rozwijaniu kompetencji poznawczych dzieci, w tym zdolności do koncentracji, pamięci oraz logicznego myślenia

Kynoterapia jest nie tylko skuteczną formą wsparcia emocjonalnego i społecznego, ale ma również znaczenie dla rozwoju poznawczego dzieci.

Następne pytanie badawcze brzmiało: Jakie zmiany w zdolności do koncentracji zauważyła Pani u dzieci uczestniczących w dogoterapii?

Dzieci, które wcześniej miały trudności z utrzymaniem uwagi przez dłuższy czas, zaczynają wykazywać znacznie lepszą koncentrację. Podczas sesji, kiedy wykonują zadania polegające na współpracy z psem, ich uwaga jest wyraźnie skupiona. Pies motywuje je do pozostania skoncentrowanym na zadaniu.

Podczas obserwowanych zajęć dzieci utrzymywały uwagę przez cały czas sesji. Nie rozpraszały się, uważnie obserwowały psa i rówieśników, bez zniecierpliwienia czekały na swoją kolej. Wydaje się, że pies pełni funkcję istotnego motywatora dla dzieci, znacznie ułatwiając im koncentrację na zadaniu oraz minimalizując rozproszenia. Obecność zwierzęcia terapeutycznego stymuluje dzieci do skupienia uwagi, co jest szczególnie korzystne dla tych, które zmagają się z trudnościami w utrzymaniu koncentracji. Dzięki interakcjom z czworonogiem, które są naturalnie angażujące i emocjonalnie satysfakcjonujące, dzieci znajdują większą motywację do podejmowania aktywności oraz utrzymania uwagi na jednej czynności przez dłuższy czas. Pies terapeutyczny działa jako zewnętrzny bodziec, który nie tylko przyciąga uwagę dzieci, ale także ją utrzymuje, co w konsekwencji prowadzi do bardziej efektywnego wykonywania zadań i rozwijania zdolności poznawczych.



Fot. 4. Dzieci wspólnie musiały schować smakołyki w „polu marchewkowym”

Źródło: materiały własne.

Ważne są odpowiedzi także na następne pytanie: Czy zajęcia z dogoterapii mogą poprawić możliwości pamięciowe dzieci?

Zdecydowanie. Zadania polegające na uczeniu psa nowych komend i pamiętaniu zasad postępowania z psem wyraźnie poprawiają zdolność dzieci do zapamiętywania. Dzieci angażują się emocjonalnie w te zadania, co dodatkowo wspomaga proces pamięciowy.

Obserwacja zajęć potwierdza słowa dogoterapeutki. Dzieci zapamiętują komendy poprzez wielokrotne ich powtarzanie przez każde kolejne dziecko. Uczą się także zasad postępowania z psem.

Kolejne pytanie dotyczyło innych zdolności: Czy dogoterapia wpływa na rozwój umiejętności logicznego myślenia u dzieci?

Tak, zadania związane z dogoterapią często wymagają od dzieci logicznego myślenia i planowania. Na przykład, kiedy dzieci uczą psy różnych trików, muszą myśleć krok po kroku i zrozumieć, jak działa cała nauka psa. Te doświadczenia są niezwykle cenne dla rozwijania umiejętności myślenia analitycznego i logicznego.

Nasze zainteresowanie wzbudziła także inna kwestia: Jakie wyzwania napotyka Pani podczas rozwijania zdolności poznawczych u dzieci poprzez dogoterapię?

Jednym z wyzwań jest dostosowanie poziomu trudności zadań do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego dziecka. Każde dziecko jest inne i ma różne tempo przyswajania wiedzy. Czasem potrzeba więcej czasu, aby dostosować zadania w sposób, który będzie zarówno angażujący, jak i odpowiedni do indywidualnych zdolności dziecka.

Obserwacja zajęć potwierdza, że dzieci w różny sposób radzą sobie z zadaniami, jak również z kontaktem ze zwierzęciem. Wydaje się, że dogoterapia to proces, który szczególnie w przypadku dzieci nieśmiałych daje najlepsze rezultaty, jeśli jest procesem ciągłym, rozłożonym w czasie, składającym się z co najmniej kilku spotkań.



Fot. 5. Dzieci podchodzą i mogą wykonać sztuczkę z psem

Źródło: materiały własne.

Przeprowadzone wywiady z dogoterapeutami jednoznacznie wskazują, że kynoterapia wywiera znacząco pozytywny wpływ na zdolności poznawcze dzieci. Analiza odpowiedzi specjalistów ukazuje, że poprawa w zakresie koncentracji, pamięci oraz zdolności logicznego myślenia to jedne z najważniejszych korzyści, które można zaobserwować u dzieci regularnie uczestniczących w sesjach dogoterapii. Dogoterapeuci podkreślają, że psy terapeutyczne stymulują dzieci do większego skupienia uwagi, co jest szczególnie istotne w przypadku uczniów z trudnościami w koncentracji. Dzięki zajęciom z czworonogiem dzieci uczą się lepiej organizować swoje myśli i działania, co prowadzi do udoskonalenia zdolności planowania oraz rozwiązywania problemów.

Dodatkowym atutem kynoterapii jest wspieranie procesów pamięciowych. Interakcje z psami, które często obejmują naukę komend i sekwencyjnych działań, angażują różnorodne mechanizmy pamięci zarówno krótkoterminowej, jak i długotermino-

wej. Dzieci zapamiętują zasady interakcji ze zwierzęciem oraz efektywnie je stosują, co rozwija ich zdolności kognitywne w bardziej kompleksowy sposób.



Fot. 6. Rozpoznawanie przez dzieci nastroju psa ze zdjęcia

Źródło: materiały własne.

Z wywiadu również wynika, jak ważna jest współpraca dogoterapeutów z nauczycielami, pedagogami oraz psychologami. Dzięki rozmowie z osobami, które są najbliższe dzieci, można je poznać i czegoś się o nich dowiedzieć, tak aby czas sesji przebiegł jak najbardziej efektywnie.

Wsparcie nauczycieli i psychologów jest bardzo ważne. Dzięki ich poradom i obserwacjom możemy lepiej dostosować nasze techniki, co znacząco poprawia efektywność komunikacyjną dzieci.

Wnioski

Dogoterapia jako nowoczesna i skuteczna metoda wspomagająca procesy edukacyjne, terapeutyczne i rehabilitacyjne zdobywa coraz większe uznanie w środowiskach naukowych i praktycznych. W kontekście przeprowadzonych badań, które obejmowały analizę literatury przedmiotu, wywiady z dogoterapeutami oraz obserwacje sesji dogoterapii, wyłania się obraz korzyści płynących z interakcji dzieci z psami terapeutycznymi.

Badania wykazują, że sesje dogoterapii przyczyniają się do znaczącej poprawy samopoczucia emocjonalnego dzieci. Obecność zwierzęcia działa kojąco, redukując poziom stresu i lęków, co jest szczególnie istotne w kontekście dzieci zmagających się z traumatycznymi doświadczeniami lub zaburzeniami emocjonalnymi. Mali uczestnicy takich zajęć wykazywali poprawę nastroju, większą radość z codziennych

aktywności oraz wzrost poczucia własnej wartości. Dogoterapia poprzez budowanie relacji opartej na zaufaniu stwarza bezpieczne i wspierające środowisko, które jest nieocenione w procesie terapeutycznym i edukacyjnym.

Interakcja z psem terapeutycznym sprzyja rozwijaniu umiejętności społecznych dzieci. Uczą się one współpracy, komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz empatii. Zauważono, że po kilku sesjach dogoterapii stają się bardziej otwarte na kontakty z rówieśnikami i dorosłymi, co znacząco poprawia ich zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych. Uczestnicy dogoterapii uczą się również rozpoznawania i reagowania na potrzeby psa, co przenosi się na ich zdolności do współodczuwania i empatycznego myślenia wobec innych ludzi.

Kynoterapia ma również znaczenie dla rozwoju poznawczego dzieci. Zadania wykonywane w trakcie sesji, takie jak nauka komend, ćwiczenia pamięciowe i logiczne, przyczyniają się do poprawy koncentracji, pamięci oraz zdolności analitycznego myślenia. Regularne sesje z psem motywują dzieci do nauki poprzez zabawę i angażują je emocjonalnie, co sprzyja skuteczniejszemu przyswajaniu nowych informacji. W ten sposób dogoterapia staje się nie tylko wsparciem emocjonalnym, ale także narzędziem wspomagającym rozwój intelektualny.

Dogoterapia okazuje się szczególnie efektywna w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Interakcja z psem pomaga dzieciom z autyzmem, ADHD, nieśmiałością i innymi zaburzeniami w rozwijaniu umiejętności społecznych, redukcji lęków oraz poprawie funkcjonowania poznawczego. Terapia z udziałem zwierzęcia wspiera procesy integracji sensorycznej, poprawia koordynację ruchową i sprzyja ogólnemu rozwojowi psychofizycznemu dzieci z niepełnosprawnościami.

Efektywność dogoterapii zależy w dużej mierze od współpracy dogoterapeutów z nauczycielami, psychologami i innymi specjalistami. Tworzenie zintegrowanych programów terapeutycznych, które uwzględniają indywidualne potrzeby i możliwości każdego dziecka, jest kluczowe dla osiągnięcia najlepszych rezultatów. Współpraca ta pozwala na bieżące monitorowanie postępów, dostosowanie metod terapeutycznych oraz zapewnienie kompleksowego wsparcia dzieciom uczestniczącym w sesjach.

Pomimo licznych korzyści dogoterapia stawia również przed terapeutami i instytucjami pewne wyzwania. Należy do nich odpowiednie przygotowanie i szkolenie zarówno terapeutów, jak i psów terapeutycznych, zapewnienie bezpieczeństwa podczas sesji oraz dostosowanie programów terapeutycznych do indywidualnych potrzeb dzieci. Zaleca się także rozwijanie i promowanie programów szkoleniowych dla dogoterapeutów oraz podnoszenie świadomości na temat korzyści płynących z dogoterapii wśród nauczycieli, rodziców i decydentów edukacyjnych.

W dalszej perspektywie konieczne jest kontynuowanie badań nad dogoterapią, rozwijanie programów szkoleniowych dla terapeutów oraz promowanie tej metody jako skutecznego narzędzia w edukacji i terapii dzieci. Włączenie jej do szerokiej gamy metod pedagogicznych i terapeutycznych może przynieść znaczące korzyści zarówno dzieciom, jak i całemu systemowi edukacyjnemu.

Interakcja z psem w ramach zajęć dogoterapii oferuje dzieciom szeroki wachlarz możliwości rozwojowych w różnych obszarach ich życia. Umiejętności i doświadczenia zdobyte podczas sesji mogą być przenoszone i wykorzystywane w kontekście szkolnym. Dzieci rozwijają zarówno specyficzne umiejętności, na przykład koncentrację, pamięć czy rozwiązywanie problemów, jak i bardziej ogólne kompetencje społeczne, między innymi empatię, współpracę i komunikację. Te zdolności, kształtowane we wspierającym środowisku terapeutycznym, mogą znacząco wzbogacić ich codzienne funkcjonowanie w szkole, poprawiając wyniki edukacyjne, zwiększając zaangażowanie w naukę, motywację do uczestnictwa w zajęciach oraz wzmacniając relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Być może wspierające środowisko edukacyjne to takie, w którym mieszka pies lub kot.

Bibliografia

- Bartkiewicz W., Zawadka M., *Pies terapeuta i przyjaciel rodziny – rola psa w procesie rehabilitacji niepełnosprawnego dziecka*, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym Przyjaciół, Warszawa 2008.
- Boruta W.B., *Dogoterapia jako metoda wsparcia rozwoju osoby niepełnosprawnej intelektualnie – wybrane aspekty*, „Student Niepełnosprawny” 2017, nr 17(10), s. 173–185.
- Chrost S., *Dogoterapia jako metoda wspomagania procesu rehabilitacji dzieci*, „Rozprawy Społeczne” 2018, nr 12(3), s. 64–72.
- Dann H.D., *Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice*, [w:] G.R. Semin, K.J. Gergen (red.), *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*, Sage Publication, London–Newbury Park–New Delhi 1990.
- Drwięga G., Pietruczuk Z., *Dogoterapia jako forma wspomagania rozwoju dziecka niepełnosprawnego*, Fundacja Psi Uśmiech.
- Glińska M., Mężynska M., *Rola psa w dogoterapii: przegląd badań*, „Psychogeriatrics” 2019.
- International Association of Human-Animal Interaction Organizations, <https://iaha-io.org/> [dostęp: 25.06.2025].
- Jagielski D., Jagielska A., Pyszora A., *Dogoterapia – historia, założenia, cele. Propozycja zastosowania w opiece paliatywnej*, Katedra i Zakład Opieki Paliatywnej Collegium Medicum im. L. Rydygiera w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2014.
- Karbowniczek J., Mielczarek J., *Dogoterapia jako naturalna metoda wspomagania, leczenia i rehabilitacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: Kwartalnik dla Nauczycieli” 2007, nr 2, s. 37–45.

- Laskowska B., *Rola psa terapeuty i jego przewodnika w procesie radzenia sobie z różnymi trudnościami żywioowymi*, Proceedings of the 7th International Scientific Conference, 24 grudnia 2017 r., Bratislava 2017, s. 121–129.
- Pet Partners, <https://petpartners.org/> [dostęp: 25.06.2025].
- Potocka A., *Terapia i edukacja z psem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Smółka P., *Konieczność bycia aktywnym i przebojowym, a lęk społeczny i nieśmiałość. Metody redukcji lęków społecznych i zahamowań behawioralnych*, Psychologia.net.pl, portal psychologiczny, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=143> [dostęp: 26.06.2025].
- Witerska K., *Obserwacja i wywiady – jakościowe badania dramy kreatywnej*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Zimbardo P.G., *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, PWN, Warszawa 2012.
- Żychlińska-Buczek J., Wronowska A., *Rola psa w życiu człowieka*, „Wiadomości Zooteczniczne” 2008, r. 46, s. 79–81.

Dog assisted education and therapy

Summary: This article is an attempt to answer the question of the possibilities of using dog therapy in education. Zuzanna Woźniak attempted to answer the above question as part of her diploma thesis at the Academy of Humanities and Economics in Łódź, under the supervision of Dr. Kamila Witerska. The research revolved around the use of dog therapy in education. The research was conducted using the individual case method and included a post-action interview and observation.

Keywords: dog therapy, Animal-Assisted Education (AAE)

About the Authors

Kamila Witerska – PhD, assistant professor at the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Humanities and Economics in Łódź. She obtained her PhD in humanities in the field of pedagogy at the Faculty of Pedagogy at the University of Warsaw. She is interested in drama, stimulating motivation and creative thinking, and supporting development. She is the author of the concept of performative education. She has 20 years of experience in working with drama with children, youth, and adults and has written numerous publications on drama and other methods that fit into the performative education model. Her latest publication is *Processual Drama in Working with Children in Kindergarten and Grades I–III* (2020).

Zuzanna Woźniak – Bachelor of Pedagogy from the University of Humanities and Economics in Łódź.

Hanna Kozakiewicz

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

 <https://orcid.org/0009-0002-9405-1089>e-mail: hanna_kozakiewicz@sggw.edu.pl

Uczyć się, by przetrwać i wzrastać: Jak edukacja pozaformalna zmienia jakość życia dorosłych?

https://doi.org/10.25312/kiw.27_hko

Streszczenie: Idea edukacji pozaformalnej łączy się z realizacją potrzeb dorosłego człowieka dotyczących nabywania nowych wiadomości i umiejętności oraz kształtowania postaw, które pomogą łatwiej funkcjonować we współczesnym świecie. Edukacja kojarzy się z kształceniem w szkołach i uczelniach wyższych, podobnie postrzegane jest kształcenie ustawiczne dorosłych. Co skłania dorosłych do powrotu do doświadczeń, które nabyli, podążając tradycyjnymi ścieżkami edukacji formalnej? Co motywuje ich do celowego wznowienia procesu uczenia się, już w znacznie innej formie zorganizowanego kształcenia osób dorosłych? Najistotniejsze pytanie dotyczy tego, jakie kompetencje nabywane w ramach podjętej aktywności edukacyjnej po ukończeniu nauki szkolnej wspierają codzienne funkcjonowanie osób dorosłych.

Słowa kluczowe: edukacja pozaformalna, uczenie się przez całe życie, pokonywanie wyzwań, rozwój

Nota autorska

Hanna Kozakiewicz – magister filologii angielskiej oraz pedagogiki. Od października 2024 roku doktorantka Szkoły Doktorskiej w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika. Zainteresowania naukowo-badawcze: subiektywna jakość życia, problematyka funkcjonowania młodzieży we współczesnym świecie, nierówności edukacyjne, edukacja dorosłych.

Szereg publikacji odnosi się do wpływu edukacji pozaformalnej na kształtowanie kompetencji zawodowych. Rozwój człowieka zawężany jest do jego roli jako pracownika, edukacja w różnych formach ma za zadanie wspieranie go w podążaniu ścieżką kariery. W związku z tym, że problematyka edukacji pozaformalnej określa ważne wartości związane z edukacją dorosłych, podjęłam się przeprowadzenia własnych badań dotyczących tej problematyki. W badaniach tych jako istotne uznałam ujęcie wyzwań życiowych w szerszym kontekście. Interesowało mnie, w jaki sposób badane osoby uzyskują wsparcie w ramach edukacji pozaformalnej i jakie jest oddziaływanie otrzymanego wsparcia na pokonywanie trudności i rozwiązywanie życiowych problemów.

Formalna, nieformalna oraz pozaformalna aktywność edukacyjna dorosłych

Pojęcie *uczenie się* jest nierozzerwalnie związane z indywidualną odpowiedzialnością człowieka za własny rozwój poprzez kształcenie¹. Uczenie się dorosłych jest procesem poznawczym zachodzącym w uczącym się zarówno w sytuacji zorganizowanej, jak i incydentalnej². Idea *uczenia się przez całe życie* dotyczy rozwoju indywidualnego, a także rozwoju cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym oraz odnosi się do osób w każdym wieku. Obejmuje etapy uczenia się od wczesnego dzieciństwa i okresu edukacji szkolnej, poprzez czas aktywności zawodowej, do wieku senioralnego. Komisja Europejska definiuje pojęcie *lifelong learning* jako „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”³. W marcu 2000 roku Komisja Europejska przyjęła memorandum (*Memorandum on Lifelong Learning*), w którym przede wszystkim zaprezentowano wykładnię idei *uczenia się przez całe życie*, ale również, respektując wielość przejawów aktywności edukacyjnej i kontekstów, w których proces uczenia się może mieć miejsce, dookreślono obszary takiego działania. W dokumencie tym dokonano definicyjnego rozgraniczenia oraz zrównano formalny status różnych rodzajów aktywności związanych z uczeniem się⁴.

¹ Raport EURYDICE, *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, s. 8, www.op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e36cfb-36-b16a-4dd8-99e1-c70482e392b9.pdf [dostęp: 4.12.2022].

² D. Ciechanowska, *Od edukacji ustawicznej do całożyciowego uczenia się – potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Płock–Toruń, s. 156.

³ Komunikat Komisji Europejskiej, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001) 678, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/european-area-of-lifelong-learning.html> [dostęp: 4.12.2022].

⁴ Memorandum Komisji Europejskiej, *Memorandum on Lifelong Learning*, www.voced.edu.au/content/ngv:2687 [dostęp: 31.12.2022].

Komisja Europejska zaproponowała trzy podstawowe kategorie celowych działań edukacyjnych:

Edukacja formalna (*Formal learning*) – odbywa się w instytucjach edukacyjnych i szkoleniowych, jest związana z formalnymi procesami uczenia się, które mają miejsce w instytucjach tworzących ustrój szkolny; także w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego. Wynikiem takiej edukacji jest uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednim świadectwem lub dyplomem.

Edukacja pozaformalna (*Non-formal learning*) – związana z procesami uczenia się, które mają miejsce poza instytucjami edukacyjnymi i nie w ramach systemów oświatowych, poza nurtem systemu nauczania. Nie zawsze efektem takiego kształcenia jest uzyskanie formalnie uznawanego świadectwa lub dyplomu; edukacja ta może odbywać się w miejscu pracy lub poza nim, w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach, klubach i związkach. Uczący się, dzięki tak zorganizowanej aktywności edukacyjnej, mogą zarówno doskonalić posiadane kompetencje zawodowe, jak też podnosić kompetencje ogólne oraz zdobywać wiedzę specjalistyczną i umiejętności szczególne, na przykład artystyczne czy sportowe (zajęcia plastyczne, muzyczne i treningi sportowe lub prywatne korepetycje). Za edukację pozaformalną należy uznać także wszelką działalność polegającą na audytoryjnym lub indywidualnym przygotowywaniu uczących się do zdawania egzaminów formalnych.

Edukacja nieformalna (*Informal learning*) – związana z codzienną aktywnością człowieka. Ten rodzaj edukacji nie musi być ani intencjonalny, ani celowy. Może po prostu przydarzać się naturalnie człowiekowi w ciągu całego życia i często nie być przez samego uczącego się uznany za edukacyjny. Może przybierać formę kształcenia zamierzonego (samodzielne uczenie się) lub niezamierzonego (występującego bezwiednie w sytuacjach życia codziennego)⁵.

Analizując zaproponowany przez Komisję Europejską podział, warto zauważyć, że po raz pierwszy w dokumencie tej rangi inne niż formalne konteksty uczenia się zyskały tak wysoki status. Peter Alheit podkreśla również inny aspekt przedstawionej kategoryzacji uczenia się – wszystkie trzy rodzaje edukacji wzajemnie się przenikają, uzupełniają i towarzyszą człowiekowi w trakcie jego całego życia i we wszystkich jego aspektach⁶.

⁵ Memorandum Komisji Europejskiej, Memorandum on Lifelong Learning, s. 8, www.voced.edu.au/content/ngv:2687 [dostęp: 31.12.2022].

⁶ P. Alheit, *Podwójne oblicza całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2, s. 55–78.

Zagadnienia dotyczące procesów edukacyjnych ludzi dorosłych

Nauczanie i uczenie się ludzi dorosłych ma swoją specyfikę – różną od procesów edukacyjnych dzieci, dlatego warto wziąć pod uwagę zarówno warunki efektywnego uczenia się dorosłych, jak i główne problemy w ich nauczaniu.

Zjawiska, takie jak: korzystanie z nowej wiedzy przez pryzmat wiedzy już nabytej oraz wyrobionych nawyków i przekonań; lęk przed oceną, która może zanegować budowany do tej pory wizerunek i związane z nim poczucie tożsamości; opór przed nowymi rozwiązaniami, które mogą podważyć dotychczasowy dorobek, przekonania o sobie i otaczającym świecie oraz sposób funkcjonowania, a także trudności w zmianie rutyn i przyzwyczajzeń mogą dotyczyć zarówno dorosłych, jak i dzieci, jednak w przypadku tych pierwszych barierę stanowią ugruntowane przez wiele lat przekonania i rutyna postępowania⁷.

Opisując proces uczenia się dorosłych, Olga Czerniawska stwierdziła, że:

jest to powrót do poprzedniej roli życiowej, która nie jest już taka sama, choć ta sama. Dorosły uczy się po uczeniu, nie od nowa. [...] Jest osobą z bagażem życiowych doświadczeń, dobrych, ale także często złych. Z nawykami, których niekiedy musi się oduczyć⁸.

Porównywała również uczenie się dorosłych do budowy. Ujęła ten proces metaforycznie w następujący sposób: „Fundamenty powstały wcześniej. Mur szybko rośnie we wczesnej dorosłości”⁹.

Edukacja pozaformalna a rozwój jednostki w kontekście wyzwań i problemów życiowych

Badanie jakościowe metodą indywidualnych przypadków przeprowadzono w 2023 roku. Badane to cztery kobiety w wieku od 36 do 70 lat, które uczestniczą w różnorodnych formach edukacji pozaformalnej. Obecnie nie kontynuują kształcenia formalnego. Z badanymi zostały przeprowadzone wywiady w oparciu o przygotowaną listę dyspozycji do wywiadu, a na wstępie osoby te realizowały zadania wprowadzające (linia życia oraz lista zdań niedokończonych), które wskazały kamienie milowe odnoszące się do kompetencji nabytych w ramach edukacji pozaformalnej¹⁰.

⁷ W. Karawajczyk, *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej” 2009, R. 1, s. 95–108.

⁸ O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2007, s. 40.

⁹ Tamże.

¹⁰ Badania stanowią część pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr Kamili Lasocińskiej: H. Kozakiewicz, *Pozaformalna edukacja dorosłych a pokonywanie wyzwań życiowych*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2023.

Studium pierwszego przypadku

Pierwsza osoba badana ma 45 lat, z zawodu jest nauczycielką informatyki, od siedmiu lat pełni funkcję dyrektora szkoły. Jest także radną powiatową oraz angażuje się w działalność instytucji wolontariackich, prowadzi fundację i jest inicjatorką, organizatorką, a także uczestniczką wielu akcji społecznych. W ramach edukacji pozaformalnej uczestniczy w zajęciach „Liderzy PAFW” – inicjatywie organizowanej przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Ma ona na celu wsparcie rozwoju umiejętności i kwalifikacji osób podejmujących działania na rzecz swoich społeczności, głównie poprzez wykorzystanie metody tutoring.

Jakie motywy kierują osobami decydującymi się na udział w edukacji pozaformalnej?

Osoba badana, analizując stworzoną przez siebie linię życia, zauważyła, że decyzja o wysłaniu zgłoszenia do programu „Liderzy PAFW” wynikała przede wszystkim z jej osobistych potrzeb. Poprzez zaangażowanie w życie społeczne zadbała o członków lokalnej społeczności. Nadal aktywnie działa na rzecz wprowadzania zmian w życiu publicznym. Od dziecka zmagала się z niepełnosprawnością ruchową, a ostatnie pół roku intensywnej pracy spowodowało, że jej stan zdrowia znacznie się pogorszył. Konieczne było poddanie się skomplikowanej operacji ortopedycznej, która wymusiła pozostanie w domu, skorzystanie z długotrwałego zwolnienia lekarskiego i przymusowej bezczynności. Ten czas „spowolnienia rollercoastera”, jak to określiła osoba badana, przysłużył się wyciszeniu i pozwolił na chwilę refleksji. Kobieta zdecydowała, że potrzebuje „zrobić coś dla siebie, zatrzymać się w biegu i zaplanować swój rozwój”. Celem osoby badanej stało się przyjrzenie się wartościom, które są ważne w jej życiu, uświadomienie sobie swoich mocnych i słabych stron oraz samorozwój. Osoba badana stwierdziła: „Ciągle robiłam coś dla innych, doba była zbyt krótka, byłam w ciągłym biegu. Nadszedł czas, by pomyśleć o sobie i swoich potrzebach”. Choć program szkoleń w ramach edukacji pozaformalnej, na który się zdecydowała, jest dedykowany liderom i mogłoby się wydawać, że motywacją do udziału był rozwój zawodowy dyrektora szkoły, to osoba badana podkreśla, że nie stało się to powodem, dla którego podjęła się uczestnictwa. W znacznym stopniu wpływ na decyzję miało zaangażowanie się osoby badanej w aktywności na rzecz lokalnej społeczności, chciała nauczyć się efektywnie działać dla innych, nie rezygnując jednocześnie z własnych potrzeb. Przede wszystkim zależało jej na osobistym rozwoju i uzyskaniu równowagi. Czuła, że konieczne jest pogodzenie obowiązków związanych z życiem osobistym, rodzinnym, działalnością społeczną i pracą zawodową. Poszukiwała spokoju i równowagi. Zależało jej na kształtowaniu postawy asertywności. Największą potrzebę stanowiła konieczność „nabrania dystansu i zatrzymania się na chwilę, spojrzenia na siebie z boku”.

W jaki sposób przebiega proces uczenia się w ramach edukacji pozaformalnej?

Osoba badana w wywiadzie podkreśliła, że najcenniejszą dla niej kompetencją, jaką nabyła podczas zajęć realizowanych w ramach edukacji pozaformalnej, jest akceptacja błędu. Wykształcenie takiej postawy wobec własnej niedoskonałości przyszło badanej z trudem. Wcześniej nie akceptowała tego, że nie wszystko musi wykonać perfekcyjnie. „Danie sobie przyzwolenia na popełnienie błędu jest dla mnie nowe, świeże i niezwykłe. Latami uważałam, że nie tylko na stanowisku dyrektora, ale również w życiu osobistym muszę być nieomylna i zawsze wszystko robić na 100%. Bez prawa do zmęczenia, czy zniechęcenia”. Poprzez uczestnictwo w warsztatach osoba badana rozwija również umiejętność zarządzania czasem – „Nadal nie zawsze sobie radzę z kalendarzem, ale uczestnictwo w szkoleniach uzmysłowiło mi moje prawdziwe priorytety”.

W ramach realizowanej edukacji pozaformalnej osoba badana brała udział w warsztatach, wizytach studyjnych, objęta została również wsparciem tutora. Uważa, że uczeniu się sprzyja przede wszystkim możliwość pracy w grupie, „czerpania garściami” od innych uczestników – wymiana doświadczeń i spojrzenie na problemy z różnej perspektywy. Podkreśliła również rolę tutora, przy wsparciu którego określiła swoje potrzeby, cele i sporządziła plan rozwoju, który obecnie realizuje. Jako zaletę uczenia się w dorosłości kobieta uznaje fakt, że daje jej to poczucie sprawstwa. Nabytą wiedzę i umiejętności wykorzystuje w praktyce, najpierw podczas warsztatów, a następnie pod okiem tutora w codziennym życiu i pracy zawodowej. Elementem hamującym proces uczenia się jest, zdaniem osoby badanej, niekomfortowa formuła zajęć warsztatowych w kręgu.

Czuję się naga i bezbronna. Nie mam nic przeciwko temu, by siadać w kole, tak by być zwróconą twarzą do wszystkich uczestników, ale potrzebowałabym mieć przed sobą jakiś stoliczek, żebym przez tak długi czas nie musiała czuć się odsłonięta. To nie sprzyja uczeniu się, bo skupiam się na niewygodach, a sedno warsztatów mi umyka.

Zdaniem osoby badanej uczenie się w ramach edukacji pozaformalnej różni się w stopniu zasadniczym od edukacji formalnej. Przede wszystkim dotyczy to intencji uczącego się. Wspominając swoją naukę w szkole podstawowej, technikum, a także podczas studiów kobieta podkreśliła rolę motywacji do uczenia się – „chcę kontra muszę”. Nawet podczas studiów, których kierunek wybrała sama zgodnie z zainteresowaniami i pasjami, osoba badana odczuwała presję i przymus. W przypadku edukacji pozaformalnej to uczestnik decyduje czego i jak chce się uczyć. Kursy i szkolenia również mają określone treści i programy, jednak – zdaniem osoby badanej – uczący się ma większą swobodę, co zachęca do uczestnictwa. Kobieta stwierdza: „Teraz jako dorosła osoba w swoim uczeniu się potrzebuję jasno określonego celu i muszę znać oczekiwane rezultaty. Wtedy ten cały proces jest skuteczny i daje mi satysfakcję”. Edukację formalną osoba badana wspomina jako „tresurę w kulturze błędów”. W edukacji pozaformalnej dopuszczalne są pomyłki i błędy. Sprawia to, że uczestnik chce poszu-

kiwać alternatywnych rozwiązań, dzięki czemu uczy się i rozwija. Natomiast w edukacji formalnej błędy są piętnowane i karane. Uczeń nie wyciąga z nich wniosków, bo nie jest do tego zachęcany.

Jak edukacja pozaformalna wspiera osoby dorosłe w pokonywaniu trudności życiowych?

Osoba badana stwierdza, że sama narzuciła sobie szereg ról życiowych, których pogodzenie sprawia jej niemałą trudność. Wykonuje wymagającą pracę, w którą wkłada sporo wysiłku. Obowiązki zawodowe pochłaniają bardzo dużo czasu. Zobowiązania wynikające z pełnienia mandatu radnej powiatu również są czasochłonne. Kompetencje nabyte podczas edukacji pozaformalnej przede wszystkim umożliwiają jej lepszą organizację czasu. Poprzez delegowanie zadań zarządzanie szkołą stało się mniej absorbujące i czasochłonne. Nadal bardzo angażuje się w życie społeczne, jednak umiejętność określania priorytetów pozwala na uzyskanie tak potrzebnej w odczuciu badanej równowagi i spokoju.

Dzięki warsztatom i wsparciu tutora moja codzienność zmieniła się o 180 stopni. Najważniejsi są dla mnie moi synowie, choć starszy jest już samodzielny, to zawsze będzie potrzebował mojej bliskości. Praca teraz jest taka, a za chwilę może będzie inna. Mam tyle kwalifikacji i kompetencji, że o stabilizację zawodową nie muszę się martwić. Dziś jestem dyrektorem, jutro mogę nie być. Nic się nie stanie. Czasu zabranego moim bliskim nie odzyskam.

Osoba badana uznała, że nadal doskonali „umiejętność zarządzania kalendarzem”, jednak dostrzega, jak ważne jest ustalanie priorytetów nie tylko dla niej, ale dla całej rodziny. Uważa, że poprzez uczestnictwo w edukacji pozaformalnej i nabywane kompetencje organizacja czasu nie będzie przysparzała trudności i uda jej się pogodzić różne role życiowe. Godzi się również z myślą, by zrezygnować z części zobowiązań na rzecz uświadomionych w toku zajęć potrzeb.

W opinii osoby badanej kompetencje nabyte w ramach edukacji pozaformalnej wyzwoliły możliwości rozwoju.

Umiejętność organizacji czasu i zrezygnowania z absorbujących czynności, które z pozoru wydają się istotne, a tak naprawdę są typowymi bezproduktywnymi pożeraczami czasu, jest kluczowa. Jest wstępem do dalszego rozwoju, wyzwala nowe możliwości. W moim przypadku, opanowując te umiejętności, mogę sięgać dalej. Szukać nowych ścieżek rozwoju.

Badana odniosła się również do tego, w jaki sposób poprzez uczestnictwo w programie „Liderzy PAFW” zmieniło się postrzeganie przez nią błędu. Według niej stanowi on naturalny element procesu uczenia się i nie hamuje rozwoju. Zachęca do poszukiwań i uczenia się.

Studium drugiego przypadku

Drugą osobą badaną jest nauczycielka zajęć zintegrowanych oraz języka angielskiego w oddziałach 1–4 chorwackiej szkoły podstawowej. Ma wykształcenie wyższe, ukończyła również kurs kwalifikacyjny dla nauczycieli sztuki. Pasją badanej jest rękodzieło, zwłaszcza wytwarzanie wyrobów ceramicznych. Kobieta prowadzi także ekologiczną uprawę lawendy. Osoba badana w ramach edukacji pozaformalnej uczestniczy w treningach sportowych organizowanych w lokalnym ośrodku sportu. Przez kilka lat pod okiem trenera przygotowywała się do półmaratonu, który w ubiegłym roku po raz pierwszy ukończyła z powodzeniem. Ukończyła też kurs w Akademii Przedsiębiorczości. Przygotowany podczas zajęć plan biznesowy rozwoju firmy ARES-ART – Moje Małe Rzemiosło został wysoko oceniony i uzyskał dofinansowanie Izby Gospodarczej jako najbardziej obiecujący *start-up*.

Jakie motywy kierują osobami decydującymi się na udział w edukacji pozaformalnej?

Z relacji osoby badanej wynika, że dwa różne aspekty zmotywowały ją do udziału w zajęciach w ramach edukacji pozaformalnej. Przede wszystkim było to podyktowane sytuacją rodzinną i relacjami osobistymi. Mąż osoby badanej w wieku 25 lat został powołany do wojska podczas wojny domowej w Jugosławii. Kobieta została wtedy sama w domu w obłożonym mieście. Przez dwa ostatnie lata działań wojennych młodzi małżonkowie nie mieli ze sobą kontaktu. W latach dziewięćdziesiątych telefony komórkowe czy Internet nie były w powszechnym użyciu jak współcześnie. Osoba badana była przekonana, że jej mąż zginął. Każdego dnia spodziewała się oficjalnej wiadomości o jego śmierci. Kobieta wspomina: „Wiosną 1995 P. stanął w drzwiach naszego mieszkania. Powrócił jakiś mężczyzna, ale to nie był już mój mąż. Jego dusza została uwięziona gdzieś głęboko w nim i tylko czasem na krótki moment powraca”. Mąż osoby badanej długotrwale cierpiał na zespół stresu pourazowego, który przerodził się w głęboką depresję i stany lękowe. Choć od traumatycznych przeżyć minęło ponad trzydzieści lat, to małżonek kobiety „nadal jest więźniem swojej przeszłości”. Wojna w Ukrainie przywołała kolejną falę wspomnień i pogorszenie stanu psychicznego. Kobieta stwierdziła, że przez całe wspólne życie musiała być „silna za nas dwoje”. Nieustannie wspiera swojego męża, ale trudne jest dla niej to, że nie może sobie pozwolić nawet na chwilę przygnębienia, z każdym problemem musi sobie poradzić bez niczyjej pomocy. Każde, choćby niewielkie, obniżenie nastroju kobiety powoduje pogorszenie stanu jej męża. Rozpoczęcie treningów sportowych stało się dla osoby badanej odskocznią: „Gdy biegnę, to nie ma czasu na myślenie. To jedyna taka chwila, gdy mogę ugasić w sobie kotłowanie myśli, ból i niepewność. Biegnę, biegnę, uciekam”. Motywacją do uczestnictwa w kursie przedsiębiorczości była sytuacja finansowa rodziny. „Środki od wojska, które otrzymuje mąż, nie są wysokie. W szkole też zarobki nie są wystarczające. Z jednej pensji trudno się utrzymać”. Pasją kobiety jest rękodzieło. Tworzy ceramiczne ozdoby, biżuterię i naczynia. Prowadzi również ekologiczną uprawę lawendy. Swoje zainteresowania, umiejętności i talent chciała wykorzystać, by wesprzeć budżet domowy.

W jaki sposób przebiega proces uczenia się w ramach edukacji pozaformalnej?

Zdaniem osoby badanej edukacja pozaformalna jest bardziej spersonalizowana niż edukacja formalna. Prowadzący zajęcia wykorzystują zasoby swoich dorosłych uczniów i indywidualnie dobierają treści i formy pracy z każdym uczestnikiem. Trener biegania stosuje techniki coachingowe, wspierając rozwój swojej podopiecznej. Podobnie było w przypadku kursu przedsiębiorczości:

Nauczyłam się wiele dzięki akademii o marketingu, finansach, projektowaniu, komunikacji... ale najwięcej dowiedziałam się o sobie, o swoich mocnych stronach i słabościach. Prowadzący uczyli nas, bazując na tym, co już w nas było. Rozwijali nasze talenty. Uczyliśmy się też od siebie wzajemnie, od innych uczestników.

Na prośbę o wskazanie, co hamuje proces uczenia się w edukacji pozaformalnej, osoba badana nie potrafiła wskazać przykładu: „To, czego sama doświadczyłam, było wyłącznie umiejętnym dodawaniem skrzydeł przez prowadzących zajęcia. Nic mnie nie stopowało, a nawet więcej – mogłam popracować nad swoimi wewnętrznymi barierami, by je przekraczać”. Osoba badana na początku zajęć czuła się niepewnie z powodu wieku (57 lat). Obawiała się, że będąc najstarszym uczestnikiem, gorzej sobie poradzi:

Przerażało mnie, że ci wszyscy młodzi ludzie będą się śmiać z moich potknięć czy błędów, ale okazało się, że radziłam sobie lepiej niż oni. Nie zdawałam sobie wcześniej sprawy z tego, jak dużo wiem i ile potrafię. Prowadzący zajęcia, a zwłaszcza mój coach, pomogli mi odnaleźć w sobie ukryte zasoby.

Doświadczenia szkolne znacznie różnią się od tego, czego osoba badana doświadczyła podczas kursu i treningu. Szkołę podstawową i ponadpodstawową zapamiętała jako „szkołę recytacji”. Kobieta wspomina, że wielu treści musiała uczyć się na pamięć, bez zrozumienia, czy zastosowania w praktyce. Współczesna szkoła chorwacka wygląda już inaczej, jednak nadal na wielu lekcjach brakuje indywidualnego podejścia do ucznia: „Wszyscy uczą się tego samego i tak samo, a przecież każdy ma inne potrzeby i w innym tempie się rozwija”.

Jak edukacja pozaformalna wspiera osoby dorosłe w pokonywaniu trudności życiowych?

Badana kobieta, odnosząc się do kwestii wyzwań dnia codziennego, stwierdziła, że jej każdy dzień wypełniony jest nieustannym zmaganiem z samą sobą. Czuje ciężar opieki nad mężem. Szczególnie trudne jest dla niej to, że nie może sobie pozwolić na chwilę słabości. Musi być silna dla niego, a pokłady tej siły nie są niewyczerpane. Sporym obciążeniem jest również to, że mąż nie tylko nie zdaje sobie sprawy z jej codziennej walki, ale przede wszystkim nie może się dowiedzieć, jak kosztowne psychicznie są te starania. Osoba badana stwierdziła:

Od lat stąpam wokół P. na paluszkach. Wyczulona jestem na każdy grymas na jego twarzy. Widzę w nim ból i mrok. Muszę być silna, jeśli ja się rozpadnę, to pociągnę go za sobą. Moje chwile zmęczenia, czy brak humoru sprawiają, że jego ból się potęguje, toniemy w nim razem. Moje codzienne zmagania to walka o to, by utrzymać się na powierzchni, ponad granicę bólu.

Sposobem na odreagowanie trudnych emocji stało się dla kobiety bieganie. Treningi do maratonu pozwalają jej nie myśleć, oderwać się od codzienności. Współpraca z coachem uświadomiła osobie badanej, że ma w sobie zasoby, których nie była świadoma – są to przede wszystkim wytrwałość, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych i empatia.

Innym problemem życiowym osoby badanej jest potrzeba zarobienia dodatkowych pieniędzy. Kurs w Akademii Przedsiębiorczości pozwolił nie tylko na zdobycie kwalifikacji, ale przede wszystkim kształtował kompetencje przydatne w prowadzeniu własnej firmy. Są to zdaniem osoby badanej: umiejętność planowania projektów, zarządzania nimi, zdolności analityczne, negocjowanie i prezentowanie stanowiska, umiejętność oceny ryzyka i jego rozsądnego podejmowania, kreatywność, ale też zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Udział w rocznym szkoleniu zakończony został sporządzeniem planu biznesowego dotyczącego rozwoju firmy osoby badanej. Nagroda pieniężna za najlepiej zaplanowany *start-up* umożliwi jej zakup nowego pieca do wypalania ceramiki. Ponadto kobieta mogła sobie pozwolić na odmłodzenie swojej plantacji lawendy, z której już w przyszłym roku będzie mogła sprzedawać zbiory, zasilając tym samym budżet domowy.

W pokonywaniu trudności i wyzwań życiowych przeszkadzały osobie badanej przede wszystkim własne ograniczające opinie i niska samoocena. Zmieniło się to zwłaszcza dzięki treningom biegowym. Kobieta jest teraz bardziej świadoma swojej wartości. To pomaga jej funkcjonować w życiu codziennym. Sukcesy przekładają się na lepsze samopoczucie, a gdy ona jest pogodna, to również jej mężowi udziela się dobre nastawienie: „szczerzy uśmiech jest zaraźliwy”.

Studium trzeciego przypadku

Trzecia osoba badana mieszka na wsi w północnej Polsce. Ma 36 lat i pracuje jako stylistka paznokci. Ukończyła technikum gastronomiczne, ale nigdy nie pracowała w wyuczonym zawodzie kucharza. W ramach edukacji pozaformalnej dołączyła do kobiecej grupy tanecznej „Taniec na szpilkach” działającej przy Gminnym Centrum Kultury.

Jakie motywy kierują osobami decydującymi się na udział w edukacji pozaformalnej?

Osoba badana kilka lat temu, gdy mieszkała w dużym mieście, uczestniczyła w zajęciach tanecznych. Po przeprowadzeniu się na wieś obowiązki dnia codziennego uniemożliwiły jej rozwijanie swoich tanecznych pasji. Gdy w Gminnym Centrum Kultury ogłoszono nabór na zajęcia, kobieta poczuła, że koniecznie chce do nich dołączyć:

„To było jak gwiazdka z nieba. Mogłam wyrwać się z domu, od pieluch. Non stop gotowanie, pranie, to nie dla mnie”. Czula się przytłoczona rolą matki, stwierdziła: „Byłam bliska zapisania się na kickboxing, byle na coś chodzić”. Kobieta zobaczyła w mediach społecznościowych film reklamujący zajęcia. To zdecydowało o wyborze takiej formy edukacji pozaformalnej. Osoba badana stwierdziła „Gdy zobaczyłam filmik i prowadzącą, to uwiodła mnie jej energia. Też chciałam tak tańczyć. Wiedziałam, że to jest to coś”. Kobieta trochę obawiała się tańca na szpilkach, bo nie nosi wysokich obcasów, ale powiedziała mężowi: „Jak teraz nie spróbuję, to dalej będę tak siedzieć beczynnie”.

W jaki sposób przebiega proces uczenia się w ramach edukacji pozaformalnej?

Osoba badana podkreślała, że poprzez realizację zajęć tanecznych w ramach edukacji pozaformalnej w znacznym stopniu wzrosła jej samoocena. Pozbyła się kompleksów, czuje się kobieco. Jest przekonana o swojej wartości. Przełamała opory związane z publicznymi występami. Na finale Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy wystąpiła na scenie, prezentując z innymi uczestniczkami zajęć układ taneczny. Kobieta wykształciła również w sobie postawę wytrwałości. Jest bardziej zdyscyplinowana, więcej wymaga od siebie, ale również od innych ludzi. Ograniczyła kontakty z osobami, które określiła jako „toksyczne”.

Według osoby badanej uczeniu się w ramach edukacji pozaformalnej sprzyja fakt, że zajęcia prowadzone są przez instruktorkę, która „ma osobowość”. Przez to nie mają one tylko charakteru prób tanecznych, ćwiczenia ruchów i układów, ale stanowią spotkania służące wszechstronnemu rozwojowi. Trenerka stosuje techniki coachingowe. Kobiety w grupie czują się bezpieczne, wiedzą, że to, o czym rozmawiają, nie wyjdzie poza salę prób. Mają do siebie zaufanie i wzajemnie się wspierają. Służy to temu, by „z zatrzęsniętej kury domowej przemienić się w samoświadomą kobietę, rozkwitnąć”. Osoba badana nie wskazała elementów hamujących proces uczenia się. Uznała, że zajęcia prowadzone są w taki sposób, że sprzyjają uczeniu się: „Trenerka pracuje z nami tak, żebyśmy te nasze głowy otwierały, nabierały pewności siebie”. Stwierdziła jednak, że czasem na początku blokowała się przy bardziej sensualnych ruchach tanecznych. „Wstydziałam się, nie czułam tego. Musiałyśmy to wspólnie przepracować. Teraz jest już przełom. Wiem, że w tańcu to cała ja”. Osoba badana zauważa również zmianę u innych uczestniczek zajęć: „Na początku każda przychodziła w dresach, koszulce, a teraz legginsy, obcisły top i koniecznie szpilki. One pomagają poczuć się kobieco, bo okazuje się, że bardzo wiele z nas ma z tym problem. Jednak jesteśmy w tym razem i razem nad tym pracujemy”.

Zdaniem kobiety edukacja formalna opiera się na „sztywnym schemacie i przymusie”, z kolei edukacja pozaformalna ma tę zaletę, że są to zajęcia z wyboru. W szkole podstawowej i technikum osoba badana nie doświadczyła zajęć, na których rozwijane byłyby kompetencje miękkie. Liczyła się wiedza i uczenie się zazwyczaj na pamięć.

W edukacji formalnej – według osoby badanej – przydałoby się rozwijanie pewności siebie, zwłaszcza u dziewcząt. „Czasami, jak się patrzy na ulicy, to wydaje się, że niektóre dziewczyny są aż za pewne siebie, ale myślę, że to powierzchowne. To raczej bezczelność i brak wychowania, a nie samoświadomość”. W szkole – zarówno podstawowej, jak i technikum – kobieta nie doświadczyła zajęć kształtujących poczucie własnej wartości. Osoba badana, wspominając swoją edukację formalną, odniosła się również do kwestii szacunku: „W szkole wszyscy nas mieli za nic. Czasami nas, uczniów, obrażano. Nie było do nas szacunku”. Konstrastując swoje doświadczenia z tym, co przeżywa podczas zajęć tańca, kobieta podkreślała, że czuje się doceniana, ważna, a szacunek okazywany przez instruktorkę tańca wobec uczestniczek zachęca je do wyrażania siebie.

Jak edukacja pozaformalna wspiera osoby dorosłe w pokonywaniu trudności życiowych?

Dla osoby badanej sporym wyzwaniem było do niedawna zachowanie spokoju. Przejawiało się to tym, że szybko traciła cierpliwość, zwłaszcza w stosunku do starszego syna, który jest chłopcem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. „Zawsze było dużo krzyku. Nie panowałam nad sobą, swoimi emocjami. Ciągły pośpiech, a syn się guzdrał”. Nerwowa atmosfera jeszcze bardziej zaogniła sytuację. Zdaniem kobiety zajęcia taneczne przyczyniły się do poprawy relacji wśród domowników. Nauczyły ją spokojnie mówić o swoich potrzebach i uczuciach, bez pretensji i wypominania. „Poprzez pracę nad sobą obieram inną drogę, rozmową docieram do mojego syna. Staram się wszystko brać na spokoj, nie powiększać chaosu”. Zajęcia taneczne wybijają osobę badaną z nużącego nurtu codzienności, dodają energii i pozwalają nabrać dystansu w obliczu problemów, pomagają w pokonywaniu trudności i wyzwań życiowych. „Jak sobie wracam z zajęć, to już jestem inną osobą. Wracam cała ja, prawdziwa. Te nasze zajęcia to nie tylko ćwiczenia fizyczne, a taka terapia tańcem”.

Edukacja pozaformalna wyzwoliła w kobiecie możliwości rozwoju. Poszukuje nowych rozwiązań, jest otwarta na inne doświadczenia. Poznaje siebie, czyta książki. Dostrzega, że rozwój stanowi pewien proces, który trwa. Przyjmuje kolejne wyzwania wyznaczone przez instruktorkę tańca. Przełamuje stopniowo kolejne bariery. Kobieta postanowiła spróbować również innych technik tanecznych. Znalazła czas, by uczestniczyć w treningach w szkole w pobliskim dużym mieście. Zaplanowała swój rozwój i w odniesieniu do wspomnianego planu jest – jak to określiła – „w połowie drogi, ale już za zakrętem, widzę, co przede mną”.

Studium czwartego przypadku

Czwarta osoba badana ma 70 lat, od dziesięciu lat jest na emeryturze. Po ukończeniu Technikum Spożywczego przez całe życie pracowała jako sprzedawczyni w wiejskim sklepie. Kobieta w ramach edukacji pozaformalnej uczestniczy w zajęciach chóru „Retro”, który działa w Gminnym Domu Kultury.

Jakie motywy kierują osobami decydującymi się na udział w edukacji pozaformalnej?

Osoba badana była aktywna zawodowo przez czterdzieści lat. Pracowała w wiejskim sklepie, prowadziła również wraz z mężem gospodarstwo rolne. Kiedy przeszła na emeryturę w czerwcu 2013 roku, była już wdową. Kobieta tak wspomina tamten czas:

Dzieci poszły na swoje, obowiązki w pracy się skończyły i nie miałam, co ze sobą zrobić. Przez tyle lat wstawałam o godzinie piątej, organizm się przyzwyczaił, więc nadal tak wcześnie się budziłam. Nie miałam nic do zrobienia. Posprzątałam, uprałam i przygotowałam do obiadu i koniec zadań.

Osoba badana opowiedziała, że lato było dla niej znośne, bo zajęła się zagospodarowaniem plonów z ogródka, ale najtrudniejszym momentem okazało się nadejście jesieni.

Przez pół roku co rano szukałam powodu, żeby wstać z łóżka. Z pogodnej i zawsze uśmiechniętej kobiety stałam się ponura. Nic mnie nie cieszyło. Nie miałam powodu, żeby zaczynać dzień. To był początek depresji, jakby mnie chór nie uratował, to już by było po mnie.

Kobieta od czasu nauki w technikum bardzo lubiła koncerty w filharmonii i spektakle w teatrze. „Nasza nauczycielka technologii spożywczej twierdziła, że osoba ze średnim wykształceniem musi korzystać z przybytków kultury i zachęcała nas do uczęszczania”. W styczniu 2014 w Gminnym Domu Kultury powstał chór „Retro”, którego członkami stali się ludzie w podeszłym wieku z okolicznych wsi. Osoba badana zdecydowała się dołączyć do grupy, ponieważ bardzo lubi śpiewać, a przede wszystkim – jak to ujęła – „chciałam iść między ludzi”.

W jaki sposób przebiega proces uczenia się w ramach edukacji pozaformalnej?

Osoba badana uważa, że największym atutem zajęć realizowanych w ramach chóru jest prowadząca zajęcia. Dyrygentka potrafi nawiązać dobry kontakt z grupą. Odnosi się do wszystkich z szacunkiem i wie, jak pracować z ludźmi dorosłymi. „My wiemy, że jako chór to my wcale nie umiemy śpiewać, czasami fałszujemy i nie śpiewamy jak chór, tylko *unisono*. To nie ma znaczenia. Dla nas ważne jest spotkanie. To, że możemy być razem”.

Dla kobiety najtrudniejszym etapem w uczeniu się jest poznawanie nowego utworu. Zazwyczaj na początku czuje się zniechęcona i jest przekonana, że nie da rady. Uczeniu się sprzyja zachęta osoby prowadzącej zajęcia i „dobre słowo”. Dyrygentka często odwołuje się do sukcesów, które grupa odniosła, wspomina pracę nad utworami, które na początku wydawały się nie do zaśpiewania, a po „osłuchaniu się”, wielu ćwiczeniach i próbach uczestnicy zajęć nauczyli się je śpiewać. Zniechęcenie przychodzi również wtedy, gdy członkowie grupy przeżywają trudne momenty śmierci chórzystów. Kobieta zdaje sobie sprawę, że „to naturalna kolej rzeczy” i dodaje: „ale jak przychodzi nam kogoś pożegnać na zawsze i trzeba mu po raz ostatni zaśpiewać

na pogrzebie, to tracę siły. Trudno się potem zebrać i uczyć”. Osoba badana podsumowała, że pozytywne emocje sprzyjają uczeniu się i podejmowaniu wyzwań, a hamulcem jest smutek, czasem stres.

Według kobiety uczenie się w ramach edukacji pozaformalnej bardzo różni się od doświadczeń szkolnych: „W chórze jesteśmy jak jedna rodzina. Lubimy ze sobą spędzać czas i chcemy razem być. W szkole nauka była przymusowa”. Osoba badana wspomina również, jak duży był dystans między uczniami a nauczycielami w edukacji formalnej. Nie było miejsca na zażyłe kontakty: „Czuliśmy respekt wobec naszych profesorów. Trochę się ich baliśmy. Nasza Dominika [dyrygentka] jest bardzo miła i ma dużo cierpliwości. Zależy jej, żebyśmy się dobrze czuli na zajęciach”.

Jak edukacja pozaformalna wspiera osoby dorosłe w pokonywaniu trudności życiowych?

Dla kobiety nie ma rzeczy niemożliwych. Uważa, że dobre nastawienie i oczekiwanie sukcesu pomagają w rozwiązywaniu trudnych problemów. „Nie mam czegoś takiego, że boję się do tego podejść. Jak nie w ten sposób, to w inny, ale da się wszystko zrobić”. Osoba badana określiła siebie jako osobę pogodną i to pomaga jej w zmaganiach z codziennością. W pracy zawodowej i w życiu rodzinnym wyzwania traktowała jako szansę na nauczenie się czegoś nowego, zachętę do znalezienia sposobu, by pokonać problemy: „Jak się nie da zrobić czegoś tak, jak się zawsze robiło, to trzeba spróbować inaczej. To pomaga znaleźć rozwiązanie”.

Po przejściu na emeryturę osoba badana czuła się niepotrzebna. Nie miała celu w życiu i motywacji do rozpoczęcia kolejnego dnia. Uczestnictwo w zajęciach w ramach edukacji pozaformalnej wyzwoliło w osobie badanej nowe siły i chęć do życia. Próby chóru odbywają się dwa razy w tygodniu, jednak uczestnicy zajęć spotykają się w Domu Kultury codziennie na poranną kawę. Dla wielu osób stało się to rytuałem, wydarzeniem, na które czekają i przygotowują się do niego: „Trzeba się ogarnąć, wyprostować, bucik założyć, torebkę, apaszkę, szmineczkę i wyjść z domu między innych ludzi. Cały ten klimat daje pozytywne nastawienie i chęć do życia. Codzienne obowiązki nie są wtedy żadnym wyzwaniem”.

Osoba badana nie oczekiwała, że podczas zajęć nauczy się śpiewać, inna motywacja zachęciła ją do dołączenia do chóru. Jednak rozwinęła swoje umiejętności, wyszkoliła głos. Kobieta, od czasu gdy uczestniczy w próbach, stała się bardziej pewna siebie i radośniejsza: „To pomaga w życiu codziennym i w kontaktach z innymi ludźmi. Osoba otwarta, uśmiechnięta, o pozytywnym nastawieniu lepiej dogaduje się z ludźmi. Łatwiej czasem załatwić jakąś sprawę”.

Osoba badana nigdy nie planowała swojego rozwoju. Po ukończeniu szkoły uważała, że zakończyła już edukację i dalej w życiu nie będzie się rozwijać. Okazało się, że w pracy ekspedientki musiała nabywać nowe kompetencje: „Czasy się zmieniały, pojawiły się komputery, kasy fiskalne i metkownice. Inaczej wyglądały dokumenty, gdy po szkole zaczęłam pracę, a inaczej kilka lat później”. Jako absolwentka techni-

kum nie przypuszczała, że będzie się uczyła przez całe życie, bo tego wymagały nowe procedury i zmieniający się świat. Nie sądziła również, że będąc na emeryturze, można się rozwijać. Zajęcia chóru zachęciły osobę badaną do kolejnych poszukiwań i wyzwoływały potrzebę uczenia się.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania jakościowe wykazały, że badane osoby dorosłe uczą się przez całe życie. Również udział w badaniach okazał się dla nich okazją do rozwoju. Wywiad swobodny, zachęcenie do refleksji poprzez zastosowanie technik wizualnej i projekcyjnej wpłynęły na ich samoświadomość. Badanie stało się szansą na biograficzne oraz narracyjne uczenie się dorosłych, a także stanowiło refleksję nad historią własnego życia. Biografia edukacyjna okazała się źródłem wiedzy osób badanych o nich samych. Badanie stworzyło ważną przestrzeń do uczenia się, z której wcześniej osoby badane nie korzystały lub – tak jak miało to miejsce w przypadku jednej z osób badanych – celowo odrzucały taką możliwość. Jedna z kobiet unikała trudnych dla niej wspomnień. Podczas rozmowy, werbalnego tworzenia swojej biografii, podczas snucia opowieści, narracji, „demony przeszłości” – jak swoje traumatyczne przeżycia nazwała kobieta – zostały uwolnione. Osoba badana potrzebowała wyartykułować to, co do tej pory tkwiło w niej głęboko zepchnięte przez mechanizmy obronne. Uznała, że bez wydobytego z zakamarków pamięci bólu, jej opowieść nie byłaby pełna. Nie mogłaby również stanowić cennej okazji, by uczyć się z historii własnego życia.

Osoby badane świadomie podjęły działania, które umożliwiły im uczestnictwo w edukacji pozaformalnej. Jednak część kobiet jako motywację do udziału w zajęciach wymieniła inne względy niż chęć uczenia się. Nabywanie kompetencji stało się ich udziałem niejako dodatkowo, przy okazji spełniania innych potrzeb. Początkowo kursy, szkolenia, próby stanowiły przede wszystkim towarzyskie spotkanie, sposób na miłe spędzenie czasu, możliwość oderwania się od codziennych kłopotów, niekoniernie okazję do uczenia się w dorosłości. Poprzez jasne określanie celów zajęć i ich realizowanie, a także etapowe odnoszenie się do wcześniej ustalonych kryteriów sukcesu, osoby prowadzące wytworzyły atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Osoby badane w toku kolejnych warsztatów, prób, wykładów i lekcji zaczęły nabywać kompetencje bezpośrednio związane z realizowanymi treściami. W procesie uczenia się, w sposób najczęściej nieuświadomiony przed uczestnictwem w badaniu, wykazały się wiedzą i umiejętnościami znacząco ułatwiającymi ich codzienne funkcjonowanie. Najistotniejsze okazały się wykształcone postawy – świadomość własnej wartości, wytrwałość, kreatywność i samoakceptacja.

Uczenie się dorosłych w ramach edukacji pozaformalnej wymagało od osób badanych przede wszystkim zmiany nastawienia do samego procesu kształcenia. Ich doświadczenia w edukacji formalnej spowodowały, że ponowne odnalezienie się w roli

ucznia nie było dla osób badanych łatwe. Kobiety przysięgały do zajęć z pewnymi zahamowaniami wynikającymi z bagażu nie zawsze przyjemnych doświadczeń. Uczenie się utożsamiane było przez osoby badane z brakiem elastyczności, uczeniem się na pamięć, przez co nie dostrzegały celu, bały się porażki, oczekując piętnowania błędów. Ich nowe doświadczenia nie tylko diametralnie zmieniły ich postrzeganie uczenia się, ale też wywołały konieczność zmiany czasami złych nawyków. W edukacji pozaformalnej to uczestnik stanowił centrum procesu, jego indywidualne potrzeby i preferencje co do stylu uczenia się były brane pod uwagę. Kobiety opisywały nabywane kompetencje jako przydatne nie tylko w wąskim zakresie związanym z charakterem zajęć, na które dobrowolnie, świadomie i celowo się zdecydowały. Przede wszystkim stanowiły one cenne źródło informacji o samym sobie, pomagały skutecznie zmagać się z codziennymi wyzwaniami i przeciwnościami losu. Edukacja pozaformalna wyzwoliła w osobach badanych chęć dalszego rozwoju, uczenia się, podejmowania kolejnych wyzwań. Są one świadome tego, że znajdują się, czasem mimo wieku, na początku całowyciowego rozwoju.

Bibliografia

- Alheit P., *Podwójne oblicza całowyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2, s. 55–78.
- Ciechanowska D., *Od edukacji ustawicznej do całowyciowego uczenia się – potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Płock–Toruń 2004, s. 155–160.
- Czerniawska O., *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.
- Karawajczyk W., *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej” 2009, R. 1, s. 95–108.
- Komunikat Komisji Europejskiej, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001) 678, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/european-area-of-lifelong-learning.html> [dostęp: 4.12.2022].
- Memorandum Komisji Europejskiej, *Memorandum on Lifelong Learning*, www.voced.edu.au/content/ngv:2687 [dostęp: 31.12.2022].
- Raport EURYDICE, *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, www.op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e36cfb36-b16a-4dd8-99e1-c70482e392b9.pdf [dostęp: 4.12.2022].

Learning to survive and thrive: How non-formal education transforms the quality of adult life?

Abstract: The idea of non-formal education is linked to the fulfilment of the needs of adults to acquire new knowledge and skills and to develop attitudes that will help them function more easily in the modern world. Education is associated with learning in schools and universities, and adult lifelong learning is perceived similarly. What prompts adults to return to the experiences they acquired while following traditional formal education paths? What motivates them to deliberately resume the learning process, already in a much different form of structured adult education? The most pertinent question is which competences acquired in the post-school educational activity support the daily functioning of adults.

Keywords: non-formal education, lifelong learning, overcoming challenges, development

About the Author

Hanna Kozakiewicz – Master's degree in English philology and pedagogy. As of October 2024, a doctoral student at the Doctoral School at the Warsaw University of Life Sciences in the field of social sciences, in the discipline of pedagogy. Academic and research interests: subjective quality of life, issues of youth functioning in the modern world, educational inequality, and adult education.

Artur Sendyka

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0000-0002-7501-9756>

e-mail: artur@sendyka.dev

‘Mothers of Penguins’: Artistic authenticity and social resonance in depicting autism parenting – analysis of film techniques and cultural impact

https://doi.org/10.25312/kiw.27_ase

Abstract: This research paper provides an in-depth analysis of the Polish TV series “Matki Pingwinów” (Mothers of Penguins), which premiered on Netflix in 2024. The series explores the challenges of parenting children on the autism spectrum, offering a realistic and empathetic portrayal of family dynamics, societal pressures, and personal growth. This paper argues that the series effectively utilizes specific film techniques, authentic scenography, nuanced performances, and a carefully crafted screenplay to achieve artistic authenticity while fostering significant social resonance and contributing to discussions on disability representation and narrative ethics. Key elements examined include the *cinéma vérité*-inspired film techniques, the screenplay’s reflection of multifaceted realities, the emotionally resonant acting performances, and the series’ cultural impact as evidenced by audience reception. By blending artistic excellence with social relevance, *Matki Pingwinów* serves as both a compelling drama and a vital contribution to global conversations about inclusion, representation, and the ethical considerations of portraying vulnerable groups.

Keywords: Polish television drama, autism representation, parenting special needs, documentary storytelling, narrative ethics

About the Author

Bachelor of Arts candidate in Cultural Studies at Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, served as Chief of Board Member at Tech NGO Foundation and worked as an IT Configuration Analyst at AON. His research focuses on Internet culture, LGBTQ+ spaces in Central-East Europe, and social performativity in tech-mediated environments, with methodological expertise in mixed-methods data collection using ex. EBSCO, ResearchGate, and Google Scholar. Notable contributions include conference presentations: “Doświadczenie studiowania online...” (2023 Kraków Conference) analyzing digital education, and “Patologie kultury internetu...” (2024 Łódź Symposium) examining online community dynamics. His work bridges academic analysis with practical work experience.

Introduction: context, thesis, and theoretical framework

The Polish television series *Matki Pingwinów* (Mothers of Penguins), released on Netflix in 2024, has garnered significant attention for its portrayal of families raising children on the autism spectrum. This paper aims to analyse how the series achieves artistic authenticity and social resonance by examining its film techniques, scenography, screenplay, acting performances, and audience reception. The central thesis is that *Matki Pingwinów* successfully employs a blend of realistic aesthetics, inspired by documentary traditions like *cinéma vérité*, and narrative strategies common to dramatic storytelling to create an empathetic and impactful representation of autism parenting, thereby contributing meaningfully to social discourse on disability, inclusion, and the ethics of representation.

Methodologically, this analysis involves a close reading of the series' formal elements (cinematography, editing, sound, scenography) and narrative components (plot, character development, dialogue), contextualized within theories of documentary storytelling, media representation, and narrative ethics. We will explore how the series navigates the complex terrain of depicting a neurodevelopmental condition like Autism Spectrum Disorder (ASD) – understood here as a condition characterized by challenges with social communication and interaction, and restricted or repetitive behaviours, interests, or activities¹ – while striving for artistic authenticity. Authenticity, in this context, refers not necessarily to a direct, unmediated reflection of reality (an impossibility in any mediated form), but rather to the creation of a believable, emotionally resonant world that respects the lived experiences it portrays.²

The analysis draws upon concepts from documentary film theory, particularly the tension between representing reality and the inherent subjectivity of the film-

¹ American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Publishing, Arlington VA 2013.

² K. Beattie, *Documentary Screens: Non-Fiction Film and Television*, Palgrave Macmillan, London 2004.

maker's perspective. While *Matki Pingwinów* is a fictional drama, its adoption of techniques associated with *cinéma vérité* – such as handheld cameras and natural lighting – signals an aspiration towards realism and immediacy, blurring the lines often drawn between fiction and non-fiction.³ Furthermore, following Bernard⁴, we acknowledge that even non-fiction narratives utilize universal storytelling elements like plot structure, character arcs, and a distinct standpoint. Understanding how these elements function in *Matki Pingwinów* is crucial to evaluating its effectiveness.

Film techniques and scenography

The visual and technical aspects of *Matki Pingwinów* stand out as integral elements that enhance the series' emotional resonance and realism. The directors, Klara Kochańska-Bajon and Jagoda Szelc, employ an approach reminiscent of *cinéma vérité*, characterized by its raw, unembellished visual style.⁵ This technique, often defined by its aim to capture reality with minimal directorial intervention, gives the audience an intimate, almost documentary-like view of the characters' lives, drawing them deeper into the story. **Film techniques** such as handheld camera work and the prevalent use of natural lighting create a sense of immediacy and authenticity, making the audience feel as though they are observing real-life events rather than a conventionally polished fictional narrative. The subtle, understated cinematography avoids the overt dramatization often seen in traditional TV dramas, instead opting for a tone that mirrors the quiet struggles and moments of joy experienced by families raising children with disabilities. This stylistic choice aligns with the series' aspiration to present an authentic portrayal, grounding the drama in a sense of lived reality.

The scenography, crafted by Alicja Kazimierczak, further underscores the series' commitment to authenticity. The settings reflect the lived realities of the characters, with particular attention paid to the details of domestic spaces. Homes are portrayed as functional rather than idealized, filled with the clutter and chaos typical of families with young children, echoing findings in studies on family home environments and autism (e.g., Hedley et al.,⁶ who discuss the importance of home environments). These spaces are not only visually engaging but also emotionally evocative, as they reflect the mental and emotional states of the characters. For instance, the meticulous organization of one parent's home contrasts sharply with the disarray in another, symbolizing their differing approaches to coping with the demands of parenting a child on the autism spectrum.

³ Ibidem.

⁴ S. Bernard, *Documentary Storytelling: Making Stronger and More Dramatic Nonfiction Films*, Routledge, London & New York 2010..

⁵ K. Beattie, *Documentary Screens...*, op.cit..

⁶ D. Hedley, D. McConnell, B. Furlonger, *Autism and family home movies: A comprehensive review*, "Autism", no. 10(4)/2006.

Moreover, the series uses location-based storytelling to expand its emotional landscape. Scenes set in therapy centres, schools, and community spaces highlight the societal structures that intersect with the personal struggles of the families. Each location is imbued with a sense of purpose, serving not just as a backdrop but as a narrative tool that reveals the complexities of navigating public and private life with a child with special needs. By combining authentic visuals with carefully chosen environments, *Matki Pingwinów* offers a textured and deeply resonant viewing experience that invites audiences to engage with the nuances of its subject, reflecting a documentary impulse within its fictional framework.⁷



Image 1. Scene from the *Matki Pingwinów* (Mothers of Penguins), adapted from *Matki Pingwinów* by Piotr Litwic/Netflix, 2024.

Source: <https://static.wirtualnemedia.pl/media/images/2013/imagesnew/matki-pingwinow/-2-655-67339cbcd701f.jpg>.

Acting performances

The acting performances in *Matki Pingwinów* are a cornerstone of the series' success, with the cast delivering deeply authentic and emotionally charged portrayals that resonate with viewers. Masza Wągrocka, in the role of Kamila Barska, provides a standout performance as a mother grappling with the complexities of raising a child diagnosed with autism. Her character's emotional journey – from denial and frustration to acceptance and empowerment – is depicted with remarkable subtlety. Wągrocka skilfully captures the raw vulnerability and resilience of a parent navigating uncharted emotional territory, allowing the audience to connect with Kamila's struggles

⁷ S. Bernard, *Documentary Storytelling...*, op.cit.

on a personal level. This nuanced portrayal avoids simplistic representations often found in media depictions of disability parenting.

Similarly, Barbara Wypych as Ula Wojtal and Magdalena Rózczyńska as Tatiana Tracz bring a nuanced depth to their roles as two other mothers facing unique challenges in their parenting journeys. Wypych's portrayal of Ula is particularly compelling; she balances moments of quiet despair with bursts of fierce advocacy for her child, creating a character that feels profoundly real. Rózczyńska's performance, meanwhile, adds a sense of calm determination to the ensemble, showcasing the diverse emotional responses parents have when confronted with the challenges of raising children with special needs. These performances contribute significantly to the series' exploration of the varied experiences within the autism community, reflecting the complex realities discussed in parent-focused research (e.g., Pinto et al.,⁸, on the experiences of autistic mothers).

The supporting cast, including the child actors, also deserves recognition. By casting children with disabilities, the directors not only lend authenticity to the series but also provide a platform for these young performers to shine, addressing ethical considerations around representation.⁹ Their natural and unfiltered performances add layers of realism, allowing the audience to see the world through their eyes. Scenes between parents and children are particularly poignant, as the actors convey a wide range of emotions – love, frustration, joy, and exhaustion – with such sincerity that it transcends the screen.

Audience and critical reactions have repeatedly highlighted the ensemble cast as one of the series' greatest strengths. On platforms like Filmweb, viewers have praised the performances for their emotional depth and relatability.¹⁰ Many have noted that the actors successfully avoid clichés often associated with portrayals of disability, instead presenting fully realized, multidimensional characters. The chemistry among the cast members is palpable, as their interactions feel organic and unscripted, further enhancing the series' authentic tone. Together, the actors bring *Matki Pingwinów* to life, making it not just a story about autism but a deeply human narrative about love, resilience, and community.

⁸ R.I. Pinto, A.I. Pinto, A. Pereira, 'I Am An Autistic Mother With an Autistic Child': *Documentary Analysis of Family Overload*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", https://www.researchgate.net/publication/383376310_I_Am_An_Autistic_Mother_With_an_Autistic_Child_Documentary_Analysis_of_Family_Overload [accessed: 30.04.2025].

⁹ S. Murray, *Representing Autism: Culture, Narrative, Fascination*, Liverpool University Press, Liverpool 2008.

¹⁰ *Dyskusje, Forum – Matki pingwinów*, Filmweb, 2024, <https://www.filmweb.pl/serial/Matki+pingwinow-2024-10049727/discussion?plusMinus=true&page=2> [accessed: 30.04.2025].



Image 2. Scene from the *Matki Pingwinów* (Mothers of Penguins), adapted from *Matki Pingwinów* by Netflix, 2024/

Source: <https://agencjacosmos.pl/wp-content/uploads/2024/10/Matki-pingwinow.jpeg>.

Screenplay and dialogues

The screenplay of *Matki Pingwinów* is a masterful blend of authenticity, sensitivity, and relatability, drawing its strength from the deeply personal experiences of co-creator Klara Kochańska-Bajon. Developed in collaboration with Dorota Trzaska and Nina Lewandowska, the script is notable for its ability to capture the raw and complex emotions of parenting children on the autism spectrum. What sets the screenplay apart is its refusal to romanticize or simplify the challenges faced by its characters. Instead, it presents a balanced and multifaceted portrayal of their lives, showcasing moments of frustration, fear, and exhaustion alongside instances of love, joy, and triumph. This nuanced approach ensures that the story resonates with a wide audience, offering both representation for those with similar experiences and insight for those unfamiliar with the subject, aligning with principles of effective documentary storytelling that prioritize complexity over simplification.¹¹

The dialogues are one of the series' standout features, characterized by their natural and unfiltered quality. Conversations between characters are not polished or idealized, but instead reflect the sometimes messy and emotionally charged realities of real-life interactions. This authenticity allows the audience to deeply connect with the characters, as their words and emotions feel genuine and relatable. The script avoids clichés and overdramatization, instead opting for subtle and realistic exchanges that mirror everyday conversations. For instance, scenes where parents discuss

¹¹ S. Bernard, *Documentary Storytelling...*, op.cit.

their children's progress – or lack thereof – are laced with a mix of hope and frustration, encapsulating the bittersweet nature of their experiences. As noted in a Filmweb review, "The parents are not depicted as saints; they lose patience, make mistakes, and sometimes act selfishly, just like anyone else. This honesty makes them deeply human and relatable".¹² This commitment to portraying flawed, complex characters contributes to the narrative's ethical grounding, avoiding hagiography and presenting relatable human struggles.¹³

Another significant aspect of the screenplay is its ability to convey the unspoken. Many of the most powerful moments in *Matki Pingwinów* are found in what is left unsaid – the lingering silences, hesitant pauses, or loaded glances between characters. These subtle cues speak volumes about the emotional weight carried by the parents and their children, adding layers of complexity to the narrative. Through its carefully crafted dialogues and realistic scenarios, the screenplay of *Matki Pingwinów* not only tells a compelling story but also creates a space for empathy, reflection, and understanding, making it one of the most impactful elements of the series.



Image 3. Scene from the *Matki Pingwinów* (Mothers of Penguins), adapted from *Matki Pingwinów* by Netflix, 2024.

Source: https://gfx.chillizet.pl/var/g3-chillizet-2/storage/images/kultura/jak-szukano-aktorow-do-serialu-matki-pingwinow-mowi-julia-popkiewicz/22158476-1-pol-PL/Jak-szukano-aktorow-do-serialu-Matki-Pingwinow-Julia-Popkiewicz-zdradza-szczegoly_content.jpg.

¹² *Dyskusje, Forum – Matki pingwinów*, Filmweb, 2024, op.cit.

¹³ J. Habermas, B. Fultner (transl.), *The Language Game of Responsible Agency and the Problem of Free Will: How Can Epistemic Dualism Be Reconciled with Ontological Monism?*, "Philosophical Explorations", no. 10(1)/2008, pp. 13–50. [Note: This is a general source on narrative ethics/agency, the specific link provided in the feedback was to a summary page, citing a primary source like Habermas or alternatives like Nussbaum or Levinas might be more academically robust depending on the specific ethical argument].

Social opinion and audience reception

The social opinion and audience reception of *Matki Pingwinów* have been overwhelmingly positive, cementing its status as both a cultural touchstone and a catalyst for meaningful dialogue about parenting, autism, and societal attitudes toward disability. From the outset, the series was lauded for addressing a subject matter that is often overlooked in mainstream media – raising children on the autism spectrum. Critics and audiences alike have praised its honest and empathetic portrayal of the challenges and triumphs experienced by families with children who have special needs. On *Filmweb*, a prominent Polish entertainment platform, the series holds a strong audience rating of 7.6/10, based on over 16,000 votes. This high score reflects the resonance it has found with a broad demographic of viewers, including parents of children with disabilities, educators, and general audiences who were drawn to its relatable and heartfelt storytelling.

On social media and online forums (e.g. Forum dyskusyjne Gazeta.pl¹⁴, Joe Monster¹⁵), discussions about the series reveal its emotional impact and capacity to foster empathy. Many viewers have expressed how deeply they connected with the characters and their struggles. Posts on parenting forums highlight how *Matki Pingwinów* has sparked conversations about the daily realities of raising children with autism, such as navigating educational systems, accessing therapies, and dealing with societal judgments. Comments like, “This show finally talks about parents, not just the children,” underscore the rarity and significance of its perspective. For many, the series has served as a mirror of their experiences, validating feelings of exhaustion, hope, and determination that are often underrepresented in the media, potentially reducing stigma and fostering community.¹⁶

Critics have also praised the series for its ability to address a sensitive topic without falling into the traps of melodrama or sentimentality. Instead, *Matki Pingwinów* strikes a balance between poignancy and humour, capturing the full spectrum of human emotion. Reviewers have noted how the show’s humour provides moments of levity, making its heavier themes more accessible. Blogs such as “Autyzm po ludzku” commend its role in raising awareness and humanizing the experiences of families living with autism: “It’s not just a story about autism—it’s a story about resilience, about love, and about finding joy in the small victories”.¹⁷ This reception suggests

¹⁴ *Matki pingwinów*, forum.gazeta.pl, 2024, https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,178303523,-178303523,matki_pingwinow.html [accessed: 30.04.2025].

¹⁵ *Matki pingwinów*, Joe Monster, 2024, <https://joemonster.org/phorum/read.php?f=44&t=46720> [accessed: 30.04.2025].

¹⁶ P.W. Corrigan, A.C. Watson, *Understanding the impact of stigma on people with mental illness*, “World Psychiatry”, no. 1(1)/2002.

¹⁷ A. Sułkowska, *Matki pingwinów – recenzja, Autyzm po ludzku*, 20 November 2024, <https://www.autyzmpoludzku.pl/2024/11/20/matki-pingwinow/> [accessed: 30.04.2025].

the series successfully navigates the ethical considerations of representation, offering a humanizing portrayal rather than one focused solely on deficit or tragedy.¹⁸

Beyond Poland, the series has started to attract attention from international audiences through Netflix, positioning itself as a meaningful contribution to global conversations about inclusion and representation. The authentic portrayal of autism and its impact on families has resonated with viewers worldwide, prompting calls for similar stories in other cultural contexts. By presenting its characters with dignity, complexity, and honesty, *Matki Pingwinów* has become more than just a television series – it has become a tool for fostering understanding and a symbol of hope for families who see themselves in its narrative. As conversations about disability and inclusion continue to gain prominence, *Matki Pingwinów* stands as an exemplary work that bridges the gap between entertainment and advocacy, leaving a lasting impression on its audience.

Conclusion

Matki Pingwinów represents a significant and vital addition to contemporary Polish television and the broader landscape of media dealing with disability. Through its thoughtful integration of *cinéma vérité*-inspired techniques, authentic scenography, a nuanced screenplay rooted in lived experience, and outstandingly genuine performances, the series offers a compelling and deeply human portrayal of families raising children on the autism spectrum.

The series successfully navigates the complexities of artistic authenticity and social responsibility. By avoiding stereotypes and sentimentality, and instead focusing on the multifaceted realities of its characters' lives – their struggles, joys, flaws, and resilience – *Matki Pingwinów* achieves a profound emotional resonance. Its positive reception highlights its capacity to foster empathy, challenge societal misconceptions about autism, and contribute to important conversations about inclusion, representation, and the ethical dimensions of storytelling. Ultimately, *Matki Pingwinów* stands as a powerful example of how television drama can function as both a compelling artistic achievement and a meaningful social statement, reminding us of the crucial role narrative plays in shaping understanding and fostering a more inclusive society.

References

American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Publishing, Arlington VA 2013.

¹⁸ S. Murray, *Representing Autism...*, op.cit.

- Beattie K., *Documentary Screens: Non-Fiction Film and Television*, Palgrave Macmillan, London 2004.
- Bernard S., *Documentary Storytelling: Making Stronger and More Dramatic Nonfiction Films*, Routledge, London & New York 2010.
- Corrigan P.W., Watson A.C., *Understanding the impact of stigma on people with mental illness*, "World Psychiatry", no. 1(1)/2002, pp. 16–20.
- Dyskusje, Forum – Matki pingwinów, Filmweb, 2024, <https://www.filmweb.pl/serial/Matki+pingwinów-2024-10049727/discussion?plusMinus=true&page=2> [accessed: 30.04.2025].
- Habermas J., Fultner B. (Transl.), *The Language Game of Responsible Agency and the Problem of Free Will: How Can Epistemic Dualism Be Reconciled with Ontological Monism?*, "Philosophical Explorations", no. 10(1)/2008, pp. 13–50.
- Hedley D., McConnell D., Furlonger B., *Autism and family home movies: A comprehensive review*, "Autism", no. 10(4)/2006, pp. 347–367, https://www.researchgate.net/publication/7096456_Autism_and_family_home_movies_A_comprehensive_review [accessed: 30.04.2025].
- Matki pingwinów, forum.gazeta.pl, 2024, https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,-178303523,178303523,matki_pingwinow.html [accessed: 30.04.2025].
- Matki pingwinów, Joe Monster, 2024, <https://joemonster.org/phorum/read.php?f=44&t=46720> [accessed: 30.04.2025].
- Murray S., *Representing Autism: Culture, Narrative, Fascination*, Liverpool University Press, Liverpool 2008.
- Pinto R.I., Pinto A.I., Pereira A., *'I Am An Autistic Mother With an Autistic Child': Documentary Analysis of Family Overload*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", https://www.researchgate.net/publication/383376310_I_Am_An_Autistic_Mother_With_an_Autistic_Child_Documentary_Analysis_of_Family_Overload [accessed: 30.04.2025].
- Sułkowska A., *Matki pingwinów – recenzja, Autyzm po ludzku*, 20 November 2024, <https://www.autyzmpoludzku.pl/2024/11/20/matki-pingwinow/> [accessed: 30.04.2025].

Matki pingwinów: autentyczność artystyczna i społeczny rezonans w przedstawianiu rodzicielstwa osób z autyzmem – analiza technik filmowych i wpływu kulturowego

Streszczenie: Autor artykułu podejmuje próbę pogłębionej analizy polskiego serialu *Matki pingwinów*, którego premiera odbyła się w 2024 roku na platformie Netflix. Produkcja porusza temat wychowania dzieci ze spektrum autyzmu oraz wyzwań, jakie stoją przed ich rodzicami. To realistyczne i pełne empatii przedstawienie dynamiki rodziny, presji społecznej i rozwoju osobistego. W artykule wskazano, że twórcy serialu skutecznie wykorzystali specyficzne techniki filmowe, autentyczną scenografię, niuanse w grze aktorskiej oraz starannie skonstruowany scenariusz, by osiągnąć wysoki poziom autentyczności artystycznej. Serial wywołał szeroką reakcję w społeczeństwie i przyczynił się do podjęcia dyskusji na temat reprezentacji niepełnosprawności oraz etyki narracji. Kluczowe analizowane elementy obejmują: techniki filmowe inspirowane *cinéma vérité*, odzwierciedlenie wielowymiarowych realiów w scenariuszu, pełne emocji kreacje aktorskie, wpływ kulturowy serialu, widoczny w odbiorze przez publiczność. Łącząc doskonałość artystyczną ze znaczeniem społecznym, *Matki pingwinów* stanowią zarówno poruszający dramat, jak i istotny głos w globalnej dyskusji na temat inkluzji, reprezentacji i etycznych aspektów przedstawiania grup wrażliwych.

Słowa kluczowe: polski serial telewizyjny, reprezentacja autyzmu, rodzicielstwo osób wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami, narracja dokumentalna, etyka narracji

Nota autorska

Student kierunku kulturoznawstwo na Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Pełnił funkcję szefa zarządu w Tech NGO Foundation i pracował jako analityk konfiguracji IT w AON. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na kulturze internetowej, przestrzeniach LGBTQ+ w Europie Środkowo-Wschodniej i performatywności społecznej w środowiskach technologicznych. Posiada doświadczenie metodologiczne w prowadzeniu badań z wykorzystaniem metod mieszanych, opartych m.in. na EBSCO, ResearchGate i Google Scholar. Do jego istotnych osiągnięć należą wystąpienia konferencyjne, m.in.: referat *Doświadczenie studiowania online...* (Konferencja w Krakowie 2023), poświęcony edukacji cyfrowej, oraz *Patologie kultury internetu...* (Symposium w Łodzi 2024), badający dynamikę społeczności online. W pracy łączy podejście akademicką z praktycznym doświadczeniem zawodowym.

Tematyka zainteresowań czasopisma „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania. Prezentowane są tutaj wyniki badań naukowych, głównie z obszarów pedagogiki i filozofii. Chętnie też publikowane są teksty z zakresu historii, psychologii, socjologii i innych nauk zajmujących się z różnych perspektyw człowiekiem, jego rozwojem oraz kontekstem kulturowym, w którym ten rozwój przebiega.

Mamy ambicję stawać się czasopismem opiniotwórczym. Wyznaczamy sobie dalekosiężne cele co do zawartości merytorycznej czasopisma, jak również w pozostałych obszarach świadczących o renomie periodyku naukowego. Jesteśmy czasopismem otwartym i dynamicznie się rozwijającym.

Proponowane teksty do publikacji można zgłaszać ustawicznie przez Open Journal Systems (OJS) na stronie czasopisma. Możliwy jest kontakt e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

