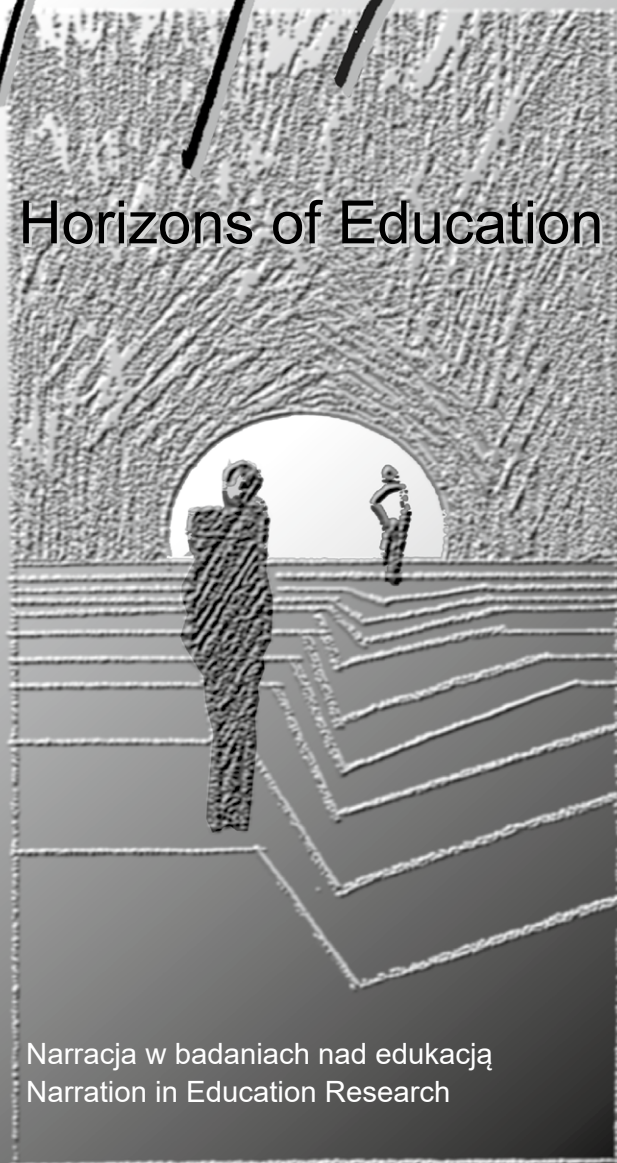


Akademia Ignatianum w Krakowie  
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow  
Institute of Education Sciences

*Horizonty Wychowania*

Horizons of Education



Narracja w badaniach nad edukacją  
Narration in Education Research

WYDAWCA / PUBLISHER  
Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief  
dr hab. Anna Błasiak, prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska  
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor  
dr Irmína Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska  
Sekretarz Redakcji / Secretary  
dr Agnieszka Kaczor, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

#### ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr hab. prof. nadzw. Ewa Kucharska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

#### REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor

#### RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta Urlińska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia), Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

#### PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha  
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR  
dr Maria Szymańska  
REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR  
Dariusz Piskulak  
OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP  
Jacek Zaryczny

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers, ERIH PLUS

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address  
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków  
e-mail sekretarz redakcji: [agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl](mailto:agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl)  
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.  
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

**Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.  
Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.**



Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor <i>Edytorial: Narracja w badaniach nad edukacją</i>	5
Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor <i>Editorial: Narration in Education Research</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Magdalena Ciechowska <i>Podejście doceniające i pozytywna narracja w kształceniu studentów pedagogiki – refleksje teoretyczne dotyczące implikacji praktycznych / Appreciative Inquiry and Positive Narrative in Educating Students of Pedagogy – Theoretical Reflections on Practical Implications</i>	11
Małgorzata Zalewska-Bujak <i>Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli / Sources and Areas of Teachers' Professional Satisfaction Deficits</i>	21
Maria Szymańska <i>From Personal to Empirical Interests in the Light of the Four-Phase Model by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger and Selected Narratives of Qualitative Research Participants / Od zainteresowań personalnych do empirycznych w świetle czterofazowego modelu rozwoju zainteresowań Suzanne D. Hidi i Ann K. Renninger oraz wybranych narracji uczestników badań jakościowych</i>	33
Mirosław Kisiel, Maciej Kołodziejski <i>Narracje w badaniach nad edukacją muzyczną / Narratives in Research on the Music Education</i>	45
Małgorzata Bortliczek, Renata Raszka <i>Dziecięca matematyka w przestrzeni baśniowej – studenckie kreacje narracyjne / Children's Mathematics in Fairytale Space – Students' Narrative Creations</i>	57
Marta Krupska <i>Narracja jako restauracja wymiaru humanistycznego w pedagogice fenomenologicznej Maxa van Manena / Narrative as a Restoration of the Humanistic Dimension in the Phenomenological Pedagogy of Max van Manen</i>	69
Joanna Żeromska-Charlińska <i>Rodzinne Kansas – rekonstrukcja doświadczeń w autonarracji kobiety / Family Kansas – Reconstitution of Experiences in Woman's Auto-narration</i>	79

Bożena Józefów-Czerwińska <i>Doświadczenia wojny a ich znaczenie w edukacji młodych pokoleń (na przykładzie zbrodni ludobójstwa popełnionej w Wąskim Lesie 12 lutego 1940 roku) / Wartime Experiences and Their Role in the Education and Upbringing of Young Generations (on the Example of the Genocide Committed in Wąski Las on 12 February 1940)</i>	89
Anna Czyż, Monika Sobczak <i>Refleksje nad znaczeniem i miejscem narracji w szkole. Wybrane aspekty / Reflections on the Meaning and Place of the Narrative in School. Selected Aspects</i>	99
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	109
Agnieszka Małgorzata Krzysztof-Świdarska <i>Histrionic Blurriness. A God Image Without Features / Histrioniczne rozmycie. Obraz Boga bez cech</i>	111
Klaudia Bochniarz, Marta Witkowska <i>Rekonstrukcja historyczna – czy pasja chroni przed uzależnieniem? / Historical Reenactment – Does Passion Protect Against Addiction?</i>	123
Katarzyna Brataniec <i>Rola i znaczenie systemu edukacji dla kształtowania tożsamości narodowej w Republice Uzbekistanu / The Role and Importance of the Education System for Forming the National Identity in the Republic of Uzbekistan</i>	135
RECENZJE / REVIEWS	145
Michał Stachurski <i>Recenzja książki: Sławomir Chrost, Podstawy pedagogii osoby</i>	147

**Maria Szymańska**

<https://orcid.org/0000-0001-5244-5966>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[maria.szymanska@ignatianum.edu.pl](mailto:maria.szymanska@ignatianum.edu.pl)

**Agnieszka Kaczor**

<https://orcid.org/0000-0002-2574-4757>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl](mailto:agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl)  
<https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.01>

Data zgłoszenia: 28.06.2022

Data akceptacji: 28.06.2022

## **Edytorial:**

### ***Narracja w badaniach nad edukacją***

Szanowni Państwo!

Prowadzenie badań narracyjnych w przestrzeni edukacyjnej cieszy się coraz większym zainteresowaniem badaczy dostrzegających ich niepowtarzalny, specyficzny charakter wyrażający się w dwóch wymiarach: przedmiotowym i czynnościowym, a zatem narracji postrzeganej jako opowieści i narracji jako czynności ujawniającej zdolności i kompetencje narracyjne narratora. Brian Schiff zaznacza, że prowadzenie narracji wskazuje na aktywność ekspresyjną osoby. Co więcej, zauważa, że jedną z istotniejszych funkcji narracji jest uobecnienie doświadczenia życiowego i zinterpretowanie życia w odpowiednim czasie i przestrzeni, a zatem w pewnym sensie „uczynnienie” ich tu i teraz<sup>1</sup>. Tak rozumiane pojęcie narracji staje się punktem wyjścia dla kształtowania postawy narracyjnej uczestników procesu badawczego w strategii jakościowej, którą można określić jako strategię narracyjną. Domaga się ona stosowania zasad, metod, technik narracyjnych umożliwiających takie gromadzenie i analizę danych, których interpretacja będzie sprzyjała pogłębionej percepcji przedmiotu i podmiotu badawczego odkrywającego pełniej swą tożsamość personalną, społeczną, kulturową czy duchową. Ten poznawczy aspekt zdeterminowany celem i doświadczeniem podmiotu badawczego wpisuje się w koncepcję narracyjnego konstruowania rzeczywistości przez Jerome’a Brunera<sup>2</sup>. Niech stanie się także zachętą dla Państwa do refleksji nad znaczeniem narracji w życiu codziennym, naukowym i edukacyjnym, do czego serdecznie zapraszamy.

Maria Szymańska

Agnieszka Kaczor

redaktorzy tematyczni numeru

---

<sup>1</sup> Schiff, B. (2012). The function of narrative: Toward a narrative psychology of meaning. *Narrative Works*, 2(1), 33-47. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/19497>

<sup>2</sup> Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://www.jstor.org/stable/1343711>





**Maria Szymańska**

<https://orcid.org/0000-0001-5244-5966>  
 Akademia Ignatianum w Krakowie  
 Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[maria.szymanska@ignatianum.edu.pl](mailto:maria.szymanska@ignatianum.edu.pl)

**Agnieszka Kaczor**

<https://orcid.org/0000-0002-2574-4757>  
 Akademia Ignatianum w Krakowie  
 Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl](mailto:agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl)  
<https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.02>

Data zgłoszenia: 28.06.2022  
 Data akceptacji: 28.06.2022

## **Editorial:**

### ***Narration in Education Research***

Ladies and Gentleman,

Conducting narrative research in the educational space is gaining more and more interest among researchers who notice their unique, specific character expressed in two dimensions: objective and functional, thus, narrative perceived as a story and activity revealing the narrator's narrative abilities and competences. Brian Schiff points out that narration indicates the expressive activity of a person. What is more, he notices that one of most important functions of narrative is to present human experience and interpret his/her life in the particular time and space. Therefore, narrative makes them "here and now."<sup>1</sup> Such understanding of it is the starting point for shaping the narrative approach of the participants to the research process in a qualitative strategy that can be defined as a narrative strategy. It requires the use of principles, methods and narrative techniques enabling such collection and analysis of data, the interpretation of which will favor a deepened perception of the research object and subject who can discover and disclose own personal, social, cultural or spiritual identity more fully. This cognitive aspect determined by the goal and experience of the research subject fits in with the concept of narrative construction of reality by Jerome Bruner.<sup>2</sup> Let it also become an encouragement for you to reflect on the meaning of narratives in everyday, scientific and educational life, to which we cordially invite you.

Maria Szymańska  
 Agnieszka Kaczor  
 thematic editors of the issue

---

<sup>1</sup> Schiff, B. (2012). The function of narrative: Toward a narrative psychology of meaning. *Narrative Works*, 2(1), 33-47. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/19497>

<sup>2</sup> Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://www.jstor.org/stable/1343711>





ARTYKUŁY TEMATYCZNE

---

THEMATIC ARTICLES





***Podejście doceniające i pozytywna narracja  
w kształceniu studentów pedagogiki – refleksje teoretyczne  
dotyczące implikacji praktycznych  
Appreciative Inquiry and Positive Narrative in Educating  
Students of Pedagogy – Theoretical Reflections on Practical  
Implications***

**ABSTRACT**

---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The scientific aim of this article is to start a discussion on the application of the appreciative inquiry in working with students of pedagogy.

---

**THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS:** The main research problem of the article is closed in the question about the possibilities of applying the appreciative inquiry in educating students in the pedagogical fields. The literature analysis method concerning the foundations and evolution of the appreciative inquiry was used in conjunction with publications on positive organizational scholarship.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The text presents the definitions of the concepts used, the theoretical foundations of the appreciative inquiry, its historical outline, the principles and stages of practical application, as well. What is more, High Performance Organization, which source takes place in the positive science of organization, was also outlined.

---

**RESEARCH RESULTS:** The appreciative inquiry, as a variety of action research oriented towards the optimization of organization, is most often used in management and marketing sciences. In the English-language literature during the last decades, the use of appreciative inquiry in education has been noted, but it is not mentioned in the native literature. The application of the appreciative inquiry in management sciences has very positive application effects. Transferring them in the area of academic education, especially within the class group, which can be perceived as an organization (with the person conducting the subject as a leader and implementing appreciative inquiry), it can be assumed that the application of this approach should be used not only as a way of solving problems, but, first of all, as an effective way of working with students.

---

Sugerowane cytowanie: Ciechowska, M. (2022). Podejście doceniające i pozytywna narracja w kształceniu studentów pedagogiki – refleksje teoretyczne dotyczące implikacji praktycznych. *Horyzonty Wychowania*, 21(59), 11-20. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.03>

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** The appreciative inquiry is an interesting and valuable way not only to solve problems in an organization, but, it can and should be used as a way of working with students of pedagogy, as well.

---

---

→ **KEYWORDS:** APPRECIATIVE INQUIRY, HIGH PERFORMING ORGANIZATION, POSITIVE NARRATIVE, EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGY, HIGH PERFORMANCE ORGANIZATION

**STRESZCZENIE:** \_\_\_\_\_

**CEL NAUKOWY:** Celem naukowym artykułu jest rozpoczęcie dyskusji dotyczącej zastosowania podejścia doceniającego w pracy ze studentami pedagogiki.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Główny problem badawczy artykułu został zamknięty w pytaniu o możliwości zastosowania podejścia doceniającego w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych. Zastosowano metodę analizy literatury przedmiotu dotyczącej podstaw oraz ewolucji podejścia doceniającego w zestawieniu z publikacjami dotyczącymi pozytywnej nauki o organizacji (*Positive Organizational Scholarship*).

---

---

**PROCES WYWODU:** W tekście zaprezentowano ustalenia definicyjne stosowanych pojęć, podstawy teoretyczne podejścia doceniającego, jego zarys historyczny oraz zasady i etapy zastosowania w praktyce. Zarysowano również koncepcje organizacji wysokiej efektywności, która swoje źródło ma w pozytywnej nauce o organizacji.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Podejście doceniające, jako odmiana *action research* ukierunkowana na optymalizację organizacji, stosowane jest najczęściej w naukach o zarządzaniu i marketingu. W literaturze anglojęzycznej na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci można zauważyć wykorzystywanie *appreciative inquiry* w edukacji, jednak nie jest to podnoszone w literaturze rodzimej. Stosowanie podejścia doceniającego w naukach o zarządzaniu przedstawia bardzo pozytywne efekty zastosowania. Implikując je na teren edukacji akademickiej, a zwłaszcza grupy zajęciowej, która może być postrzegana jako organizacja (z osobą prowadzącą przedmiot jako liderem i wdrażającą *appreciative inquiry*), można przypuszczać, że podejście to powinno być stosowane nie tylko jako sposób rozwiązywania problemów, lecz przede wszystkim jako efektywny sposób pracy ze studentami.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Podejście doceniające stanowi ciekawy i wartościowy sposób nie tylko rozwiązywania problemów w organizacji, ale także może i powinno być stosowane jako sposób pracy ze studentami pedagogiki.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PODEJŚCIE DOCENIAJĄCE, APPRECIATIVE INQUIRY, POZYTYWNA NARRACJA, KSZTAŁCENIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI, ORGANIZACJA WYSOKIEJ EFEKTYWNOŚCI

Początkiem każdego dzieła – słowo,  
a przed każdym działaniem – myśl.  
Korzeniem zamierzeń jest serce [...],  
a nad tym wszystkim język ma pełną władzę.

(Mądrość Syracha 37, 16-18)

## Wprowadzenie

W kształceniu studentów – nie tylko pedagogiki – coraz częściej kładzie się nacisk na refleksyjność (Perkowska-Klejman, 2019), transformację (Mezirov, 1991), twórczość czy wykorzystywanie innowacyjnych metod (Szymańska, 2019). Co więcej, owe zabiegi nie mają swego źródła tylko w szerokim wachlarzu podejść dydaktycznych, lecz trafiają tam po zaadoptowaniu ich z innych subdyscyplin, jak na przykład metodologii badań pedagogicznych. Tak jest w przypadku podejścia doceniającego, które z powodzeniem jest wykorzystywane jako jeden z nowych typów emancypacyjnych badań w działaniu. Jak wskazuje nazwa, skoncentrowane jest ono na mocnych stronach społeczności czy organizacji, w ramach której jest ono wdrażane. Celem niniejszego tekstu jest wszczęcie dyskusji dotyczącej możliwości wykorzystania podejścia doceniającego w kształceniu studentów pedagogiki.

Warto zaznaczyć, że w dotychczasowej literaturze *appreciative inquiry* pojawia się głównie w aspekcie jego wykorzystania do rozwiązywania problemów w organizacjach w ramach *action research* bądź jako sposób pracy w organizacjach lub też jako sposób prowadzenia warsztatów facylitacji. W literaturze pedagogicznej tematyka ta jest poruszana znacznie rzadziej, ale podkreślana jest rola podejścia doceniającego w pracy z uczniami z grup ryzyka (San Martin i Calabrese, 2011) lub nauczycielami akademickimi i studentami w zakresie planowania edukacji (Jones i Masika, 2021; He i Oxendine, 2018). Warto wskazać, że podejście doceniające nie musi być pojmowane jako sposób rozwiązania problemu, lecz może i powinno być wdrażane jako sposób pracy (jak np. w organizacjach wysokiej efektywności).

## Ustalenia definicyjne, modele i istota *appreciative inquiry*

Przetłumaczenie anglojęzycznej nazwy *appreciative inquiry* daje dwa wyniki – „podejście doceniające” lub „poszukaj i docen”. Wskazuje to na istotę podejścia, czyli docenianie. W języku polskim „doceniać” to „uznawać wartość, znaczenie czegoś, pozytywnie ocenić kogoś, coś” (Dubisz, 2003). Nie ma możliwości doceniania kogoś czy czegoś bez pozytywnej narracji. Do tego terminu odwołam się jeszcze w niniejszej części tekstu, należy jednak zauważyć na wstępie rozważań, że zarówno samo *appreciative inquiry*, jak i pozytywna narracja biorą swoje źródło w pozytywnej psychologii i pozytywnej nauce o organizacji. Psychologia pozytywna, której podstawy zostały opracowane przez prezesa Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego Martina E. Seligmmana zapoczątkowała

przekierowanie uwagi z tego, czego ludziom i ludzkim organizacjom brakuje, na to, co już posiadają, i podkreślanie mocnych stron natury ludzkiej pozwalające na budowanie szczęścia. Wystarczy przywołać tytuł książki Seligmana, aby oddać tę ideę: *Authentic Happiness. Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment* (2002). Z kolei pozytywna nauka o organizacji (*positive organizational scholarship*) weszła w krąg terminów naukowych w rok później dzięki pracy Kima S. Camerona, Janne E. Dutton i Roberta E. Quinna (2003). Prezentuje on zupełnie nowe podejście w spojrzeniu na problemy organizacji. Zamiast skupiać się na nich, aby je rozwiązać, proponuje przyjęcie perspektywy spojrzenia na organizację jako na „tajemnicę” czy „cud”, który powinien być podziwiany. Dzięki temu uwaga zostaje przekierowana na pozytywne strony ludzkiej organizacji i jej zdolności do pozytywnej zmiany.

Przez identyfikację tego, co w nich najlepsze, organizacje mogą nie tylko udoskonalać siebie, ale również świat wokół nich, mogą nie tyle przyczyniać się do społecznego bogactwa, co budować lepszy świat, w którym ludzie mogą realizować swój pełny potencjał. Tak jak w psychologii pozytywnej naczelnym celem jest tutaj tworzenie zorganizowanych instytucji wyzwalających ten potencjał i pomagających go zrealizować (Zbierowski, 2010, s. 618).

Podstawy pozytywnej nauki o organizacji są niezwykle inspirujące i z powodzeniem powinny znaleźć zastosowanie w dydaktyce szkoły wyższej jako perspektywa postrzegania grupy studenckiej, grupy pracowników czy szerszej społeczności akademickiej (z uwagi na objętość opracowania odsyłam do literatury – Dutton i Glynn, 2008; Zbierowski, 2012).

Natomiast historia tytułowego podejścia doceniającego sięga końca lat 80. i łączy się z nazwiskiem Davida Cooperridera i Suresha Srivastvy, którzy odkryli związek pomiędzy tradycyjnym rozwiązywaniem problemów i ograniczeniem generowania konstruktywnych rozwiązań (Cooperrider i Srivastva, 1987). W toku dalszych badań pierwszy z autorów wraz z Dianą Whitney skonstruował pięć podstawowych zasad podejścia doceniającego (Cooperrider i Whitney, 2005) (zostaną one wraz z etapami opisane szerzej w dalszej części artykułu): zasada konstruktywizmu, jednoczesności, opowieści, antycypacji, pozytywnego myślenia.

Podobnie jak klasyczne *action research*, tak i *appreciative inquiry* doczekało się własnych etapów, na podstawie których wprowadzenie zmian jest najbardziej efektywne. Mowa tu o 4 etapach, które układają się w tzw. model 4D od pierwszych liter ich anglojęzycznych zmian (Cooperrider i Whitney, 2005). Etapy zdecydowanie różnią się od tradycyjnych etapów w *action research*, są swoistą nowością stosowaną również w przypadku warsztatów z zakresu facylitacji. Co więcej, tradycyjny model 4D ewoluuje i Jacqueline Stavros oraz Matthew Lawrence Cole opracowali model SOAR obejmujący pięć faz (tzw. 5I), nazywany również biznesowym modelem *appreciative inquiry*, wypierającym dotychczasową analizę SWOT, w której uwaga jest skierowana nie tylko na pozytywne aspekty. W SOAR uwaga jest kierowana na siły (*strengths*), możliwościach (*opportunities*), aspiracjach (*aspirations*) i rezultatach (*results*). Obejmuje on 5 faz, które zostaną przybliżone w dalszej części artykułu.

Jak podkreślają praktycy działający na podstawie podejścia doceniającego, uczestnicy zaangażowani w takie wprowadzanie zmian bardzo pozytywnie na nie reagują,

a efekty są wymierne, czego przykładem mogą być liczne znane światowe marki oraz organizacje pozarządowe, które odniosły pozytywne rezultaty (wśród marek, których działanie oparte jest na tym podejściu warto wymienić takie, jak Philips, Nokia, Hewlett Packard, British Airways czy McDonald's) (Bartosiak i Banaszewski, 2017, s. 33 i literatura tam cytowana).

Czym w takim razie jest podejście doceniające? To innowacyjny sposób pracy z ludźmi, w którym uwaga koncentruje się na pozytywnych stronach osób, wspólnot, organizacji, które w nich tkwią, ale nie są jeszcze odkryte (Kwiatek, 2000). Mary Filleul zauważa, że opiera się ono na pozytywnych doświadczeniach, aby wywołać pozytywne zmiany w członkach organizacji. Inicjuje celowe, systemowe poszukiwanie zasobów, kompetencji i najlepszych praktyk w systemie. Proces ten jest integracyjny i daje wszystkim zainteresowanym równy głos (2009).

Istota *appreciative inquiry* oraz efekty, jakie niesie ze sobą to podejście, pozwalają na mówienie o pozytywnej narracji. Choć w literaturze takie określenie pojawia się najczęściej w odniesieniu do zasad i środków stosowanych w psychoterapii (Ruini i in., 2014), bywa również synonimem podejścia doceniającego. Polega ona na takim stosowaniu przekazu językowego, w którym istotny aspekt położony jest na pozytywne zwroty, wydarzenia, historie, pytania. Pozytywne, czyli te, które budują, tworzą, wyzwalaają i koncentrują się wokół dobra. Ważne są tu również inne elementy komunikacji, które wpływają na nastawienie odbiorcy – gestów, mimiki, uśmiechu. Wszystko to buduje spójny obraz osoby. Jednak język pełni tu rolę nadrzędną. Zgodnie z aktywistycznym aspektem konstruktywizmu komunikacyjnego, który „opiera się na przekonaniu o aktywnej roli człowieka w procesie poznania [...], a ściślej – na przekonaniu o aktywnej roli języka w procesie poznawczego ustosunkowania się człowieka do rzeczywistości” (Wendland, 2011, s. 219).

## **Podejście doceniające i pozytywna narracja w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych**

Jednym z pierwszych i najważniejszych kroków zastosowania podejścia doceniającego w praktyce jest wdrożenie zasad, które powinny cechować w pierwszej kolejności nauczyciela akademickiego, następnie powinna mieć miejsce dyskusja dotycząca obowiązywania zasad wszystkich członków grupy. Warto zaznaczyć, że osoba prowadząca (lider) swoim postępowaniem powinna wyznaczać standardy obowiązujące inne osoby.

1. Zasada konstruktywizmu (*the constructionist principle*) – społeczne światy (w tym nasze indywidualne światy, w których żyjemy – nikt nie jest samotną wyspą) są tworzone w ramach narracji i dyskursów. Również nowe pomysły i idee biorą swój początek w codziennych rozmowach. Konstruktywizm jest podłożem filozoficznym podejścia doceniającego, które kładzie nacisk na docenianie potęgi języka i wszelkiego rodzaju dyskursu (od słów po metafory, formy narracyjne itp.), aby stworzyć nasze poczucie rzeczywistości – poczucie prawdy, dobra, możliwości.

W przypadku prowadzonych zajęć można mówić o zastosowaniu pozytywnej narracji, czyli stosowaniu dyskursu nacechowanego koncentracją na mocnych stronach studentów, w tym istotnej obecności zwrotów o charakterze pozytywnym. Mowa tu nie tylko o sposobie zwracania się wykładowcy i studentów, ale także podkreślania pozytywnych aspektów otaczającej rzeczywistości.

2. Zasada jednoczesności (zasada symultaniczności, *the principle of simultaneity*) – badanie i zmiana nie są odrębne, lecz są równoczesne. Teza mówiąca o tym, że społeczno-organizacyjne wzorce działań nie są utrwalone w żaden bezpośredni biologiczny czy fizyczny sposób, ma swoje poparcie w konstruktywizmie – okazuje się, że owe systemy są tworzone i wyobrażane w układach relacyjnych przez ludzi (są konstruowane społecznie). Główna uwaga powinna być tu zwrócona na źródło takich zachowań – na dyskurs społeczny. Zmiany w praktykach językowych (w tym w sposobie zadawania pytań) mają głęboki wpływ na zmiany w praktyce społecznej. Jednym z mitów jest pogląd wskazujący na to, że najpierw jest analiza, a później decyzja o zmianie. Jest to zupełnie sprzeczne z konstruktywizmem. Nawet najbardziej niewinne pytanie może wywołać zmianę, nawet jeśli reakcją na nie jest zmiana świadomości, uczucie zdumienia czy śmiechu. Rozważanie tego, że badanie i zmiana następują równocześnie, każe zwrócić uwagę na naturę pytań. Nie chodzi tu o taki przekaz: „Czy moje pytanie prowadzi do dobrych czy złych odpowiedzi?”, lecz: „Jaki wpływ ma moje pytanie na nasze wspólne życie... czy pomaga w generowaniu rozmów o tym, co dobre, lepsze, możliwe... czy wzmacnia nasze relacje?”. Tak więc właściwe pytania są jednocześnie ziarnem dla zmian.

Odnosząc tę zasadę do prowadzenia zajęć, należy wspomnieć o dwóch aspektach – sposobie zwracania się do studentów oraz sposobie zadania pytania. W pierwszym przypadku mowa oczywiście o zwrotach grzecznościowych, które – co zostanie ukazane w empirycznej części artykułu – powinny zostać ustalone pomiędzy grupą i wykładowcą. Z kolei w sposobie zadania pytania należy zwrócić uwagę na pytania otwarte, prowadzące do generowania nowych pomysłów, idei, budowane również za pomocą figur językowych i z prośbą o ich zastosowanie, np. metafor. Ważna jest również reakcja na odpowiedzi nieadekwatne. W narracji pozytywnej nawet w takich przypadkach staramy się odnaleźć dobry aspekt (czym jest chociażby sama próba odpowiedzi), natomiast nie ma miejsca na negatywne uwagi. Podsumowując, w zasadzie jednoczesności zmiana nie jest pojmowana linearnie – ważne są reakcje słuchaczy na pytania i to, do czego owe pytania zmierzają. Odwołując się do taksonomii pytań Toma Pohlmana i Neethi Mary Thomas (2015), warto w podejściu doceniającym używanym jako sposób pracy ze studentami stosować wszystkie cztery rodzaje pytań: 1) pytania wyjaśniające (*clarifying questions*) – służące zebraniu większej ilości szczegółów o danym zagadnieniu; 2) pytania o kwestie pokrewne (*adjoining questions*) – mogą być powiązane z bezpośrednio omawianym zagadnieniem, ale nie zostały wprost wyartykułowane; 3) pytania skupiające (*funneling questions*) – służące pogłębieniu rozumienia danego zagadnienia, ale też podważaniu założeń i odkryciu powodów; 4) pytania otwierające (*elevating questions*) – służą



zdystansowaniu się do zagadnienia i nabrania dystansu, szerszej perspektywy, dzięki czemu możliwe jest powiązanie danej kwestii problemu z innymi zagadnieniami.

3. Zasada opowieści (*the poetic principle*) – organizacja czy społeczność jest jak opowieść. Jest ona opowiadana codziennie przez jej członków, jest stale współtworzona. Przeszłość, terażniejszość czy przyszłość są nieskończonymi źródłami nauki, inspiracji i interpretacji dla jej członków. Każdy aspekt życia w organizacji jest ważny i jest wart badania.

Podobnie dany moduł zajęć na studiach stanowi opowieść. Z pewnością każdy czytający ten tekst jest w stanie przypomnieć sobie pewne zajęcia z czasów własnych studiów, specyficzną atmosferę, prowadzącego i inne cechy, które stanowiły fragment rzeczywistości życia studenckiego. Te historie tworzone są z tygodnia na tydzień, z zajęć na zajęcia, a prowadzący je mają narzędzia do tworzenia takich warunków, aby były to opowieści pozytywne, wywołujące dobre emocje. Podsumowując, każdy przedmiot na studiach generuje opowieść w życiu codziennym słuchaczy i prowadzącego, która następnie jest powielana. Wiele natomiast zależy od tego, jaka jest to historia i jakie emocje będą generowane przy jej okazji.

4. Zasada antycypacji (zasada uprzedzania faktów, *the anticipatory principle*) – jednym z nieskończonych zasobów ludzkich do generowania konstruktywnych zmian jest zbiorowa wyobraźnia i dyskurs o przyszłości. Istotą tej zasady jest założenie, że obraz przyszłości kieruje naszym obecnym zachowaniem. Podobnie jak projektor filmowy na ekranie, ludzkie systemy rzutują przed siebie horyzont oczekiwań (w rozmowach indywidualnych, w metaforach), który przenosi przyszłość do terażniejszości jako czynnik mobilizujący. Pozytywne obrazy przyszłości kierują pozytywnymi działaniami – to najbardziej motywująca zasada w podejściu doceniającym.

Zastosowanie pozytywnych wizualizacji w ramach zajęć powinno być jednym z pierwszych elementów budowania motywacji studentów do aktywnego udziału w zajęciach. Każde zajęcia w ramach studiów są potrzebne i ten aspekt trzeba nakreślić słuchaczom. Kluczowe będzie tu zakotwiczenie ich oczekiwań związanych z odniesieniem sukcesu na etapie studiów i przyszłej pracy zawodowej z „tu i teraz” na sali wykładowej.

5. Zasada pozytywnego myślenia (*the positive principle*) – ta zasada jest oparta na wieloletnich doświadczeniach związanych z prowadzeniem podejścia doceniającego. Budowanie i utrzymywanie tempa zmian wymaga dużej ilości pozytywnych emocji i więzi społecznych, takich jak nadzieja, inspiracja, troska, koleżeństwo, poczucie wspólnego celu i czysta radość z tworzenia czegoś znaczącego razem. Im bardziej pozytywne pytania zadajemy w pracy, tym trwalszy i bardziej udany będzie wysiłek na rzecz zmian.

Choć to ostatni element, jest najbardziej związany z podejściem prowadzącego do swojej pracy, odkrywaniem w niej radości i dążeniem do zrozumienia innych osób. Zaangażowanie i pozytywne nastawienie w prowadzeniu zajęć procentują tym samym ze strony słuchaczy. Jak twierdzi Manfred Spitzer, to „osoba nauczyciela jest najważniejszym środkiem przekazu! Nie rzutnik folii, tablica, kserokopie czy nawet prezentacja w Power Poincie” (2012, s. 145).

Etapy podejścia doceniającego zostały opracowane dla organizacji czy społeczności, niemniej jednak grupa studencka, włączając w to osobę prowadzącą zajęcia, stanowi konkretną społeczność akademicką. Warto tu jeszcze raz podkreślić, że podejście doceniające stanowi w przedstawionych badaniach sposób pracy ze studentami, nie jest natomiast dążeniem do wdrożenia konkretnych rozwiązań. Wcześniejsze badania nad tą koncepcją pokazały, że może być ono stosowane jako autoteliczna metoda pracy dydaktycznej (zawierająca cel sama w sobie) oparta na 5 etapach. Poniżej zostaną one krótko przedstawione na podstawie literatury (Stavros i Cole, 2013, s. 23-24) oraz własnej praktyki dydaktycznej:

1. Inicjowanie (*initiate*) – kierownictwo organizacji inicjuje proces, rozpoczynając od strategicznej rozmowy i formułowania planu SOAR, mając na uwadze możliwości firmy i dostosowanie planu do wykorzystywanych metod (np. produkcji). W prowadzonych zajęciach nauczyciel pełni taką funkcję. Inicjowanie strategicznej rozmowy ma miejsce na pierwszych zajęciach i powinno odnosić się do możliwości studentów oraz tego, czym dysponujemy jako społeczność (zainteresowania, motywacje, ale także pamiętanie o wymaganiach stawianych w sylabusie).
2. Badanie (*inquiry*) – analiza bieżącego stanu organizacji (jak jest) i przyszłego stanu (jak może być) poprzez rozmowy koncentrujące uczestników na mocnych stronach: Jak Państwo postrzegają nasze zajęcia? (pytanie o to, jak jest), Jak wyobrażają sobie Państwo idealne zajęcia?, Jak organizować wspólną pracę, aby generowała jak najwięcej aktywności z Państwa strony?, Kiedy zostawić czas na zadawanie pytań i rozwiązanie wątpliwości? itp. (jak może być).
3. Wyobrażanie (*imagine*) – poprzez kreatywny dialog uwzględniający mocne strony uczestnicy koncentrują się na możliwościach i aspiracjach do stworzenia wspólnej wizji organizacji. Ma tu miejsce opieranie się na działaniu pozytywnych obrazów przyszłości, które są podstawą do osiągnięcia pozytywnych działań i rezultatów w teraźniejszości. Kluczem okazuje się pozytywna wizja przyszłości – odnośnienie zdobywanej teraz wiedzy do zdobycia jak najbardziej satysfakcjonującej oceny z danego przedmiotu, zdawania kolejnych egzaminów dających możliwość do uzyskania tytułu, ukończenia studiów i realizacji przyszłej pracy zawodowej.
4. Innowacje (*innovate*) – opracowywana przez uczestników strategia ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie „jak i co?”, ukazując najlepszą ścieżkę rozwoju. Ma tu miejsce wprowadzenie strategicznych inicjatyw. Etap ten trwa dłuższy czas, który jest uzależniony od rodzaju tych inicjatyw – podobnie jak w tradycyjnych badaniach w działaniu etap opracowywania możliwych zmian jest do zrealizowania w kolejnym kroku. We wzajemnym dialogu w ramach prowadzenia zajęć prowadzący i studenci mogą generować pomysły dotyczące tego, jak i co zostaje poddane ocenie, jaka będzie gratyfikacja. Warto zauważyć, że studenci oczekują jasnych wymagań i – co często stanowi dodatkowy nakład pracy dla prowadzącego – kilkietapowych sposobów zaliczenia. Stąd tak ważny jest dialog, aby dojść do rozwiązania najlepszego z punktu widzenia obu stron.

5. Wdrażanie (*implement*) – ma tu miejsce implementacja innowacyjnych rozwiązań. To również dłuższy proces, w który zaangażowanych jest często wiele osób. Osiągnięte wyniki są używane jako ocena sprzężenia zwrotnego i iteracji oraz ewentualnej korekty obranego kursu. Podobnie jak w *action research*, tutaj cykl wprowadzania i oceny kolejnych zmian może się powtarzać. W porównaniu z klasycznym typem *action research*, w tym podejściu nie ma wyodrębnionego etapu refleksji czy ewaluacji – jest on włączony w ostatni etap – w modelu 4D jest to etap przeznaczenia, a w opisywanym tutaj (5I) to implementacja. Warto tu przypomnieć zasadę jednoczesności. Na tym etapie wdrażanie implementacji, zmiana i refleksja mogą dokonywać się niemal jednocześnie, stąd brak wyodrębnionego szóstego etapu.

W ramach zajęć dla prowadzącego jest to szczególnie czas poświęcony nie tylko na wdrażanie zmian i refleksję nad nimi, ale także na ewaluację podjętych działań. Działające systemy uczelnie (najczęściej USOS) dysponują zintegrowanymi narzędziami oceny nauczycieli akademickich. Pomimo wszelkich zalet takiego rozwiązania (anonimowość, możliwość wglądu do oceny przez dyrekcję itp.) w podejściu doceniającym warto jednak zwrócić uwagę na inne, zwłaszcza dialogowe formy ewaluacji, takie jak na przykład wywiad fokusowy, w ramach którego można stawiać pytania odnośnie do efektów zauważonych przez studentów czy propozycji zmian.

## Podsumowanie

Podejście doceniające zwraca uwagę na to, co dobre i pozytywne w danej grupie, społeczności czy organizacji. Podstawowym narzędziem, poprzez które dokonuje się zmiana – obok etapów i zasad – jest pozytywna narracja. Służy ona budowaniu bezpiecznej, pozytywnej atmosfery, daje przestrzeń do relacji opartych na dialogu i może – w perspektywie literatury przedmiotu – przysłużyć się do tworzenia organizacji wysokiej efektywności (Zbierowski, 2010). Zakorzenione w konstruktywizmie podejście – odnosząc je do konstruktywistycznego paradygmatu kształcenia studentów, którego istotą jest budowanie wiedzy o świecie i samym sobie – może być istotnym czynnikiem wzmacniającym motywację i samoocenę studentów pedagogiki. Życie zgodnie z zasadami podejścia doceniającego może generować takie postawy wobec dzieci i młodzieży w przyszłej pracy zawodowej.

## BIBLIOGRAFIA

- BartosiaK, K. i Banaszewski, K. (2017). Podejście doceniające jako metoda badawcza w bibliotece. *Zarządzanie Biblioteką*, 1(9), 28-36.
- Cameron, K.S., Dutton, J.E. i Quinn, R.E. (2003). Foundations of positive organizational scholars. W: K.S. Cameron, J.E. Dutton i R.E. Quinn (red.), *Positive organizational scholarship. Foundations of a new discipline* (s. 3-13). Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D.L. i Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 1(1), 129-169.

- Cooperrider, D.L. i Whitney, D. (2005). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. Berrett-Koehler Publishers.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dutton, J.E. i Glynn, M.A. (2008), Positive organizational scholarship. W: J. Barling i C.L. Cooper (red.), *The Sage handbook of organizational behavior. Volume one: Micro approaches* (s. 693-712). SAGE Publications.
- Filleul, M. (2009). Appreciative inquiry: From positive narrative to systemic change. *Education Canada*, 49(4), 38-41.
- He, Y. i Oxendine, S.D. (2018). Leading positive change in higher education through appreciative inquiry: A phenomenological exploration of the strategic planning process. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/1366080X.2018.1558720>
- Jones, J. i Masika, R. (2021). Appreciative inquiry as a developmental research approach for higher education pedagogy: space for the shadow. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 279-292. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1750571>
- Kwiątek, P. (2000). *Sztuka życia bez narzekania. Jak wyzwoić się z chronicznego malkontentstwa i efektywniej wyrażać niezadowolone*? Wydawnictwo Serafin.
- Mezirov, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. John Wiley & Sons.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *W poszukiwaniu refleksyjności w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. (1971). Pallottinum.
- Pohlmann, T. i Thomas, N.M. (2015, 27 marca). Relearning the art of asking questions. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2015/03/relearning-the-art-of-asking-questions>
- Ruini, C., Masoni, L., Ottolini, F. i Ferrari, S. (2014, 5 kwietnia). Positive narrative group psychotherapy: The use of traditional fairy tales to enhance psychological well-being and growth. *Psychology of Well-Being*. <https://doi.org/10.1186/s13612-013-0013-0>
- San Martin, T. i Calabrese, R. (2011). Empowering at-risk students through appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 110-123.
- Seligman, M.E. (2002). *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg* (M. Guzowska-Dąbrowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stavros, J. i Cole, M.L. (2013). SOARing towards positive transformation and change. *The ABAC ODI Visions. Action. Outcome*, 1(1), 10-34.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Zbierowski, P. (2010). Struktura i systemy firm wysokiej efektywności – wyniki badań. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 144, 616-631.
- Zbierowski, P. (2012). *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności*. Oficyna a Wolters Kluwer Business.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



## *Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli*

### *Sources and Areas of Teachers' Professional Satisfaction Deficits*

#### ABSTRACT

**RESEARCH OBJECTIVE:** The main objective is to present the sources and areas of the job satisfaction deficit of the surveyed teachers.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The research problem is the question related to the sources of the investigated teachers' professional satisfaction revealed in their narratives and the areas where there is no such satisfaction. A qualitative free-form interview was implemented to collect the analytical research data.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The presentation began with the demonstration of the results obtained from the research supporting the thesis on the importance of the satisfaction category, inter alia, for human involvement performing a professional work. Then, the essence and factors determining the characterized phenomenon were discussed. In the light of analysis of the data collected, the sources derived from the selected teachers' professional satisfaction and the areas of its deficit were shown.

**RESEARCH RESULTS:** The analysis of the interlocutors' statements indicated that they derive professional satisfaction mainly from their high work assessment made by other people. They are particularly satisfied with achieving by students high ranks either in Olympics or competitions or passing the external exams with high results, what is strongly approved by their superiors. The main area of the professional satisfaction deficit turned out to be bad relationships with colleagues (with other teachers and principals) and difficult relationships with students' parents.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** Recognizing the importance of interpersonal relationships for feeling the sense of satisfaction derived from the profession performed, teachers' skills for their development should be particularly considered. The task of supporting this type of competence is not only a challenge for teachers but also for those who are in charge and management of schools. It is also worth considering their development in preparing persons for this profession (mainly in the course of studies).

→ **KEYWORDS:** **TEACHER, PROFESSIONAL SATISFACTION, SOURCES OF TEACHERS' PROFESSIONAL SATISFACTION, TEACHER**

**SATISFACTION DEFICITS, INTERPERSONAL RELATION  
OF TEACHERS**

**STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Głównym celem jest ukazanie źródeł i obszarów deficytu satysfakcji z pracy badanych nauczycielek.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problemem badawczym jest pytanie dotyczące ujawnionych w narracjach źródeł satysfakcji zawodowej badanych nauczycielek oraz obszarów jej braku. Do zgromadzenia materiału analitycznego posłużył wywiad swobodny o charakterze jakościowym.

**PROCES WYWODU:** Wywód rozpoczęto przedstawieniem wyników badań popierających tezę o wadze kategorii satysfakcji między innymi dla zaangażowania człowieka w wykonywanie zawodowej profesji. Następnie omówiono istotę oraz czynniki warunkujące omawiane zjawisko. W świetle analizy zgromadzonego materiału badawczego ukazano źródła satysfakcji zawodowej badanych nauczycielek oraz obszary jej deficytu.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Analiza wypowiedzi rozmówczyń ujawniła, że głównie czerpią one satysfakcję zawodową z wysokiej oceny ich pracy wystawianej przez inne osoby. Szczególnie zadowolone są z uzyskiwania przez uczniów dobrych miejsc w olimpiadach lub w konkursach czy ze zdania przez nich egzaminów zewnętrznych z wysokimi wynikami, co spotyka się z dużą aprobatą ich zwierzchników. Naczelnym obszarem deficytu zawodowej satysfakcji okazały się złe relacje ze współpracownikami (z innymi nauczycielami i dyrektorami) oraz trudne z rodzicami uczniów.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Uznając wagę relacji interpersonalnych dla odczuwania satysfakcji z wykonywania profesji, należałoby szczególnie zadbać o nauczycielskie umiejętności ich właściwego budowania. Zadanie wspierania tego rodzaju kompetencji stoi nie tylko przed samymi nauczycielami, ale przed osobami kierującymi i zarządzającymi szkołami. Warto również ich kształtowanie uwzględnić w przygotowywaniu osób do wykonywania tej profesji (głównie w toku studiów).

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NAUCZYCIEL, SATYSFAKCJA ZAWODOWA, ŹRÓDŁA SATYSFAKCJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI, DEFICYTY SATYSFAKCJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI, RELACJE INTERPERSONALNE NAUCZYCIELI

**Wstęp**

Z uwagi na wielowymiarowość i złożoność zjawisko satysfakcji zawodowej bywa przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Zasadności zajmowania się tą kategorią można upatrywać w wielu ustaleniach badawczych, które ukazują między innymi jej wagę dla zaangażowania człowieka w wykonywanie zawodowej

profesji (Błaszczyk i in., 2003) oraz związku z innymi istotnymi wymiarami ludzkiej egzystencji. Powołując się na licznych badaczy i teoretyków, autorki książki pt.: *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną* przekonują, że osoby odczuwające profesjonalną satysfakcję są jednocześnie zadowolone ze swojego życia, bardziej zaangażowane w wykonywanie zadań oraz mocniej związane ze swoim miejscem pracy i pracodawcą (Bajcar i in., 2011). Badaczki stwierdzają, że wysoki poziom satysfakcji poprawia jakość pracy. Przywołują m.in. badania Arthura Briefa i Howarda Weissa, które potwierdzają, że zadowolenie z pracy i towarzyszące temu pozytywne emocje pracowników sprzyjają ich twórczemu myśleniu. Okazuje się także, że usatysfakcjonowanych pracowników cechuje lojalność (stałość zatrudnienia i pozytywne opinie wygłaszane o miejscu pracy) i wysoki poziom zaangażowania przy niskich kosztach emocjonalnych (głównie poziomu stresu, a co za tym idzie – wypalenia zawodowego). Innymi korzyściami są również ich dobra kondycja zdrowotna (wręcz poprawa zdrowia) i niska absencja oraz bardziej uczciwy stosunek do pracy i pracodawcy.

Przekonana do wagi omawianej kategorii (zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla funkcjonowania szkoły), w niniejszym tekście celem czynię próbę ukazania źródeł satysfakcji zawodowej nauczycielek szkół podstawowych i średnich odsłoniętych w trakcie analiz przeprowadzonych z nimi wywiadów jakościowych. Na podstawie tych analiz możliwe staje się również pokazanie obszarów przynoszących brak zadowolenia badanych osób z wykonywania nauczycielskiej profesji.

## Podstawowe ustalenia metodologiczne

Próby naświetlenia źródeł oraz obszarów deficytu satysfakcji biorących udział w wywiadach swobodnych (Stemplewska-Żakowicz, 2005) o charakterze jakościowym dziewiętnastu nauczycielek dokonuję na podstawie opisów ich zawodowej codzienności. Wskazaną drogę gromadzenia materiału analitycznego (który pozwala między innymi na odczytanie źródeł i obszarów deficytu odczuwania zawodowej satysfakcji rozmówczyń<sup>1</sup>) obrałam z uwagi na jej związek z naturalistycznym podejściem do świata i humanistycznym sposobem empirycznego penetrowania zjawisk społecznych. Podążając za ustaleniami teoretycznymi Floriana Znanieckiego, uznałam, że dzięki opowieściom badanych kobiet dotrę do ich zawodowych doświadczeń i tego, jak one się im przedstawiają (Znaniecki, 2008). Badania przeprowadziłam więc w paradygmacie interpretatywnym, który pociągnął za sobą między innymi określenie liczby rozmówczyń związanej z wyczerpywaniem się w trakcie przeprowadzania wywiadów pola wynikowego (Hammersley i Atkinson, 2000) i wysycaniem odsłaniających się kategorii. Rekrutując badane metodą kuli śnieżnej (kolejne narratorki były wskazywane przez osoby, które wzięły już

---

<sup>1</sup> Wskazana kategoria jest jedną z wielu odsłoniętych w trakcie wielokierunkowych analiz przeprowadzonych wywiadów w ramach realizacji szerszego projektu badawczego (zob. Zalewska-Bujak, 2017).

udział w wywiadzie) (Babbie, 2008), dotarłam do nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej oraz uczących różnych przedmiotów w publicznych szkołach podstawowych i średnich, w dużych i małych miastach oraz we wsiach.

Do analizy zgromadzonego materiału badawczego (600 stron transkrypcji wraz z notami) wykorzystałam narzędzia analityczne wskazane przez Grahama Gibbsa (2011). Zasadniczo zmierzała ona do odślonienia sensów i znaczeń wypowiedzi badanych i sprowadziła się do trzech naczelnych etapów: kodowania znaczeń, ich kondensacji, a w końcu – interpretacji (Kvale, 2010).

## Proces wyvodu

Kategoria satysfakcji zawodowej znajduje się w kręgu zainteresowań nie tylko nauk o zarządzaniu, ale i przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. W konsekwencji tego pojawia się nieco odmienne pojmowanie satysfakcji oraz rozpoznawanie i analizowanie jej źródeł. Warto jednak zauważyć, że wielu teoretyków i badaczy wiąże ją z pozytywnymi lub negatywnymi stanami emocjonalnymi jednostki, z poczuciem zadowolenia lub niezadowolenia z pracy. Takie rozumienie omawianej kategorii odnaleźć można w psychologii, która utożsamia ją z „uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról” (Bańka, 2002, s. 329).

Na emocjonalny wymiar tego zjawiska<sup>2</sup> zwraca się także uwagę na gruncie nauk o zarządzaniu, o czym przekonuje przyjęta przez Agnieszkę Springer (a sprecyzowana przez Urszulę Gros) definicja satysfakcji zawodowej jako stopnia „pozytywnego lub negatywnego samopoczucia, wytworzonego w rezultacie wykonywanych zadań w konkretnych warunkach fizycznych i społecznych” (Springer, 2011, s. 162). W naukach społecznych natomiast satysfakcja zawodowa często ujmowana jest w aspekcie realizacji potrzeb (por. Łuczyńska, 2012) i aspiracji pracownika<sup>3</sup>.

Mając na uwadze źródła satysfakcji zawodowej czy też czynniki ją warunkujące, należy powiedzieć o różnorodności ich wyszczególniania. Zauważa się jednak, że wskazywane determinanty są ze sobą „wzajemnie powiązane, przenikają się i uzupełniają, a także łącznie oddziałują na człowieka, co prowadzi do stanu, w którym człowiek czuje się spełniony, a nawet szczęśliwy” (Jakimiuk, 2017, s. 66). Warto również zwrócić uwagę na to, że mają one zarówno charakter indywidualny (np. system wartości jednostki, jej postawy czy aspiracje) (por. Kunecka, 2016), jak i instytucjonalny (np. organizacja i warunki pracy) (Bartkowiak, 2009).

---

<sup>2</sup> Wskazany wymiar jest również akcentowany w pedagogice przez Romana Schulza (1989).

<sup>3</sup> Takie ujęcie charakterystyczne jest dla jednego z pierwszych teoretycznych ustaleń dotyczących zjawiska satysfakcji autorstwa Frederica Herzberga (1968).



Michael Argyle, mówiąc o elementach budujących satysfakcję z pracy, wymienia: wewnętrzne poczucie zadowolenia z wykonywanych zadań, wysokość wynagrodzenia, atmosferę oraz relacje interpersonalne ze współpracownikami i zwierzchnikami (2002).

Peter Warr (2013) wyodrębnia 12 czynników oddziałujących na satysfakcję z pracy. Dzieli je na dwie grupy: szkodliwe (głównie w sytuacji nadmiaru – np. przeciążenie obowiązkami i wykorzystywanie pracownika) oraz przynoszące zadowolenie z pracy (np. pozytywne relacje pracownika z gotowym go wspierać i liczącym się z jego zdaniem przełożonym).

Joanna Michalak (badając nauczycieli i korzystając z ustaleń Anny Wiłkomirskiej) stwierdza, że „poziom satysfakcji z pracy w zawodzie nauczycielskim wzrasta wraz z wiekiem nauczycieli i doświadczeniem zawodowym” (Michalak, 2007, s. 113). Badaczka przekonuje także, że zadowolenie z pracy podnoszą: osiągnięcia uczniów, dobra opinia nauczyciela w środowisku (uczniów i współpracowników), możliwości wprowadzania własnych innowacji oraz samodzielność w pracy. Odkrywa również uzależnienie poczucia zadowolenia z pracy wybitnych nauczycieli od stopnia urzeczywistnienia takich ważnych dla nich wartości, jak: niezależność, autentyczność i wiarygodność, wytrwałość w pokonywaniu trudności, przekonanie o własnym profesjonalizmie, skuteczność oraz sensowność wykonywanych obowiązków, zaangażowanie we własny rozwój, życzliwość i otwartość w kontaktach z uczniami. Inne badania (Bajcar i in., 2011) pokazują, że poczuciu zawodowej satysfakcji sprzyjają: wysoka wrażliwość na realizowanie wartości prospołecznych oraz dobre radzenie sobie z kontrolowaniem swoich emocji. Ponadto pracowników odczuwających dużą satysfakcję zawodową charakteryzuje pozytywne myślenie (por. Czerw, 2010) oraz proaktywność nie tylko w tym zakresie, ale i w działaniu.

Katalizatorem satysfakcji nauczycieli okazują się także osiągnięcia i zachowania uczniów świadczące o ich rozwoju oraz pozytywna ocena osoby nauczyciela i żywna sympatia. Jest ona również uwarunkowana atmosferą pracy i sprzyjają jej wzajemne zaufanie między współpracownikami (także dyrektorem i nauczycielami) oraz ich życzliwe i przyjazne stosunki (Jakimiuk, 2017).

Zygmunt Gaś (2001) ustalił, że nauczyciele o wysokim poziomie satysfakcji pozytywnie postrzegają samych siebie i potrafią konsekwentnie realizować zadania i stojące przed nimi cele. Odznaczają się dużym poczuciem odpowiedzialności i solidności. W stosunku do innych osób są otwarci i życzliwi, gotowi udzielać wsparcia i sięgać po nie w sytuacjach dla nich trudnych. Są zadowoleni ze swojej terażniejszej pozycji i osiągnięć oraz optymistycznie patrzą w przyszłość. W świetle badań Volkera Kitza i Manuela Tuscha (2009) u nauczycieli nieusatsfakcjonowanych ze swojej pracy pojawia się natomiast brak poczucia sensu jej wykonywania, niechęć i frustracja, nadmierne zmęczenie czy nawet depresja<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Badania Barbary Bailey Reinhold także ujawniły, że deficyt satysfakcji z pracy wywołuje takie niekorzystne stany, jak np. lęki czy i depresję (1998).

## Wyniki analizy naukowej

W świetle analiz wypowiedzi badanych nauczycielek okazuje się, że powszechnie mówią one o satysfakcji płynącej z uzyskiwanych przez uczniów sukcesów – zajęcia dobrego miejsca w olimpiadzie lub w konkursie czy zdania pomyślnie egzaminów. W oczach nauczycielek nie tylko dobrze rokuje to przyszłość samym uczniom (dostanie się do prestiżowego liceum lub na studia), ale pozwala także na ich docenienie (m.in. przez dyrektorów czy organy administrujące szkoły) oraz przynosi poczucie dobrze wykonanej pracy i zawodowej satysfakcji. Uwidacznia się również przekonanie o byciu współtwórcą (a nawet twórcą) tych sukcesów:

Dużą radość sprawia mi również sukcesy takie moich dzieciaków różne. To, że potrafię z tymi dziećmi coś wyćwiczyć, one coś więcej potrafią. Na przykład na olimpiadzie matematycznej np. w tamtym roku miałam dwa miejsca [...]<sup>5</sup> (nauczycielka klas I-III szkoły podstawowej).

Rzadko poczucie zawodowej satysfakcji badane nauczycielki czerpią z mało spektakularnych sukcesów uczniów (analizy pozwalają to potwierdzić jedynie u czterech spośród nich), które osiągają oni na miarę swoich możliwości, w sytuacji, kiedy pokonują własne ograniczenia, deficyty czy indywidualne trudności. Źródłem tego wydaje się autorytatywna decyzja zwierzchnika określająca, co sukcesem jest, a co nie:

[...] tabele z wynikami naszych uczniów z różnych konkursów czy z egzaminów, to wszystko nieustannej ocenie podlega. [...] bo u tego dziecka, że ona zapamięta odmianę czasownika, potrafi odmienić przez osoby, to dla niego to jest sukcesem, tak, a nie ma pani dyrektor takiego kryterium. [...] Pewnie, że one mogą odnosić sukcesy, ale to nie są sukcesy dla pani dyrektor i tacy nauczyciele nigdy w życiu nie będą mogli liczyć na takie docenienie [...] (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

Analiza wypowiedzi rozmówczyń ujawniła tendencję do czerpania zawodowej satysfakcji z pozytywnej oceny ich pracy wystawianej przez innych – nie tylko dyrektora szkoły czy uczniów, ale ich rodziców czy pozostałych nauczycieli. W świetle narracji taka sposobność na co dzień zdarza się jednak rzadko. Częściej źródłem doznawania radości i zadowolenia badanych kobiet są kontakty z dawnymi uczniami – spotkania po latach czy odwiedziny oraz fakt pozostawania w ich pamięci.

W przypadku 4 nauczycielek klas I-III szkoły podstawowej można stwierdzić, że powodem ich zawodowej satysfakcji okazują się pozytywne uczucia żywione do nich przez uczniów. Rzadko też badane nauczycielki przyznają (4 osoby), że swoje ukontentowanie czerpią z dobrych relacji z uczniami.

Z wypowiedzi narratorek wyłania się inne źródło czerpania zawodowej satysfakcji, a mianowicie jest nim angażowanie się uczniów w działania ukierunkowane na osiągnięcie

---

<sup>5</sup> Przytaczane wypowiedzi rozmówczyń są ich wierną wersją (bez jakiegokolwiek korekty).

celów, które stawiają przed nimi nauczyciele i szkoła. W dużej mierze przybiera to postać uczniowskiej aktywności na lekcji, czynnego w niej uczestnictwa, zainteresowania podejmowaną na niej problematyką itd.

Rozmówczynie powszechnie jednak stwierdzają, że coraz częściej spotykają w swej praktyce zawodowej ucznia niezainteresowanego tym, co oferuje mu szkoła i nauczyciel (nabywaniem określonej wiedzy czy umiejętności). Można zatem powiedzieć, że ta przestrzeń generuje deficyt zawodowej satysfakcji badanych kobiet, które w swoich narracjach odślaniają „rozczarowanie” uczniami i w licznych przypadkach określają ich m.in. takimi epitetami, jak: niezmotywowany, niezainteresowany nauką i leniwy czy „uczeń z problemami” (z różnego rodzaju deficytami np. koncentracji):

W roczniku coraz gorzej, coraz mniej inteligentna młodzież. Umiejętności typu tabliczka mnożenia przerastają niektórych, a czytanie ze zrozumieniem to jest tylko pobożne życzenie polonistów (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

Badane nauczycielki ujawniają także rozczarowanie rodzicami uczniów, którzy w ich optyce są roszczeniowi – mają duże oczekiwania w stosunku do nauczyciela, a niejednokrotnie mało angażują się we współpracę z nim i niewystarczająco partycypują w nauce swoich pociech, a nawet zaniedbują swoje rodzicielskie obowiązki (w tym m.in. przez brak motywowania swoich dzieci do nauki). W powszechnej opinii badanych to oni w dużym stopniu generują trudności edukacyjne uczniów i niejednokrotnie przekazują im negatywne wzorce postępowania. Często kwestionują zdanie i decyzje nauczyciela, rzadko „trzymają jego stronę” i rujną jego autorytet (np. źle mówią o nauczycielu w obecności dzieci):

Są rodzice, którzy reprezentują bardzo różne postawy, już chyba do rzadkości należy taka postawa, że rodzic trzyma stronę nauczyciela, (...) próbuje winy się doszukiwać zawsze w szkole, że to coś szkoła źle zrobiła np. nauczyciel, koledzy, niż, niż moje dziecko (nauczycielka języka polskiego w szkole średniej).

Relacje z rodzicami określają jako mało satysfakcjonujące i trudne, związane m.in. z koniecznością nakłaniania ich do przyjmowania nauczycielskiego stanowiska. Warto zauważyć, że w większości z aprobatą wspominają jedynie o tych nielicznych rodzicach, którzy „trzymają z nimi wspólny front” i chętnie angażują się w inicjowane przez nich aktywności.

Jako obszar generujący deficyt satysfakcji u rozmawiających ze mną kobiet można postrzegać także ich relacje ze współpracownikami i dyrektorem szkoły. Powszechnie w narracjach ujawniane jest poczucie „bycia osobno” w gronie pedagogicznym – najbardziej dotkliwe wówczas, kiedy pojawiają się problemy, w obliczu których rozmówczynie zmuszone są same sobie poradzić. Obok tego uwidacznia się istnienie podziałów wśród społeczności nauczycielskich. Tworzą się grupy, w których obrębie możliwe jest podejmowanie wspólnych działań (np. przygotowanie przedstawienia, szkolnej akademii) czy dzielenie się doświadczeniem. Członkowie z zaufanego grona „trzymają się razem”, a żywiąc do siebie sympatię, potrafią spotykać się towarzysko poza szkołą. Dziesięć spośród badanych kobiet przekonuje jednak o istnieniu powszechnej rywalizacji między

nauczycielami, o podejmowaniu działań mających zdyskredytować (głównie w oczach dyrektora) innych czy nawet im szkodzić:

To mam tylko taką jedną... takie dwie osoby, na które mogę liczyć, a tak naprawdę to tak myślę, że jest taka rywalizacja między nauczycielami, że każdy chce być najlepszy, że każdy chce pokazać (...), że ma takie i takie osiągnięcia, że on tyle i tyle zrobił. To jest taki właśnie wyścig szczurów (...) (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

Część badanych (8 osób) w swoich narracjach ocenia negatywnie działalność współpracowników, zarzucając im między innymi błędy wychowawcze czy metodyczne. Równocześnie (głównie u nauczycielek klas początkowych szkoły podstawowej) uwydatnia się poczucie tworzenia przez pozostałych członków zespołu niesprawiedliwej czy wręcz zafałszowanej oceny ich pracy.

Podzielone i przekonane o swoim osamotnieniu w trudnych zawodowych sytuacjach badane nauczycielki ujawniają przy tym negatywny obraz swoich relacji z przełożonymi – dyrektorami szkół. Chociaż ich postrzeganie przez narratorki jest zróżnicowane i uwarunkowane indywidualnymi doświadczeniami, to na podstawie analiz ich wypowiedzi wyłania się obraz autorytarnego zwierzchnika (samodzielnie podejmującego decyzje ważne dla obu stron, nieliczącego się ze zdaniem nauczyciela, przekonanego o swoich racjach i niepotrafiącego przyznać się do błędu), który kontroluje i rozlicza nauczycieli z wyników nauczania, z wywiązywania się z obowiązków natury biurokratycznej czy z realizacji odgórných zarządzeń i wytycznych. Na podstawie przywoływanych epizodów z codziennego życia narratorek i pracujących z nimi innych nauczycieli można powiedzieć, że doświadczają mobbingu ze strony dyrektorów, nieżyczliwego i obraźliwego stosunku do podwładnych, braku szacunku, niesprawiedliwego i nierównego traktowania, podsycania atmosfery rywalizacji wśród pedagogicznej kadry. W licznych przypadkach kobiety uskarżają się na brak wsparcia i pomocy – na co dzień i w sytuacjach trudnych.

## Wnioski

Na podstawie analiz przeprowadzonych wywiadów można stwierdzić, że rozmówczynie niewiele mówią o innych źródłach swej satysfakcji zawodowej niż odnoszenie przez uczniów sukcesów w postaci wysokich miejsc w olimpiadach, konkursach czy dobrych wyników w egzaminach zewnętrznych. Natomiast wyłania się z nich występowanie wielu czynników, które klasyfikowane są jako szkodliwe determinanty osiągania zawodowej satysfakcji (Warr, 2013) – głównie brak pozytywnych relacji z innymi nauczycielami i dyrektorem skutkujący deficytem sprzyjającego klimatu pracy. Warto również zauważyć, że tylko stosunkowo nieliczni uczniowie są skłonni do udziału i odnoszenia sukcesów w konkursach czy olimpiadach (o czym same badane donoszą), zatem nauczycielki nieczęsto mają szanse na satysfakcję płynącą ze wskazanego źródła.

Rzadko dokumentujące się w narracjach badanych kobiet odczuwanie satysfakcji z mało spektakularnych sukcesów uczniów, bo odnoszonych w zaciszu klasy,

w przestrzeni niewidocznej dla osób oceniających z zewnątrz wysiłki nauczyciela na podstawie jedynie „obiektywnych” wskaźników, które nie pokazują rozwojowych postępów młodych ludzi i niejednokrotnie ogromnych starań wkładanych w pokonywanie swoich ograniczeń czy edukacyjnych trudności (np. związanych z dysleksją itp.), może przynosić poczucie niedoceniań codziennego trudu i nakładu pracy oraz zawodowej frustracji. Może też przyczyniać się do poczucia marginalizowania tych działań, które koncentrują się na realizacji celu rozwijania indywidualnego potencjału każdego ucznia i osłabiać tak ukierunkowaną aktywność nauczycielek, skutkując zmniejszaniem na to szans niektórych jednostek (zwłaszcza tych najłabszych czy najmniej uprzywilejowanych społecznie).

Na uwagę zasługuje brak możliwości odczuwania zadowolenia badanych z ich relacji interpersonalnych ze współpracownikami jako ważnego czynnika determinującego satysfakcję zawodową. Ujawnione podziały w gronie pedagogicznym, praktykowanie współpracy jedynie w wąskim kręgu, a w szerszym – brak emocjonalnego<sup>6</sup> i praktycznego wsparcia oraz rywalizacja, autokratyczny styl kierowania placówkami, w których rozmówczy nie są zatrudnione, nie sprzyjają właściwej atmosferze pracy. Nieobecność wzajemnej życzliwości i zaufania budującego więzi ze współpracownikami i szkołą czy wręcz podnoszącego zaangażowanie i efektywność nie tylko upośledza możliwość odczuwania przez nauczycielki satysfakcji, ale potencjalnie osłabia także osiąganie zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego sukcesu (Kozłowski, 2004). W wymiarze jednostkowym wskazane deficyty społecznego wsparcia mogą stać się także katalizatorem nauczycielskiego wypalenia zawodowego<sup>7</sup>.

Z uwagi na wagę relacji interpersonalnych dla odczuwania satysfakcji z wykonywanej profesji (którą również potwierdza to, że badane dużo miejsca poświęcają w swoich narracjach na ich charakteryzowanie) oraz to, że praca nauczyciela w dużej mierze wiąże się z nawiązywaniem kontaktów i utrzymywaniem relacji z „ludźmi o różnych charakterach, temperamentach, poglądach i zachowaniach” (Jakimiuk, 2017, s. 141), należałoby szczególnie zadbać o nauczycielskie umiejętności ich właściwego budowania. Stanowi to nieustanne wyzwanie zarówno dla nich samych, jak i dla osób kierujących i zarządzających szkołami, od których wymaga się zaangażowania w kształtowanie właściwych relacji interpersonalnych w zespole pracowników (Bacon, 2015). Wydaje się także, że treningi z tego zakresu powinny mieć miejsce już w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela oraz pełnienia funkcji dyrektora szkoły. Rekomenduje się zatem podejmowanie badań w celu zdiagnozowania przygotowywania osób aspirujących do zawodu nauczyciela w umiejętności kształtowania właściwych relacji interpersonalnych z innymi ludźmi oraz ustalenia tego, jak te umiejętności są podnoszone u wykonujących tę profesję.

---

<sup>6</sup> Fakt niedostatku w zakresie otrzymywania emocjonalnego wsparcia ze strony dyrektora i współpracowników nauczycieli ujawniły także wyniki badań uzyskane przez Annę Szczęsną (2010).

<sup>7</sup> Doniesienia badawcze Janusza Kirenko i Teresy Zubrzyckiej-Maciąg potwierdziły zależność pomiędzy uzyskiwaniem społecznego wsparcia a zespołem wypalenia zawodowego (2011).

BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich* (W. Domachowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bacon, T.R. (2011). *Budowanie relacji w firmie. Jak stworzyć zaangażowany i zadowolony zespół* (A. Błaż, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A. i Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bańka, A. (2002). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 321-350). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bartkowiak, G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Błaszczyk, W., Januszkiewicz, K. i Śmigielski, J. (2003). *Oblicza jakości życia. Człowiek w sytuacji pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerw, A. (2010). *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalą się nauczyciel*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych* (S. Dymczyk, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. Staple Press.
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kirenko, J. i Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kitz, V. i Tusch, M. (2009). *Frustracja. Zawodowy zabójca* (B. Moryl, tłum.). Wydawnictwo BC Edukacja.
- Koźmiński, A.K. (2004). *Zarządzanie w warunkach niepewności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunecka, D. (2016). *Satysfakcja zawodowa pielęgniarek/pielęgniarzy w Polsce*. Wydawnictwo Difin.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łuczyńska, M. (2012). Pracownicy socjalni w procesie przemian – za podstawie badań z 1988, 1995 i 2010 roku. W: M. Rymsha (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (s. 37-93). Instytut Spraw Publicznych.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Reinhold, B.B. (1998). *Toksyczna praca* (R. Radomski, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Springer, A. (2011). Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika. *Problemy Zarządzania*, 9(4), 162-180. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy\\_Zarządzania/Problemy\\_Zarządzania-r2011-t9-n4\\_\(1\)/Problemy\\_Zarządzania-r2011-t9-n4\\_\(1\)-s162-180/Problemy\\_Zarządzania-r2011-t9-n4\\_\(1\)-s162-180.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Zarządzania/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_(1)/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_(1)-s162-180/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_(1)-s162-180.pdf)
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. W: K. Stemplewska-Żakowicz i K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny*. T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 31-89). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Szczęśna A. (2010). Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne w miejscu pracy na przykładzie profesji nauczycielskiej. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 599-613). Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Warr P.B., (2013). Job and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness. W: S.A. David, I. Boniwell i A.C. Ayers (red.), *The Oxford handbook of happiness* (s. 733-750). Oxford University Press. [https://www.sheffield.ac.uk/polopoly\\_fs/1.3165361/file/Warr\\_2013\\_Jobs\\_and\\_job-holders.pdf](https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.3165361/file/Warr_2013_Jobs_and_job-holders.pdf)
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Znanecki, F. (2008). *Metoda socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>







***From Personal to Empirical Interests in the Light  
of the Four-Phase Model by Suzanne D. Hidi  
and Ann K. Renninger and Selected Narratives  
of Qualitative Research Participants  
Od zainteresowań personalnych do empirycznych  
w świetle czterofazowego modelu rozwoju  
zainteresowań Suzanne D. Hidi i Ann K. Renninger  
oraz wybranych narracji uczestników badań jakościowych***

**ABSTRACT**


---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The scientific aim of the article is to deepen understanding of the process of developing interests from personal to empirical ones with reference to the four-phase model of interest development by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The research problem is included in the question: What is the process of the development of interests from personal to empirical ones with reference to the model of interest development by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger in the light of selected narratives of qualitative research participants? The research method is the method of biographical narrative analysis: thematic analysis of the collected material (Riessman, 2008) with the help of a digression-reflective essay.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The research process was theoretical-cognitive and empirical in nature. The first step was developing theoretical foundations for understanding the problem. Then, we focused on the concept of interests according to the four-phase model of interest development by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger. The next stage was the analysis and interpretation of the collected research material with the use of the narrative technique called a reflective-digression essay. The last step was drawing conclusions and suggesting postulates.

**RESEARCH RESULTS:** The analysis of the collected material showed the importance of the development of personal interests for professional development. The stages of development of these interests proceed in different ways, but individual (personal) interests are explored in an interdisciplinary dimension, which facilitates personal and social development of a human being.

Sugerowane cytowanie: Szymańska, M. (2022). From Personal to Empirical Interests in the Light of the Four-Phase Model by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger and Selected Narratives of Qualitative Research Participants. *Horyzonty Wychowania*, 21(59), 33-43. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.05>

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** There is a need to correlate the above-mentioned interests, which may stimulate the development of all educational entities remaining in specific interpersonal relationships. Therefore, their specific features in the individualization of the educational process, especially at the academic level, should be reflected in educational curricula.

---

---

→ **KEYWORDS:** **PERSONAL INTERESTS, PROFESSIONAL INTERESTS, EMPIRICAL INTERESTS, FOUR-PHASE MODEL OF INTEREST DEVELOPMENT, NARRATIVE THEMATIC ANALYSIS**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem naukowym artykułu jest pogłębienie rozumienia procesu rozwoju zainteresowań od personalnych do empirycznych w odniesieniu do czterofazowego modelu rozwoju zainteresowań w ujęciu Suzanne D. Hidi i Ann K. Renninger.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problem badawczy prowadzonych badań zawiera się w pytaniu: Jak przedstawia się proces rozwoju zainteresowań od zainteresowań personalnych do empirycznych w odniesieniu do modelu rozwoju zainteresowań Suzanne D. Hidi i Ann K. Renninger w świetle wybranych narracji uczestników badań jakościowych? Metodą badawczą jest metoda biograficznej analizy narracyjnej-tematycznej zgromadzonego materiału (Riessman, 2008) za pomocą eseju dygresyjno-refleksyjnego.

---

---

**PROCES WYWODU:** Proces badawczy ma charakter teoriopoznawczy i empiryczny. Pierwszym etapem było opracowanie podstaw teoretycznych dla zrozumienia problemu, następnie skupienie się zasadniczo na pojęciu zainteresowań, czterofazowym modelu rozwoju zainteresowań wg Suzanne D. Hidi i Ann K. Renninger. Kolejnym etapem była analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego za pomocą techniki narracyjnej, jaką jest esej refleksyjno-dygresyjny. Ostatnim krokiem było wyciągnięcie wniosków i zaproponowanie postulatów.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Analiza zgromadzonego materiału wskazała na znaczenie rozwoju zainteresowań personalnych dla rozwoju zawodowego. Fazy rozwoju tych zainteresowań przebiegają w różny sposób, jednakże zainteresowania jednostkowe (personalne) ulegają eksploatacji w wymiarze interdyscyplinarnym, co sprzyja rozwojowi osobistemu i społecznemu człowieka.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Nasuwa się potrzeba korelowania wspomnianych zainteresowań, co może stymulować rozwój wszystkich podmiotów edukacyjnych pozostających w konkretnych relacjach interpersonalnych. Zatem uwzględnienie ich specyfiki w indywidualizacji procesu kształcenia zwłaszcza na poziomie akademickim winno znaleźć odzwierciedlenie w programach edukacyjnych.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ZAINTERESOWANIA PERSONALNE, ZAINTERESOWANIA ZAWODOWE, ZAINTERESOWANIA EMPIRYCZNE,**

**CZTEROFAZOWY MODEL ROZWOJU ZAINTERESOWAŃ,  
ANALIZA NARRACYJNA TEMATYCZNA**

## Introduction

The concept of “interests” often appears both in the scientific context and in everyday life. Beata Bajcar, Anna Borkowska, Agnieszka Czerw, Agata Gąsiorowska, and Czesław S. Nosa write that “interests indicate [...] specific kinds of situations, objects and activities the exploration of which is interesting and important for the subject. The profile of interests is a form of behavioural fulfilment of preferences in the conditions shaped by environments (family, peers, school, professional environment, etc.)” (Bajcar et al., 2006, p. 9). We often refer to the correlation of interests with intelligence, talents and personality, which is the subject of the research carried out by, inter alia, Phillip L. Ackerman and Eric D. Heggstad (1997), who also review similar research works by authors such as Dorothy Adkins and Frederic Kuder (1940), Gary D. Gottfredson, Elizabeth M. Jones & John L. Holland (1993), John L. Holland (1973), etc. They notice a relationship between a higher level of intelligence and broader, more specific areas of interests (Ackerman & Heggstad, 1997). Moreover, a positive relationship between interests and talents can be noticed in the realistic, investigative and artistic fields, while in the enterprising and conventional area such a relationship does not occur. The above-mentioned authors conclude that talents, interests and personality develop in tandem, which means that the level of talent and personality dispositions determine the probability of achieving success in the fulfillment of tasks that belong to a particular field, while interests determine the motivation for taking up tasks. Successful fulfillment of a task facilitates development of interests in a particular area. It is the opposite when the fulfillment of a task is not satisfactory. In such circumstances the level of interests decreases (Ackerman & Heggstad, 1997), which also depends on a person’s internal and external factors, i.e. generally speaking, on their level of maturity. In this context, we may assume that properly developed interests in a particular manner stimulate and activate our motivational system, especially the internal one, which facilitates a person’s creative self-fulfillment (Pervin, 2002). This, in turn, may support self-becoming (Wojtyła, 2000) understood in the anthropological-personalist perspective that elicits each person’s unique individuality which is connected with developmental activity determined by Kunowski as investigation (Kunowski, 2000) that is inseparable of creative development of interests expressed in the practical and empirical dimension. Taking into account the meaning of interests for the development of a person, taking up the above-mentioned subject seems to be justified, especially due to the fact that the scope of scientific literature related to the pedagogical category of interests requires further exploration, particularly in the context of their development process. It must be emphasized that the reference to the four-phase model of interest development by Suzanne Hidi and Ann K. Renninger (2006) made by the author of this work is only a starting point for the outline of theoretical and empirical analysis.

Another aspect that will be presented is outlining the course of the research process in the qualitative strategy with the use of selected biographical narratives through three reflective-digression essays on the narrators' experience in developing their personal interests leading them to empirical ones. These essays provided the researcher with data to be analyzed and interpreted. According to the principles of the qualitative research in question, codification refers to maintaining full names of people who approved of using those names in the narrative analysis that has been carried out. The criterion of selecting the sample was saturation (Palinkas et al., 2015; Patton, 2002) applied with reference to the richest content that optimizes the results, and providing the reply to the research problem included in the question: *What is the process of the development of interests from personal to empirical ones with reference to the model of interest development by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger in the light of selected narratives of qualitative research participants?* The answer to the research question will be formulated after the layer analysis and data interpretation. They will enable us to gain an opinion on the problem, draw conclusions, and formulate the basic postulates.

## The four-phase model of interest development by Suzanne D. Hidi and K. Ann Renninger

Hidi and Renninger prepared the four-phase model of interest development based on three main assumptions. First, interests include affective and cognitive factors that may function independently, but interact with one another, which is confirmed by neurobiological analyses. The affective component of interests is connected with experiencing positive emotions that accompany engagement, while the cognitive component is related to perceptive and representative actions. Interests may be of a positive or negative nature which energizes tasks or activities that are taken up (Hidi & Renninger, 2006; Panksepp, 2003). Second, the authors refer to biological bases of the above-mentioned components of interests, so they place interests in the nature of a human being who is physically, cognitively and symbolically involved in the subject of those interests. Third, they adopt the thesis according to which interests result from the interaction between a person and a specific subject, i.e. content towards which the person is directed. They notice the person's potentiality of interests, the influence of the environment specifying their direction, and the human being's participation in developing those interests, which requires effort, the person's self-regulation and support from the society. According to the authors, it must be emphasized that interests refer to specific contents, and not to the person's predispositions. It is true, however, that, in the course of the development of individual interests, one may come across new content related to their specific subject, new challenges, ideas, etc. that will also facilitate the development of particular predispositions (Hidi, 2000; Hidi & Renninger, 2006). Thus, there may be a situation in which developed predispositions will facilitate the development of interests, which should be taken into account in professions, especially educational ones, e.g. due to

the connection between interests and the motivational system supporting the achievement of objectives and the level of learning (Ainley, et al. 2002).

While analysing the nature of the classification of interests into individual and situational ones, as well as the result of their own research, Hidi and Renninger prepared the four-phase model of interest development the nature of which is syncretic. What we can notice in situational interests are focused attention and affective reactions triggered by an external impulse, characterized by a diversified level of lasting in time. This kind of interests is mainly specified as *extrinsic* and it positively affects the cognitive performance (e.g. reading comprehension), narrows inferencing, focuses attention, and enables integration of new information with prior knowledge. Individual, i.e. *intrinsic* interests, in turn, which are basically rooted in a person, refer – respectively – to the lasting predisposition that may make a person reengaged in the subject of interests over time, or to such a psychological state in which that predisposition has been achieved (Hidi & Renninger, 2006). Such interests are based on what a person perceives, cognitively directs towards themselves, and what they understand as an opportunity to act. Their positive influence refers to attention, recalling content, persistence, effort, and achievement of proper levels of learning. The authors of the above-mentioned model of interests emphasize the motivating function of interests (Hidi & Renninger, 2006) that may be based on the person's experiencing "something" that is subject to internalization and that, in a specifically processed form, may become externalized. The object of individual interests may inspire a human being to take up reflections not only in the personal, but also in the professional dimension.

The model of interest development includes four phases. According to Hidi and Renninger (2006) they are as follows:

- *triggered situational interest* results from short-term changes taking place in affective and cognitive processing. Such changes are caused by, e.g., a surprising piece of information or intensity of a stimulus. This kind of an interest is usually supported by the environment and it may be a precursor for an upgrading predisposition than reengages particular content over time, leading to more developed phases of interests;
- *maintained situational interest* is a consequence of triggered situational interest. It involves focused attention, persistence of time and event, reappears and is maintained because of the meaningfulness of the task and/or engagement of the person; it does not have to be supported externally, although the educational environment may facilitate maintaining such interest. Just like the previous phase, the interest may become a precursor for reengagement in the subject of interest or it may support further development of various forms of interests;
- *emerging individual interest* refers to previous phases of interest and engagement in the same understanding as above; this phase is characterized by positive feelings, stored knowledge and values. Just like in the previous two phases, the person who values the opportunity to reengage in the emerging subject of interest direct themselves towards that subject if possible. The development of this phase of

interests is determined both by personality and by the social environment. Support from the environment plays an important role, especially in the moments of difficulties. It should be added that this stage of interest development does not have to proceed because a person, for various reasons, may not take up further activity in that direction (Hidi & Renninger, 2006);

- *well-developed individual interest* is characterized by the same as above. The only difference is that, at this stage, the subject of interest makes a person able to anticipate in further stages connected with processing their work into the development of interests without feeling any effort put into it. What is more, well-developed interest makes a person persist in long-term, creative and constructive undertakings, as a result of which the person generates new types and levels of strategy of working with particular tasks. It facilitates solving problems, broadening the scopes of understanding various aspects of interests, and self-regulation. Education that takes into account the aspect of well-developed interests provides numerous opportunities that support interactivity, taking up challenges and building one's knowledge (Hidi & Renninger, 2006), which is very important in developing professional interests that reach for the universal hexagon of preferences by Holland (Bajcar et al., 2006).

### The role and meaning of personal (individual) interest development for the development of empirical interests in selected narratives of the qualitative research participants

The above-mentioned model of interest development by Hidi and Renninger is a point of reference for the analysis and interpretation of the collected research material, according to the qualitative strategy of the research (Creswell, 2013) and to the stages of the research process indicated by Szmidt (2018). The method used in the research was narrative – biographical analysis in thematic dimension. The participants of the research and, at the same time, the researchers, earlier carried out the educational-research projects according to their preferences. Such an approach made it possible for them to reflect on discovering and (often) reinforcing their way of life, which sometimes required coping with epistemological and empirical difficulties. This was accompanied by extending their awareness concerning the selection of the scientific paradigm, the formulation of the objective and research problems, and the selection of techniques of data collection, as well as its analysis and interpretation, which requires the application of strategies and principles of creative acting with the maintenance of the research autonomy. The research resembled the model of a working *network* which was, however, different than a commercialized network in that it was not subject to “rigid” schematic standardization oriented at particular effects, but it was oriented at free update of the participants' creative potentiality, starting from the lowest level of that network up to the highest level that animates the research process, which was compliant with the adoption of the research-subject-participation paradigm (Ciechowska & Szymańska, 2018)

based on personalism. One of the most important results of the creative actions carried out within the research included the authors' reflective and digression essays entitled *From Interests to Research in Action; From the Project [...] to Empirical Studies*, etc.

The narratives being the source of data for the subject of the article have been evaluated in terms of the criterion of saturation. After obtaining the consent of the authors, three essays have been selected for narrative – biographical, layer analysis and interpretation. This provided the researcher with the basis for formulating the research problem that was signaled above. The attempt to solve this problem helped to understand the connection between individual (personal), situational, professional, and empirical interests. Therefore, the four-phase model by Hidi and Renninger was explored in terms of the stage of empirical interests, which will be presented below. What is significant, although the research participants indicated various paths in development of interests, they accented its starting point in childhood.

In case of Joanna, her individual interest took a "spontaneous" or natural form and became an aesthetic-social property of personality that was being shaped (Dąbrowski, 1975). She writes: *My adventure with dancing started at the preschool age, so it has always been present in my life. Dancing has always been one of my everyday activities. As a child, I was not aware of the fact that it could be absent.* Dancing helped Joanna cope with shyness and make friends, and, due to physical exercises, she was learning systematic work and fighting with problems, which required strengthening her will and diligence that shaped her moral character. Her dancing skills, which were shaped and developed, led to another stage of interest, i.e. professional skills. She recalls: *At the age of 18 I started teaching dancing.* This stage resulted directly from the previous one and it seemed inseparably connected with it, as Joanna became a more and more professional dance "coach" or "instructor." Further events in her life forced her to take up a new challenge, i.e. educational work with children. In her text, she emphasizes: *Whenever I do something, I want to do it well, and, as I was not fully satisfied with it, I started experimenting with something else. In this way, I started conducting classes for preschool and early school-age children based on fairytales and their dance staging. Children's favourite musical themes from fairytales and cartoons, colourful costumes, and stage sets, made children very happy.* Despite various difficulties, conducting such classes was very satisfactory for Joanna. We may conclude that her spontaneous, triggered, and also situational interests merged, which is why Joanna saw herself not only as a person fascinated by dancing, but she also started discovering a specific kind of her teaching vocation connected with pedagogical talent (Michalski, 2017). Teachers who cooperated with her noticed that and they constructively motivated her to take up bachelor studies. In this way, Joanna entered the next stage of interests connected with planning, implementation and evaluation of the educational-research project oriented at helping children in solving their problems. She noticed the good influence of dance on a child's self-confidence, self-esteem and self-belief. Properly conducted dancing classes creatively developed both students and teachers, constructively activating their positive thinking (Seligman, 2006; Jasiński, 2016). Thus, dance was not only a method

of teaching, education or social rehabilitation, but it became a way of shaping a person. Creative transformation of attitudes of educational entities facilitated strengthening bonds by creating a community of people, and the personological attribute of creativity (Szmids, 2005) gave a direction to Joanna's activities. In the light of the four-phase model of interest development by Hidi and Renninger, it can be noticed that their process of development depends on the research participant's axiological attitude and leads to social good, and such well-shaped interests start to serve the proper individual and social good. This also takes place in case of a narrative analysis of data collected by Magda and Natalia. That is why, their replies will be quoted in fragments.

Magda writes: *Art has accompanied me since early childhood. I was both its recipient and creator. Since that time, I have been developing my skills in the secondary school and in the adult life.* Her interests include painting, which, just like in the case of Joanna, starts to perform the function of a service to those to whom she devotes most of her time. She says: *All of my experiences connected with art helped me take up the subject of using art techniques in my project and enabled me to carry out my research in action. I have been dealing with art in practice for many years. I mainly use oil paint and water colours, but, by nature, I am open to new techniques. Both in my own work and while working with children, I often use collage.* Her "spontaneous" interests changed into the situational stage of social nature and focused on helping students with intellectual disability, including autism spectrum disorder, as well as their parents. Reducing negative emotions of those students through the use of proper painting techniques inspired Magda to take up research in action, i.e. to create an educational-research project, which required appropriate didactic, educational and methodological competences. She notes: *I have been experimenting with various techniques. At the same time, I completed my studies in special pedagogy and many courses that helped me extend my knowledge of the students I have been working with for many years.* This is how she justifies the meaningfulness of her research the inspiration for which was not only her increasingly stronger interest in art, but also her reflection on whom and what art may serve. In this case, it can also be seen the development of individual interests revealed in the development of teaching vocation eliciting this specific interest feature that is expressed in the creative and educational correlation. This can support the teacher's creative formation and, to a certain degree, creative transformation of students' attitudes, who overcome the negative emotions also thanks to increasing cooperation between teacher and parents who learn how to accept and support their children. Emerged individual and situational interests have been reinforced and then well-developed, just like in the case of the presented four-phase model of interest development by Hidi and Renninger. The only difference was that individual interests took the form of well-developed interests and were connected with interests in the situational, spontaneous phase that was oriented didactically, which led to empirical studies that actually reinforced Magda's sense of professional vocation. Extending the axiological and methodological awareness became the factor that gave Magdalena's well-developed interests the nature of service to the superior aim which is individual and social proper good of people participating in her classes.



The development of Natalia's interests is slightly different than in the above cases although her interest in art also appeared in childhood. She writes as follows: *Since I was a child, my interests have been focused on art, in particular on fine arts, which is why I chose pedagogical studies after which I could be an art teacher. After a few years, the need for further professional development resulted in the fact that I decided to complete master studies in art-therapy with creative social rehabilitation. Creativity is an important element that defines me. Whenever I work with children, I always choose various forms of activities that are connected with art, music or theatre.* In case of Natalia, individual interests that appeared spontaneously in her childhood were not clearly specified although they oscillated around painting. Then, they were triggered in a situational manner and developed in a multifaceted way in adulthood, when she started pedagogical studies oriented at helping other people. Connecting that specialization of studies with her own talents made it possible for her to further develop personally and professionally, which was related to social development. Natalia also used her interest in fine arts in her family life, stimulating developmental activity of her child and husband. In her essay she notices: *I also share my artistic interests with my family, when I spend time with my daughter. We like painting on canvas, drawing, cutting out, and making recycled crafts. Reading books is our special moment which we celebrate before our daughter goes to sleep. The world of fairytales is, in many ways, valuable for the child's development, but – apart from developing imagination – I was looking for something different, something new that would enable us to connect tradition with creative nature.* In this case, an important element is the emergence of the meaning and necessity of building family traditions through shared creative activities that reinforce family relationships. Interestingly, reinforcement of Natalia's relationships was obtained in a cognitive-empirical manner, which is a phase that was "added" to the four-phase model of interest development by Hidi and Renninger. According to Natalia, *this process started with learning the theory, and, to be exact, it actually developed during the analysis and interpretation of the collected material. Further interpretations and reflections, as well as emerging statements, directed my attention towards family bonds as the key element of the family's functioning.* Thus, individual interests take a specific social-situational form and become further developed and reinforced in the empirical phase, which indicates the meaning of connecting "private", i.e. informal interests with empirical ones.

The above narrative -biographical analysis and interpretation of the collected material makes it possible to answer the research problem, showing the positive correlation between individual and empirical interests. In the light of the four-phase model of interest development by Hidi and Renninger, one may notice that phases of development of those interests proceed in different ways, but individual interests are explored in terms of further areas and directions taking into account professional and empirical aspects. An important element added to the above-mentioned model is a scientific phase, both epistemological and empirical one, in which previous phases are merged and interests are reinforced as they are given a new quality in the hierarchy of values.

## Conclusion

The above-mentioned theoretical and empirical material referring to well-developed individual and social interests, which was analysed in the context of the four-phase model of interest development by Hidi and Renninger, leads us towards the reflection on the value of interests for the fulfilment of the vocation of a person's life. We may assume that interests which require affective, cognitive, interactive and intra-active engagement may be fulfilled and improved in a multidirectional manner. The first direction of development of personal interests may take linear dimension, just like in the case of, e.g. interests developed in childhood and adolescence, which are strictly connected with the fulfilment of broadly understood vocation of one's life, when intrinsic and extrinsic conditions for updating the developmental-creative potentiality will facilitate it. The second direction of interest development may proceed in a parallel manner. This means that individual interests are merged with situational-social ones which they enrich in a specific way, and that leads to the "centre" of the fulfilment of the vocation of a person rooted in a specific social context. Such interests perform the function of service to values such as building family relationships, etc. Finally, the third direction of interest development, which includes and merges different kinds of them, gives those interests a new – developed and intensified – perspective of the fulfilment of the vocation of one's life. It indicates the transformational value of an individual and social attitude which is based on axiology where the emphasis is put on the fulfilment of interests as a way of serving other people. In the cases described above the qualitative meaning of interests is particularly important, as they give a teacher specific charismatic features in his/her divergent approach to the subject and object of education and upbringing, which, nowadays, is a challenge for the teachers who have such an attribute that can be considered in the categories of pedagogical creative identity (Szymańska, 2019). That is why, focusing attention on the correlation of interests with discovering and reinforcing one's life vocation, including the professional one, especially through empirical analyses, seems justified. Therefore, we conclude that in the curricula at all educational levels we should separate the aspect of interest development in the individual and social dimension as the factor that integrates educational content in terms of creative education, including creative problem-solving.

## REFERENCES

- Ackerman, Ph.L., & Heggestad, E.D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219-245.
- Adkins, D.C., & Kuder, G.F. (1940). The relation of primary mental abilities to activity preferences. *Psychometrika*, 5, 251-262.
- Ainley, M.D., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 1-17.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A., & Nosa, C.S. (2006). *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. <http://eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/34.pdf>

- Ciechowska, M., & Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, Trans.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowski, K. (1979). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezyntegrację pozytywną*. Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Gottfredson, G.D., Jones, E.M., & Holland, J.L. (1993). Personality and vocational interests: The relation of Holland's six interest dimensions to five robust dimensions of personality. *Journal of Counseling Psychology, 40*(4), 518-524.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>
- Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Prentice Hall.
- Jasiński, J. (2016). Pozytywne myślenie w rozwoju człowieka. *Rocznik Teologii Katolickiej, 15*, 7-13.
- Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Michalski, Ł. (2017). Talent pedagogiczny 2.0 (meandry aktualizacji). *Parezia, 1*(7), 32-57. <https://doi.org/10.15290/parezia.2017.07.03>
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.P., Duan, N., Hoagwood, V. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health Services Research, 42*(5), 533-444. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Panksepp, J. (2003). At the interface of the affective, behavioral and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition, 52*(1), 4-14.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości* (M. Orski, Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Seligman, M.E.P. (2006). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie* (A. Jankowski, Trans.). Media Rodzina.
- Szmidt, K.J. (2005). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. W: K.J. Szmidt (Ed.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania* (pp. 19-134). „Impuls”.
- Szmidt, K.J. (2018). Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych, *Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review, 26*(1), 139-158.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





## ***Narracje w badaniach nad edukacją muzyczną*** ***Narratives in Research on the Music Education***

### **ABSTRACT**

---

**RESEARCH OBJECTIVE:** Reflection on the issues of narrative research in the space of music education and outlining the relationship between narration and music.

---

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** What are the relationships between narratives and research on music education, and what are the possibilities of using narratives in the artistic and research space of music? The conducted analysis of Polish and foreign scientific literature enabled to make an objective picture of the specificity of discovering sources in creating scientific stories describing the relationships and interactions that are created between entities in communication with the use of artistic means.

---

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Nowadays, there is a need and necessity to look at reflective practice and the conducted research on teachers, what forced an emphasis put on listening to the grassroots voices of music educators and students who make music, and looking at their stories. As the narrative plays importance and functions in communication and the development of the personality of artistic and educational entities, it is a special challenge for theory, experience and practice in the social field. Narrative research is now clearly interdisciplinary in nature, and thus includes elements of literature, history, anthropology, sociology, psychology, and cultural studies. Due to their high scientific value, they are worth using in the process of documenting biographies, describing events, individual experiences and experiences in the pursuit of understanding human nature immersed in the world of sounds, searching for the meaning of existence, value and beauty, what the authors try to prove in the presented article using selected means of scientific reflection.

---

---

**RESEARCH RESULTS:** The authors see the relationship between narration and music in research on music education, they see it as a cognitive, educational and inspirational opportunity.

---

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** Popularization of narrative research carried out with an educational intention, seen from the point of view of the musical-pedagogical-psychological, artistic-social and biographical-musicological areas.

---

---

→ **KEYWORDS:** NARRATIVES, QUALITATIVE RESEARCH, MUSIC EDUCATION, SCIENTIFIC REFLECTION, EDUCATION

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Namysł nad problematyką prowadzenia badań narracyjnych w przestrzeni edukacji muzycznej oraz nakreślenie związków narracji i muzyki.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Jakie relacje łączą narracje z badaniami nad edukacją muzyczną oraz jakie są możliwości wykorzystania narracji w muzycznej przestrzeni artystyczno-badawczej? Przeprowadzona analiza literatury naukowej polskiej i zagranicznej pozwoliła sporządzić obiektywny obraz specyfiki odkrywania źródeł w tworzeniu naukowych opowieści opisujących relacje i oddziaływania, które tworzone są między podmiotami w komunikacji z użyciem środków artystycznych.

---

---

**PROCES WYWODU:** Współcześnie rysuje się potrzeba i konieczność spojrzenia na refleksyjną praktykę i prowadzone badania nauczycieli, które wymusiły nacisk na wsłuchiwanie się w oddolne głosy pedagogów muzyki i muzykujących uczniów oraz przyglądanie się ich historiom. Ze względu na znaczenie i funkcje, jakie narracja pełni w komunikacji i rozwoju osobowości podmiotów artystycznych oraz edukacyjnych, stanowi ona szczególne wyzwanie dla teorii, doświadczania i praktyki w obszarze społecznym. Badania narracyjne obecnie przyjmują charakter wyraźnie interdyscyplinarny, obejmując elementy literatury, historii, antropologii, socjologii, psychologii oraz studia kulturowe. Warte są zastosowania w procesie dokumentowania biografii, opisywania zdarzeń, doświadczeń jednostkowych i przeżyć w dążności do zrozumienia natury ludzkiej zanurzonej w świecie dźwięków, poszukującej sensu istnienia, wartości i piękna, co autorzy próbują dowieść za pomocą wybranych środków refleksji naukowej.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Autorzy dostrzegają związki między narracją a muzyką w badaniach nad edukacją muzyczną, widzą w niej szansę poznawczą, kształcącą i inspiracyjną.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Popularyzacja badań narracyjnych realizowanych w zamyśle edukacyjnym, widzianych z punktu widzenia obszaru muzyczno-pedagogiczno-psychologicznego, artystyczno-społecznego i biograficzno-muzykologicznego.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NARRACJE, BADANIA JAKOŚCIOWE, EDUKACJA MUZYCZNA, REFLEKSJA NAUKOWA, EDUKACJA

## Zamiast wstępu

Tuż przed śmiercią w 2016 roku wybitny psycholog Jerome Bruner zakończył jeden ze swoich ostatnich esejów następującą myślą „Często zastanawiałem się, czy w jakimś głębokim sensie potrzebujemy narracji... Dziwne, że nikt nigdy nie nazwał naszego gatunku *Homo narrans* zamiast *Homo sapiens*! Dzielenie się i tworzenie wspólnych historii

z pewnością łączy nas jako gatunek tak mocno” (cyt. za: Nichols i Brewer, 2017, s. 7). Najwcześniejsze użycie słowa „narracja” w *Oxford English Dictionary* pochodzi z połowy XV wieku, gdzie odnotowano je w dziele *Życie św. Augustyna*. Począwszy od końca XVI wieku mówiąc o narracji, mamy na myśli głównie „sekwencję wydarzeń”. Krytycy literaccy używają tego terminu od końca lat 70. XX wieku nie tylko w sensie sekwencyjności narracji, ale traktują ją jako reprezentację większych historii, tzw. wielkich narracji, które kształtują dyskurs społeczny<sup>1</sup>. Historia sztuki i literatura starały się zrozumieć narrację zarówno w kontekście jej przestrzeni, jak i struktury w odniesieniu do różnych tekstów (Harris, 2012, s. 47-48). Rozróżnienia między narracją a paradygmatyczną myślą logiczno-naukową stanowią podstawowe rozumienie narracji naukowej. Narracja, tworzenie historii i dzielenie się nią z innymi to nie tylko sposób, w jaki nadajemy sens samym sobie, ale opowiadanie samo w sobie „trzyma nas razem jako gatunek”, czyni nas ludźmi i łączy we wspólnotę (Nichols i Brewer, 2017). Tego samego poszukujemy w badaniach nad edukacją muzyczną. Christopher Small powiedział wręcz, że „wzięcie udziału w akcie muzycznym ma kluczowe znaczenie dla człowieczeństwa i jest tak samo ważne jak udział w akcie mowy, który tak bardzo przypomina (ale od którego również różni się w istotny sposób)” (2011, s. 2). Natomiast kiedy Margaret Barrett i Sandra Stauffer (Nichols i Brewer, 2017) opisały badanie narracyjne jako „dzieło rezonansowe”, to wybrały ten termin w relacji pokrewieństwa między muzyką a opowieścią, ponieważ ich zdaniem nie tylko sztuka opowiadania historii współgra w sympatycznej wibracji ze sztuką muzyki jako narracji, lecz znaczenia nadawane przez ludzi odbijają się echem w ich przeżytych doświadczeniach. W ten sposób sztuka muzyczna jest jedną z dróg ucieleśnienia piękna w życiu człowieka. To, co jednostka czuje i przeżywa, z jednej strony pobudza ją emocjonalnie, z drugiej wywołuje zaskoczenie, ale także sprawia ukojenie i równowagę odczuć w doznaniu piękna. Kreatywna dusza ludzka na przestrzeni wieków pozwoliła stworzyć prawdziwe arcydzieła, które przyczyniły się do wykształcenia u wielu odbiorców swego dla poszczególnych epok obrazu piękna (Wojnar, 1990, s. 16).

## Muzyka przestrzenią sprzyjającą budowaniu narracji – związki narracji z muzyką

Podstawa oddziaływania estetycznego zapoczątkowana we wczesnym dzieciństwie na drodze postrzegania i rozumienia muzyki posiada niechybne odbicie w dorosłym życiu. Jak wskazuje Wasilij Sukhomlinsky (1974, s. 65), piękno istniejące w świecie

---

<sup>1</sup> Należy przy tym zaznaczyć, że Jean-François Lyotard (1997) głosił koniec charakterystycznych dla nowoczesności „wielkich narracji”, co zbiegło się z tzw. wkroczeniem kultury i społeczeństw w epokę ponowoczesną. Przyczyny tego zjawiska upatruje się, zdaniem Lyotarda, między innymi w postępie technologicznym i rozgałęzianiu się tzw. systemu wolnorynkowego charakterystycznego dla kapitalizmu. To z kolei prowadzi do osłabienia pozycji państwa i stopniowego rozluźnienia więzi społecznych, nie oznacza jednak końca narracji w ogóle, a raczej stanowi o początku mniejszych, tzw. osobistych narracji, obecnych np. w jakościowych badaniach naukowych.

zewnątrznym i wewnątrz człowieka musi tylko dotknąć serca, by podnieść jednostkę na wyższy poziom przeżywania. Kontakt z muzyką jest ważną potrzebą człowieka, a idea ta stanowi inspirację dla wielu projektów prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym (Urbaniak-Zajac, 2008, s. 191), mających na celu prowadzenie działań naukowych i aplikacyjnych w obszarze zróżnicowanych oddziaływań. Świat człowieka jest intersubiektywną przestrzenią kultury, stąd w dziedzinie edukacji prace naukowe w ostatnim 30-leciu koncentrowały się głównie na sposobach wpływu narracji nauczycieli na ich praktykę. Permanentny nacisk na refleksyjną praktykę i badania nauczycieli wzmocniły naukowe wsłuchiwanie się w oddolne głosy nauczycieli i przyglądanie się ich historiom (Bell, 2002, s. 207-213). Żyjemy w kulturze jako ludzie wśród innych osób, związani z nimi poprzez wzajemne interakcje, oddziaływania, kreacje artystyczne, naukę i pracę. Rozumienie innych i jednocześnie bycie przez nich zrozumianym prowadzi do przekonania, że świat ten ma postać narracji (Nowak-Dziemianowicz, 2011). Ze względu na znaczenie i funkcje, jakie narracja pełni w komunikacji i rozwoju osobowości podmiotów artystycznych (kompozytor, wykonawca) oraz edukacyjnych (nauczyciela/instruktora, ucznia/wychowanka) stanowi ona szczególne wyzwanie dla teorii, doświadczenia i praktyki w obszarze społecznym. Badania narracyjne mają obecnie charakter wyraźnie interdyscyplinarny, obejmują tym samym elementy literatury, historii, antropologii, socjologii, psychologii oraz studia kulturowe. Posługiwanie się terminem „badania narracyjne” jako nadrzędną kategorią dla wielorakich współczesnych praktyk badawczych zobowiązuje nas chociaż do ogólnego nakreślenia technik współtworzących ich podstawowe kierunki. Należy zatem zaliczyć do tegoż zbioru autobiografię i biografię, powieść o formowaniu (*bildungsroman*), archiwa zapisów życia (*life writing*), relacje osobiste, narracje osobiste, wywiady narracyjne, dokumenty osobiste, dokumenty życia, życiorysy, historie życia, historie mówione, etnohistorie, etnobiografie i autoetnobiografie (Casey, 1995; Connelly i Clandinin, 1990, s. 2-14). Badania narracyjne opierają się na założeniu epistemologicznym (Sleeter, 2000), że ludzie nadają sens przypadkowemu doświadczeniu poprzez narzucanie struktury jakiejś opowieści. Kluczowym sposobem zrozumienia założeń przyjętych przez np. uczniów czy nauczycieli jest zbadanie ich historii i uświadomienie sobie założeń podstawowych, które ucieleśniają. To sprawia, że dociekanie narracyjne staje się niezwykle cennym podejściem badawczym, a samo podejście narracyjne w badaniach edukacyjnych zyskuje na popularności w obszarze wielu dyscyplin. I chociaż samo podejście narracyjne wywodzi się częściowo z krytyki literackiej, z której z kolei wywodzi się praca narracyjna, to historycy jasno stwierdzili, że narracja posiada z natury wątki temporalne, ponieważ bieżące wydarzenia rozumiane są jako wyłanianie się pewnych zdarzeń z przeszłości i antycypowanie przyszłości (Bell, 2002, s. 207). Dzieje się tak dlatego, że ludzie z natury są gawędziarzami, budując w ten sposób swoją tożsamość narracyjną, którą tworzą poprzez konstruowanie historii o swoim życiu (McAdams i McLean, 2013, s. 233-234). Takie rozumienie narracyjnego dociekania oznacza zajmowanie się ludzkim doświadczeniem i działaniem poprzez wspólne dociekanie z tymi, którzy wchodzą w różne interakcje z innymi ludźmi (klasami, szkołami, nauczycielami) tylko



po to, aby opowiedzieć i na nowo przeżyć swoje własne historie i biografie (Huber i in., 2013, s. 212-214).

Mieczysław Tomaszewski (2017, s. 200-213) wskazał, że na poziomie sztuki narracja muzyczna przejawia się w niejednej postaci. Zróżnicowanie podstawowe dzieli świat twórczości muzycznej na obszar wyrażony poprzez narrację autoteliczną lub narrację względnie topoidalną (znaczącą). W utworach opartych na pierwszej z nich dźwięki informują tylko o sobie, w drugiej brzmienia wyrażają, opowiadają lub/i przedstawiają świat poza dźwiękami. Opowiadanie czy przedstawianie dzieje się w sposób jawny względnie poufny. W zależności od wewnętrznych, naturalnych skłonności autora jego utwory stanowią wynik potrzeby szczerości i otwartości albo odwrotnie, są wyrazem osobistej potrzeby dyskrecji i intymności. Repertuar odmian narracji, jakimi posługiwali się i posługują kompozytorzy na przestrzeni dziejów, można określić jako wielostronny, jakkolwiek rozgrywa się głównie między podstawowymi naturami wyrazu: jawnością i domyślnością, poufnością i utajnieniem lub ich odmianami (por. Maus, 1991; Simon, 2019). Na wybór rodzaju narracji miał wpływ, co oczywiste, charakter osobowości samego twórcy, jego wrodzona otwartość czy też potrzeba dyskrecji. Warto w tym miejscu wskazać, patrząc z perspektywy lat, że w sposób znaczący różnicował się rodzaj narracji w zależności od stylu kultury, cechując daną epokę czy jej nurt. Dotyczy to zarówno uznanych kompozytorów, jak i młodych twórców czy domorosłych muzycznych kreatorów.

Nie bez znaczenia w spojrzeniu na problem narracji jest komunikacja i specyficzny przekaz (opowieść), jaki przebiega pomiędzy twórcą, wykonawcą i odbiorcą. Zdaniem Elisabeth Margulis (2017, s. 135) ludzie mają skłonność do nadawania sensu abstrakcyjnym bodźcom muzycznym poprzez ich narrację. Każdy człowiek słuchając muzyki, odczuwa ją i przeżywa na swój sposób. Odbiór ten jest działalnością ukierunkowaną nie tylko na poznanie budowy, tonacji, zmian dynamicznych dzieła muzycznego, ale również ze względu na przeżycia, jakie ono niesie ze sobą. Jak twierdzi Stefan Szuman (1990, s. 127) przeżywanie utworu to śledzenie, doznawanie i kontemplowanie rozwoju i kształtowanie się dzieła muzycznego. Dzieło muzyczne oraz wrażliwość i sposób interpretacji przez wykonawcę dynamizują słuchacza, budząc w nim reakcje i przeżycia. Doznawanie tego typu stanów jest możliwe, kiedy słuchając, odczuwamy pewne poruszenie, czujemy się ożywieni. Przykładem mogą być tutaj postępujące na przemian napięcia i odprężenia współbrzmiających akordów. Reakcje emocjonalne na utwór muzyczny są wynikiem budzących się w słuchaczu wielorakich uczuć i wzruszeń (zob. też: Sloboda, 2002). Słuchać muzyki można emocjonalnie, snując własne marzenia, oddając się bez reszty nastrojom i wzruszeniom, jakie muzyka wywołuje, podejmując dyskusję na jej temat. Obiektywność takiego rodzaju polegać będzie na percypowaniu muzyki, nie tracąc przy tej okazji rzeczowego kontaktu z utworem. Wówczas świadomie będziemy śledzić przebieg ulotnej materii dźwiękowej, rozumiejąc i przeżywając piękno wynikłe z przebiegu formalnego, dynamiki elementów muzyki, wchodzących w skład języka tej jakże ulotnej materii (Rymar, 2010). Wielu teoretyków muzyki używa analizy narracyjnej do interpretacji poszczególnych dzieł, a starając się zrozumieć muzykę, narrację można zidentyfikować jako jeden z pięciu głównych sposobów doświadczania muzyki (Margulis, 2017, s. 235-237). Narracja

to także relacje w procesie komunikacji badacza z respondentem, w tym przypadku żyjącym twórcą, odtwórcą muzyki lub odbiorcą (słuchaczem, melomanem). Z punktu widzenia proksemiki relacje osób z otoczeniem, sposoby prowadzonej komunikacji mogą dotyczyć różnych przestrzeni w dialogu interpersonalnym, uwzględniając dystans intymny, osobisty, społeczny i publiczny (zob. Adams i Galanes, 2008). Z punktu widzenia społecznego jest stale odczytywaną, interpretowaną historią o sobie samym i własnych relacjach ze światem oraz dialogu z innymi osobami. Zagadnienie narracji w badaniach nad edukacją muzyczną może być rozważane z pozycji przedmiotu eksploracji (rodzaju ekspresji, form aktywności muzycznej oraz podejmowanych działań) albo też z pozycji podmiotu, na który ma ona wpływ (uczącego się, odbiorcy i twórcy). Współcześnie zjawisko narracji nie traci na swej aktualizacji w spojrzeniu na odmiennosć projektowanych przestrzeni naukowych, badań realizowanych w paradygmacie interpretatywnym.

## Nauczyciel i uczeń podmiotem w dialogu muzycznym i społecznym

Jak pisze Elżbieta Szubertowska (2010, s. 37; 2012, s. 114-132), miejsce człowieka w kulturze muzycznej, w szerokim jej rozumieniu, niezależnie od jego zdolności, umiejętności i wykształcenia, określa funkcja estetyczna i społeczna, jaką w niej pełni. Tą podstawową funkcją, ale zarazem najważniejszym celem edukacji muzycznej, niezależnie od stosowanych form i działań umuzykalniających, było i jest budowanie kultury muzycznej w ludziach. Rozumiane jest ono jako przygotowanie ich do korzystania z bogactwa kultury obiektywnej, w tym muzycznej, oraz aktywne współdziałanie i współuczestniczenie w niej w wymiarze amatorskim i półprofesjonalnym lub/i z pozycji melomana. Szczególne znaczenie w tej kulturze przypisać należy odbiorcy muzyki, dla którego tworzy się i wykonuje dzieła muzyczne.

Szkolna i pozaszkolna edukacja muzyczna w znacznej mierze zorientowana jest na wartościową muzykę wymagającą wysiłku poznawczego, aczkolwiek dotyka również sfery przypisanej rozrywce. Młody, niedoświadczony odbiorca bombardowany jest wielogodzinnym nadawaniem muzyki, która w większości ma za zadanie „bawić i śmiać się”, w pewnym stopniu ogranicza jego aktywność ekspresyjną, a właśnie szeroko rozumiane działanie w obszarze muzyki stanowi podstawę dla procesu inkulturacji. Dzięki niemu łatwiej zrozumieć muzykę, widzieć w niej ład i logikę, tudzież docenić jej wartość. Z całą mocą należy podkreślić, że świadomie prowadzona edukacja muzyczna posiada moc wprowadzania wychowanka w świat wartości uznanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury rodzimej, europejskiej i światowej. Przygotowuje wzrastającego człowieka do kontaktu z tzw. sztuką wysoką, ale zakłada również włączenie sztuki muzycznej w proces wychowania. Edukacja jest w głównej mierze przygotowaniem jednostki do uczestniczenia w kulturze symbolicznej na drodze kształtowania kompetencji kulturowej i kulturalnej (Jankowski, 1996, s. 46).

Młodzi ludzie już od okresu średniego dzieciństwa interesują się klimatem wytworów sztuki, zauważają związki między treścią dzieła a jego wyrazistymi środkami, zaczynają

selektywnie odnosić się do gatunków sztuki i konkretnych dzieł oraz je porównywać. Wielu z nich ujawnia zainteresowania artystyczne, aspiracje twórcze, radość z tworzenia najprostszyc wersów rytmizowanych, piosenek, utworów muzycznych czy projektów artystycznych. Istotną rolą dorosłych w tym okresie jest wspieranie wczesnych aspiracji twórczych najmłodszych, pobudzanie zachowań artystycznych i twórczych, dbanie o wzbogacanie doświadczeń życiowych oraz pomoc w odnajdywaniu się w odmiennej przestrzeni praktycznej (por. Elliot, 1995).

Istotne znaczenie dla estetycznego rozwoju dzieci młodszych i starszych ma rozwój wyobraźni, która daje możliwość tworzenia estetycznego doświadczenia i kreatywność w działaniu. Początkowo wyobraźnia rozciąga się na działania zewnętrzne obiektów, tworząc obraz nie tylko do jego realizacji, ale i do działań procesowych. Następnie, przemyślane krystalizujące się formy twórczej aktywności dziecka tworzą obraz w jego głowie, po czym następuje ich realizacja w obrazie lub działaniu. Powstawanie doświadczenia estetycznego obejmuje tutaj rozwiniętą sferę w zakresie emocji, myślenia, wyobraźni oraz potrzeby aktywności. Główną drogą estetycznego rozwoju dziecka stanowi niezależna twórczość artystyczna, która wyłania się z jego inicjatywy, a krystalizuje się w zainteresowaniach i potrzebach. Wymaga ona przywództwa podczas procesu nauczania, rozumianego jako wsparcie młodego twórcy w samodzielnej pracy przez dorosłego mentora. Kreatywność może przejawiać się w wykonywaniu dzieła sztuki (np. podczas osobliwego przekazywania treści i nastroju), w procesie stwarzania własnego produktu (np. zdjęcia, wytworu plastycznego, opowiadania, improwizacji muzycznej, etiudy tanecznej), ma na celu przetłumaczenie doświadczeń jednostki w stosunku do rzeczywistości. W niezależnej twórczości artystycznej dziecko poznaje pewne *novum* dla siebie oraz dla tych, którzy je otaczają, odkrywa nieznane rzeczy o sobie i innych. Edukacja estetyczna promuje zdolności artystyczne każdego człowieka, niezależnie od jego poziomu umiejętności, sprawności czy sposobu manifestacji artystycznej. Umiejętności ekspresyjne najmłodszych ujawniają się z różną siłą i są indywidualne w czasie i formie. Dlatego błędem jest dokonywanie w tym okresie rozróżnienia i selekcji na jednostki zdolne i niezdolne do przeżywania sztuki i bycia w sztuce. Oczywiście należy brać pod uwagę naturalne skłonności wychowanków, ale równocześnie ważne jest, aby „zarażać” pięknem poprzez sztukę pozostałe (Sacher, 2012, s. 92). Warto podkreślić, że edukacja estetyczna wnosi istotny wkład do organizacji życia i pracy najmłodszych, promuje estetyczne uczucia, zachęca do tworzenia pomysłów i wiedzy o pięknie w życiu i sztuce, przygotowuje do oceny estetycznych dokonań, jakie dzieją się w środowisku bliższym i dalszym.

Współczesna młodzież, jak wskazuje Dorota Bis, „to pokolenie dziewcząt i chłopców skupionych bardziej na nowościach technicznych niż na relacjach osobowych, tym samym słabiej rozwija się u nich emocjonalność i zdolność wyrażania uczuć, co z kolei łączy się z odhumanizowaniem życia” (2007, s. 195). Jadwiga Uchyla-Zroski (1999, s. 202) patrząc na młode pokolenie z perspektywy społeczno-kulturowych uwarunkowań, wnioskuje, że obecnie w miejsce triady wartości „tradycja, religia i autorytet” pojawiają się anonimowe autorytety posługujące się mediami, które wykorzystują podatność młodzieży na sugestie. Wobec zaistniałej sytuacji autorka wskazuje, że warto położyć

nacisk na rozwijanie zainteresowań i różnych poza mediami form aktywności. Szczególnie ważne jest to w okresie adolescencji, gdy kształtuje się wśród dorastającej młodzieży twórczy stosunek do rzeczywistości, przejawiający się w aktywności i ukierunkowany na działanie. W ten nurt myślenia znakomicie wpisują się pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia muzyczne. Działalność młodych w zespole artystycznym nie tylko rozwija zainteresowania muzyczne, kształci dyspozycje twórcze, emocjonalne i społeczne w działaniu zespołowym, ale rozwija również własne poczucie wartości oraz pozwala kulturalnie zagospodarować czas wolny młodzieży.

Równoprawnym podmiotem edukacji jest nauczyciel-instruktor artystyczny, który prowadzi dialog z uczniem-wychowankiem na przestrzeni całego procesu muzycznego wzrastania (Konaszek, 2012, s. 107). On sam ujawnia swoje preferencje muzyczne i kulturalne, legitymuje się właściwymi kompetencjami artystycznymi oraz wzbogaca doświadczenie edukacyjno-artystyczne. Wynikiem pogłębionych procesów refleksyjnych stają się zmiany ważne dla kształtowania pedagogicznego jego poczucia „własnej skuteczności”: zdolność podmiotu do „konstruowania siebie”, odbudowywania pewności, ugruntowania postawy, umiejętności oceny zamierzonego celu z perspektywy sukcesu oraz łatwość dostosowania się do bieżących norm i zasad edukacyjnych, a także poczucie bycia odpowiedzialnym za możliwe wyniki, tudzież myślenie o ich konsekwencjach dla siebie i innych.

W podjętych rozważaniach nie powinno zabraknąć najbliższej dziecku i adolescentowi przestrzeni środowiska rodzinnego, gdzie rodzice/opiekunowie, rodzeństwo i krewni swoją postawą, zainteresowaniem i wrażliwością z różną siłą tworzą atmosferę sprzyjającą lub hamującą wzrastanie w kulturę muzyczną (Kisiel i Kołodziejki, 2018). W tym kontekście zasadne będzie przytoczenie myśli Jerome’a Brunera, że „system edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturę odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń. Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze” (Bruner, 2006, s. 60; Gałaś, 2017). Dzięki wykorzystaniu jakościowego podejścia do badanych w postaci wywiadów częściowo ustrukturyzowanych możliwe będzie zarejestrowanie subiektywnych doświadczeń, przeżyć, odczuć, potrzeb oraz korzyści muzycznych i pozamuzycznych wynikających z aktywnego uczestnictwa podmiotów edukacyjnych w kulturze muzycznej. Wskazanie to koresponduje z rozumieniem przez Krystynę Sztukę narracji jako swoistej opowieści o otaczającym świecie, gdzie każdy z nas może prowadzić wypowiedź o sobie samym, która, co jest oczywiste, wpływa na to, co robimy, na nasze decyzje, zachowanie i sposób życia (Sztuka, 2010, s. 89).

## Miejsce narracji w badaniach nad edukacją muzyczną

Narracja w przestrzeni muzycznej daje okazję do pewnego rodzaju współprzeżywania czyjegoś życia, doświadczeń, sposobów stanowienia sensu, nadawania znaczeń codziennym wydarzeniom. Kreśli w indywidualnym spojrzeniu historię istnienia,

opowiadania o życiu, tworzy biografię. Jednostkowe historie, w których ujawnia się „mądrość opowieści” i niepowtarzalność jednostkowego losu, stają się punktem wyjścia do zadania pytania o podmiot i podmiotowość. Pytania subiektywnego zarówno z perspektywy badacza, jak i opowiadającego historie życia narratora, a dotyczącego tego kiedy, w jaki sposób i dzięki jakim psychospołecznym zdarzeniom ludzie czują się podmiotami własnych działań muzycznych, sprawcami własnego losu. Te jednostkowe, subiektywne opowieści stają się w pewnym sensie punktem wyjścia do postawienia pytania nie o to, kim jest podmiot, lecz o to, w jaki sposób inni ludzie go postrzegają i odczuwają, jak rozumieją oraz jak rysują się ich relacje. W taki sposób historie życia, autobiografie i autonarracje stają się początkiem, inspiracją dla namysłu, opisu i próby rozumienia tego, jak podmiot istnieje (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 56). Dla badacza wypowiedzi biograficzne i autobiograficzne stają się rzeczywistym źródłem cudzych i własnych doświadczeń egzystencjalnych.

Narracja widziana z perspektywy edukacyjno-artystycznej przyjmując postać opowieści, ma swojego autora, swój przedmiot i motyw bądź cel uzasadniający potrzebę relacji. Jeżeli dotyczyć będzie ona własnych przeżyć i doświadczeń opowiadającej osoby, przyjmie postać autonarracji. Biografią będzie opis biegu życia konkretnego człowieka. W tym miejscu warto wskazać, że odnoszą się one do własnej biografii, są zapisem historii życia z perspektywy doświadczającej zdarzeń jednostki. Warto zadać sobie pytanie, na ile tego typu postępowanie ma sens i użyteczność badawczą. Z perspektywy czasu i unikalności działań artystycznych wydaje się, że tak, bowiem każdy człowiek tworzy swój indywidualny wzór życia, swoją biografię, aczkolwiek będzie ona skażona chęcią pokazania się w jak najlepszym świetle, afirmując dokonania badanego. Przestrzeń aktywności muzycznej stwarza unikatowe środowisko nie tylko modelujące wrażliwość i osobowość jednostki, ale przyczynia się do tworzenia nowych kreacji, zachowań i relacji międzyludzkich oraz poszukiwania środków do wyróżnienia się.

Prowadząc badania narracyjne w muzycznym środowisku edukacyjnym wśród osób zanurzonych w danej kulturze rozumianej bardzo szeroko jako ogół wartości i postaw, na jakich członkowie danej społeczności budują swoje relacje, możemy uzyskać cenne informacje. Odsłoni ona bowiem motywy i motywację badanych względem podejmowanej aktywności muzycznej, opiszcie radzenie sobie z porażkami i sukcesami działań odtwórczych, twórczych i teoretyczno-badawczych, a także ukaże tworzenie się relacji międzyludzkich, zależności, kompromisów, fascynacji, adaptacji do nowych warunków, poszukiwanie wzorców czy podejmowanie działań ryzykownych.

Edukacja muzyczna stanowi wycinek przestrzeni społecznej, opartej na relacjach podmiotów ze sobą i z innymi, będących rezultatem procesów interpretacji. W nim to my (artyści, nauczyciele, uczniowie i rodzice) w swoich codziennych działaniach ciągle i na nowo definiujemy określone sytuacje oraz nadajemy im znaczenia. Procesem, który umożliwia nam tę czynność nadawania znaczeń, który pozwala opisywać i rozumieć to, co dzieje się z nami i z innymi oraz z otaczającym nas światem, jest wychowanie. W wychowaniu obok siebie funkcjonują jednocześnie trzy porządki przekazu kultury: od dorosłych do dzieci, wzajemnie od jednych do drugich oraz od dzieci do dorosłych. Na tej

bazie tworzą się specyficzne kanały komunikacji, które często nie są odporne na zakłócenia (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 392). Badania narracyjne mogą pomóc w poznaniu i doskonaleniu tworzących się transmisji, wzajemnego poznania subiektywnie nadawanych sensów znaczeń, wynikających z odmiennych doświadczeń podmiotów.

## Zakończenie

Na podstawie zarysowanych problemów krystalizuje się potrzeba refleksyjnego spojrzenia na praktykę muzyczno-edukacyjną, w której istotą jest wsłuchiwanie się w oddolne głosy pedagogów i muzykujących uczniów oraz przyglądanie się ich historiom. Spoglądając z zaciekawieniem i troską na opisane przemiany, warto zwrócić uwagę na poznawczą, kształcącą i inspiracyjną stronę badań narracyjnych. Przeprowadzona analiza literatury naukowej polskiej i zagranicznej pozwoliła sporządzić obiektywny obraz specyfiki odkrywania źródeł w tworzeniu naukowych opowieści, szkicując relacje i oddziaływania, które tworzone są między podmiotami w komunikacji z użyciem środków artystycznych. Pomocne będą one w pozyskaniu niezbędnej wiedzy o muzyce jako zjawisku edukacyjnym oraz o człowieku zanurzonej w muzyce. Dociekliwa natura badacza wymusi konieczność odszukania i udokumentowania odmiennych relacji, uczenia się wrażliwości wsłuchiwania się w różne głosy oraz interpretowania pozyskanych wypowiedzi, by móc je zrozumieć i wyciągać wnioski.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams, K. i Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach* (D. Kobylińska i P. Kobyliński, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell, J.S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213. <https://doi.org/10.2307/3588331>
- Bis, D. (2007). Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach. W: F.W. Wawro (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych* (s. 195-217). Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, tłum.). Universitas.
- Casey, K. (1995). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253. <https://doi.org/10.2307/1167282>
- Connelly, F.M. i Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Elliott, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy*. Oxford University Press.
- Galaś, M. (2017). Standardy, cele i efekty nauczania. Kultura edukacji według Jerome'a Brunera. „Refleksje”. *Zachodnio-Pomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, 17, 6-13.
- Harris, A.F. (2012). Narrative. *Studies in Iconography*, 33, 47-60. <http://www.jstor.org/stable/23924270>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. i Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <http://www.jstor.org/stable/24641962>

- Jankowski, D. (1996). *Edukacja kulturalna – aktywność artystyczna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kisiel, M. i Kołodziejcki, M. (2018). Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(75), 23-33.
- Konaszewicz, Z. (2012). Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka. W: A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce* (s. 107-125). Instytut Muzyki i Tańca.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy* (M. Kowalska i J. Migasiński, tłum.). Fundacja „Aletheia”.
- Margulis, E.H. (2017). An exploratory study of narrative experiences of music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(2), 235-248. <https://www.jstor.org/stable/26417393>
- Maus, F.E. (1991). Music as narrative. *Indiana Theory Review*, 12, 1-34. <http://www.jstor.org/stable/24045349>
- McAdams, D.P. i McLean, K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <http://www.jstor.org/stable/44319052>
- Nichols, J. i Brewer, W. (2017). Why narrative now? Marking a decade of narrative inquiry in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 210-211, 7-13. <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.210-211.0007>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Narracja – tożsamość – wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 37-53.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rymar, D. (2010). *Muzyka jako dialog ducha ze zmysłowością*. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*. T. 3: *Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce* (s. 15-25). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sacher, W.A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Simon, G. (2019). Tell me a story: Teaching music composition through narrative design. *College Music Symposium*, 59(2), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/26902587>
- Sleeter, C.E. (2000). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education*, 25, 209-250. <https://doi.org/10.2307/1167325>
- Sloboda, J.A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki* (A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa i A. Urban, tłum.). Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Small, C. (2011). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Sukhomlinsky, V. (1974). *I give my heart to the children*. Soviet School.
- Sztuka, K. (2010). *Wyobrażenia a rozwój duchowy*. Wydawnictwo WAM.
- Szubertowska, E. (2010). Publiczność jako ważne ogniwo w kulturze muzycznej. W: E. Szubertowska (red.), *Studia nad edukacją i kulturą muzyczną. Zbiór rozpraw* (s. 37-52). Bydgoskie Towarzystwo Naukowe.
- Szubertowska, E. (2012). Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych. *Muzyka, Historia, Teoria, Edukacja*, 2(17), 114-132.
- Szuman, S. (1990). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tomaszewski, M. (2017). Narracja dzieła muzycznego – jawna i domyślna, poufna i tajemna. *Polski Rocznik Muzykologiczny*, 15, 200-213.

- Uchyla-Zroski, J. (1999). *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki* (s. 185-200). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar, I. (1990). Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka). W: I. Wojnar i W. Pielesińska (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia* (s. 15-28). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





**Małgorzata Bortliczek**

<https://orcid.org/0000-0002-2974-1254>  
 Uniwersytet Śląski w Katowicach  
 University of Silesia in Katowice  
 e-mail [malgorzata.bortliczek@us.edu.pl](mailto:malgorzata.bortliczek@us.edu.pl)

**Renata Raszka**

<https://orcid.org/0000-0002-3318-0699>  
 Uniwersytet Śląski w Katowicach  
 University of Silesia in Katowice  
 e-mail [renata.raszka@us.edu.pl](mailto:renata.raszka@us.edu.pl)  
<https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.07>

Data zgłoszenia: 14.03.2022  
 Data akceptacji: 23.06.2022

***Dziecięca matematyka w przestrzeni baśniowej –  
 studenckie kreacje narracyjne***  
***Children's Mathematics in Fairytale Space –  
 Students' Narrative Creations***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the research was to analyse students' mathematical fairy tales for pupils in grades 1-3 of primary school. This analysis served to identify the narrative components of a model mathematical fable.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** In this paper we applied narrative analysis, paying attention to the literary character of fables and the specificity of mathematical tasks, which determine the plot of the analysed texts. We focused on identifying the features of the mathematical fable model, addressed to pupils in grades 1-3.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The genesis of the topic undertaken is explained in the *Introduction*. The key chapters of the article (*The Depicted World in Students' Mathematical Fables* and *Typical and Atypical Textual Tasks in Fable Narrations*) include a qualitative analysis of the research material and the educational value of mathematical fables.

**RESEARCH RESULTS:** The mathematical fable model directly serves intellectual activation of the pupil. Mathematical content comes to the fore in it, serving didactic and literary purposes – the intertextual game. The resulting mathematical fable model is semantically and stylistically coherent and provides aesthetic experiences and cognitive satisfaction.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** The standard of mathematical fables reflects students' level of readiness to create teaching materials and to apply outcomes of university education in practice. The combination of fable and mathematics creates a space for the sender and the recipient to be active.

→ **KEYWORDS:** **MATHEMATICAL FABLE, EDUCATION, NARRATION, TEXTUAL TASKS, CHILD**

Sugerowane cytowanie: Bortliczek, M. i Raszka, R. (2022). Dziecięca matematyka w przestrzeni baśniowej – studenckie kreacje narracyjne. *Horyzonty Wychowania*, 21(59), 57-67. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.07>

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem badań była analiza studenckich bajek matematycznych skierowanych do uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej. Analiza ta posłużyła do ustalenia składników narracyjnych modelowej bajki matematycznej.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** W artykule zastosowaliśmy analizę narracyjną, zwracając uwagę na literackość bajek oraz specyfikę zadań matematycznych, determinujących fabułę analizowanych tekstów. Skoncentrowaliśmy się na wyłonieniu cech modelowej bajki matematycznej, adresowanej do uczniów klas 1-3.

---

**PROCES WYWODU:** Genezę podjętego tematu wyjaśnia *Wprowadzenie*. Kluczowe rozdziały artykułu (*Świat przedstawiony w studenckich bajkach matematycznych* oraz *Typowe i nietypowe zadania tekstowe w narracjach bajkowych*) obejmują analizę jakościową materiału badawczego oraz walorów edukacyjnych bajek matematycznych.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Modelowa bajka matematyczna bezpośrednio służy do aktywizacji intelektualnej ucznia. Na plan pierwszy wysuwają się w niej treści matematyczne, służące celom dydaktycznym i literackim – grze intertekstualnej. Wyłoniony model bajki matematycznej jest semantycznie i stylistycznie spójny, dostarcza przeżyć estetycznych i satysfakcji poznawczej.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Standard bajek matematycznych odzwierciedla poziom gotowości studentów do tworzenia materiałów dydaktycznych i praktycznego zastosowania efektów kształcenia uniwersyteckiego. Połączenie bajki i matematyki stwarza przestrzeń do aktywności nadawcy i odbiorcy.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **BAJKA MATEMATYCZNA, EDUKACJA, NARRACJA, ZADANIA TEKSTOWE, DZIECKO**

## Wprowadzenie

Matematyka porządkuje otaczający nas świat, przenikając wszystkie sfery aktywności człowieka. Metaforycznie tę funkcję matematyki ujmują słowa: „Jeżeli wszystko, co się na niej opiera, nosiłoby dużą, czerwoną etykietę z napisem WYKONANO PRZY UŻYCIU MATEMATYKI, to te czerwone etykiety wyprzedziłyby freony jako główny zatrutowiska” (Stewart, 2012, s. 347).

W artykule analizujemy 47 bajek matematycznych, które zostały stworzone przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w latach 2020-2021<sup>1</sup>. Nie zajmujemy się natomiast genologią bajki i baśni. Przyjmujemy bowiem eksplikację Jerzego Cieślakowskiego o tym, że wskutek synkretycznego charakteru utworów dla dzieci

---

<sup>1</sup> Projekt został zrealizowany na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zob. Raszka i Bortliczek, 2022).

zatraciła się ich odrębność gatunkowa<sup>2</sup>. Stosowany przez nas termin „bajka matematyczna” ma charakter umowny, co wynika z obserwacji, że „często utwory nazywane baśniami – baśniami nie są” (Kowalczyk, 2017, s. 138). Równocześnie zgadzamy się z obserwacją, że „[b]ez znajomości rdzenia baśni klasycznych nie można [...] w pełni uczestniczyć w kulturze, ponieważ nie rozumie się wszystkich aluzji literackich i odnieść do tradycyjnej baśni” (Gajownik, 2014, s. 278).

Włączenie w narrację baśniową treści matematycznych zgodnych z podstawą programową dla klas 1-3 (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, 2017) traktujemy jako (1) metodycznie uzasadnioną transformację semantyczną istniejącego tekstu kultury lub (2) oryginalną twórczość studencką podporządkowaną celom utylitarnym. Poniższa analiza służy do wyłonienia istotnych cech modelowej bajki matematycznej, która czerpie z wzorca baśniowego (np. odrealniony świat, archetypiczni bohaterowie, autonomiczne motywy literackie i kulturowe) i spełnia funkcję tekstu edukacyjnego.

Autorzy bajek, dysponując zakorzenionym w wyobraźni kształtem wzorca baśniowego, stają się zarazem jego (re)interpretatorami, co jest zgodne z obserwacją, że „[b]aśń traktowana jako tekst kultury (i jednocześnie kulturowy fenomen) podlega ciągłym aktualizacjom, dopasowując się do wymagań pedagogiczno-edukacyjnych, terapeutycznych, rozrywkowych oraz ekonomicznych (odgrywając rolę produktu)” (Kowalczyk, 2017, s. 136). W rezultacie narracja wykracza poza klasyczny wzorec baśniowy, a „tworzone historie nigdy nie są neutralne, zawsze są realizacją jakiegoś społecznego usytuowania” (Skowronek, 2010, s. 70).

Analizując zgromadzone bajki, zwracamy uwagę na matematyczne składniki narracji, ponieważ celem tych utworów jest rozwijanie myślenia matematycznego uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej. Uwzględniamy także specyfikę języka baśniowego jako formy wpływającej na sposoby kreacji świata przedstawionego i projekcję jego cech w świadomości odbiorcy<sup>3</sup>. Przyjmujemy, że studenckie bajki to swoiste teksty kultury, a ich tłem narracyjnym „jest skonwencjonalizowany obraz świata ukryty za słowem” (Tokarski, 2014, s. 127). Bajki matematyczne „nie adaptują [...] niemal nigdy konkretnego tekstu: są przetworzeniem pewnego wątku narracyjnego i tematycznego, utwalonego w kulturze do tego stopnia, że funkcjonuje on już niejako autonomicznie, oddzielnie od pierwotnego tekstu i jego autora” (Woźniak, 2013, s. 29).

Kierując się powyższymi ustaleniami, staramy się odpowiedzieć na pytanie o model bajki matematycznej, której adresatem jest uczeń edukacji elementarnej. W tym celu sprawdzamy występowanie w analizowanych bajkach kategorii wspólnych: kulturowych i literackich, matematycznych i metodycznych. W rezultacie udzielamy odpowiedzi na

---

<sup>2</sup> „Odróżniano bajki od baśni. [...] Baśni przysługiwał [...] większy rozmiar, ale bajka z epitetem «cudowna», «dziwna» również pretendowała do baśni. Nie próbujemy tej swobody, regulowanej przeciw intuicji i przyzwyczajeniom, poprawiać” (Cieślakowski, 1975, s. 207). Opisany proces przyczynił się do wydzielenia bajeczki rozumianej jako „[...] zbiór następujących dystynkcji: krótkość, magiczność, bohaterowie i substraty świata prezentowane w sposób epicki, estetyzacja języka” (Cieślakowski, 1975, s. 207).

<sup>3</sup> Zgromadziłyśmy w sumie 65 tekstów. Wskazane kryteria baśniowości spełniło 47 z nich.

pytania: jakie składniki narracyjne wzorca baśniowego są obecne w analizowanych bajkach, jakie kategorie zadań matematycznych w nich występują. Odpowiedzi na powyższe pytania systematyzujemy w rozdziałach: *Świat przedstawiony w studenckich bajkach matematycznych, Typowe i nietypowe zadania tekstowe w narracjach bajkowych*.

## Świat przedstawiony w studenckich bajkach matematycznych

W tym rozdziale koncentrujemy się tylko na tematyce bajek, przeglądzie ich bohaterów oraz miejscu akcji. Do kluczowych wyznaczników baśniowości należą także: język dostosowany do wieku dziecka (np. odpowiednia długość i kompozycja zdań, zrozumiałe słownictwo, możliwość weryfikacji świata przedstawionego i jego bohaterów), konwencjonalna rama delimitacyjna baśni z takimi kategoriami, jak: tytuł, formuły inicjalne i finałne. Kwestie te opisałyśmy w odrębnym artykule (Raszka i Bortliczek, 2022).

Bajki zawierają wątki tematyczne adekwatne do wieku i zainteresowań dzieci, a obecne w nich zadania matematyczne odwołują się do takich zjawisk i wydarzeń, jak: odwiedziny rodzinne i przyjacielskie, podróże i spacer, pikniki i urodziny, wyprawy do lasu i do sklepu; akcja bajki może dziać się w świecie realnym i w przestrzeni odrealnionej. Tło wydarzeń fabularnych tworzą: (1) przestrzeń otwarta, np.: za siedmioma górami, za siedmioma lasami; mała wioska, za górami, za lasami; (2) przestrzeń zamknięta, np. mała chatka pod górami; mała chatka w samym środku lasu; duży dom nad jeziorem; wyjątkowo – zamek lub szafa; (3) miejsca, które wyróżniają nazwy jednostkowe, np.: królestwo Kwadratolandii, Trapezolandia, Trójkolandia, Rombolandia oraz Cyfrów Wielki; (4) przestrzeń wodna, np.: podwodne królestwo, podwodne miasto.

Świat baśniowy zasiedlają zwierzęta, ludzie i istoty magiczne. Reprezentatywną kategorią są bohaterowie jednostkowi. W tym miejscu określamy sposoby identyfikacji bohaterów: (1) imiona inspirowane literacko, np.: Czerwony Kapturek, Kot w Butach, Śpiąca Królowna<sup>4</sup>, Kubuś Puchatek; (2) powszechnie znane imiona żeńskie i męskie, noszone przez ludzi lub przez zwierzęta, np.: (wąż) Stefan, (słoń) Gerard, (małpka) Halina; (3) zoonimy, np.: (psy) Azor i Szarek, (króliczek) Tuptuś<sup>5</sup>, (4) poddane antropomorfizacji pojęcia matematyczne lub ich derywaty, np.: (królowa) Potęga Wielka, (król) Pierwiastek Wielki, (córka) Cyferka, (skrzat) Trójkąciak.

Dobór bohaterów literackich jest uzasadniony zainteresowaniami odbiorców. Zdaniem Alicji Baluch: „Oprócz morału lub zabawnej pointy w utworach tego typu pojawia

---

<sup>4</sup> W pisowni nazw postaci literackich (np. Kot w Butach, Śpiąca Królowna) przyjmujemy, że „Nazwy własne w utworach literackich są efektem wyboru autora, a to nie sprzyja ujednoczeniu ich postaci ortograficznej (ta sama nazwa postaci może być odmiennie zapisywana w różnych utworach). Jeśli nie znamy intencji autora, należałoby polecić pisownię wszystkich wyrazów (z wyjątkiem spójników i przyimków) wielką literą, tym bardziej że drugie składniki tych wyrażen mogą w odpowiednim kontekście występować samodzielnie: Księżę, Śnieżka, Królowna” (Ruszkowski, 2019, s. 49).

<sup>5</sup> Zoonimy rymujące się z nazwą gatunkową, np. mucha – Klucha, motyl – Byl, kaczką – Gacka.

się też galeria portretów. Widać w nich wyraźnie jak «pod skórą» zwierzątek kryją się dziecięce przywary: koziołkowy upór, ślimacza ślamazarność” (Baluch, 1996, s. 12).

Bohaterowie narracji stanowią przedmiot zadań odwołujących się do dziecięcego liczenia, zob. przykłady (1-3).

1. Pewnego słonecznego dnia cała rodzina Śmiechołków postanowiła wybrać się na wycieczkę do zoo. [...] Na wycieczkę pojechać chcieli mama, tata oraz ich dzieci: Zuzia, Małgosia, Bartek i Adam, a także babcia z dziadkiem. Ile osób pojechało na wycieczkę do zoo? (20/2021)<sup>6</sup>.
2. Na swoich barkach nieśli węża Stefana, słonia Gerarda, małą Halinę i myszkę Miki – ile zwierząt przynieśli Garfild i Tom? (29/2021).
3. Alma była bardzo zabawową i towarzyską żabą. Prawie co weekend spotykała się ze swoimi znajomymi: bocianem Edkiem, muchą Kluchą, komarem Jarem, kaczką Gacką i motylem Bylem. Ilu znajomych miała Alma? (31/2021).

Autorzy bajek matematycznych wyłaniają w świecie przedstawionym różne policzalne kategorie obiektów. W dominujących polach semantycznych ZWIERZĘTA lub UOSOBIENI BOHATEROWIE ZWIERZĘCY obecne są między innymi: zwierzęta udomowione (np. chomik, kot, pies), dzikie zwierzęta europejskie (np. borsuk, jeź, zając), egzotyczne zwierzęta (np. gepard, małpa, słoń), udomowione ptaki (np. gęś, kaczką, kogut), dzikie ptaki (np. bocian, dzięcioł, jaskółka, wróbel), piękne lub pracowite owady (np. motyl, mrówka, pszczoła)<sup>7</sup>, zob. przykład (4).

4. Dzieci wymyśliły zabawę, by nie nudzić się w samochodzie. Wygrywał ten, kto zobaczył najwięcej ptaków na niebie. Felicja dostrzegła 4 jaskółki, Antoś 5 wróbli, a Frania tylko 2 bociany. [...] Nadeszła pora na ogłoszenie zwycięzcy. Który miś zobaczył najwięcej ptaków na niebie? (9/2020).

Pole semantyczne ROŚLINY wypełniają policzalne obiekty, tj. rośliny ogrodowe lub dziko rosnące, zob. przykłady (5-6).

5. Pasją królowej jest ogrodnictwo. Ma ona w królewskim ogrodzie całe mnóstwo gatunków roślin. Jej ulubione to forsycje, piwonie, magnolie, bukszpany, bzy, fiołki i róże. Ile ulubionych gatunków roślin ma królowa? (6/2021).

---

<sup>6</sup> Zarchiwizowanym bajkom matematycznym przypisujemy symbole, np. 1/2020 lub 1/2021, gdzie 1 oznacza numer kolejnej bajki, a 2020 lub 2021 – rok jej napisania.

<sup>7</sup> Wymienione przykładowo zwierzęta występują w wielu analizowanych tekstach, dlatego zrezygnowaliśmy z przypisów archiwalnych. Wyjątkowo stosujemy je dla jednorazowo poświadczonych oryginalnych przykładów.

6. Po obiedzie Lukrecja wybrała się z babcią Bunią na łąkę, aby nauczyć się robić wianki. Lukrecja zebrała 30 stokrotek, 12 kwiatów koniczyzny i 9 rumianków. Z pomocą babci Buni zrobiła piękny wianek na głowę, a pozostałe 7 kwiatów zabrała do wazonu. Z ilu kwiatów powstał wianek? (48/2021).

Narracje studenckie proponują liczenie obiektów, aktywności lub cech z kilku innych pól, takich jak np.: **OBIEKTY ŚWIATA PODWODNEGO**, **RODZAJE ĆWICZEŃ GIMNASTYCZNYCH**, **KOLORY TĘCZY**, zob. przykłady (7-8).

7. Zaspany miś przeciągnął się i wykonał poranną gimnastykę: skłony w dół, przysiady, bieg w miejscu i pajacyki. Ile rodzajów ćwiczeń wykonał Kubuś Puchatek? (10/2020).
8. Za każdym razem, kiedy starsza pani oglądała tęczę, to na głos wymieniała wszystkie jej kolory – pomarańczowy, czerwony, żółty, zielony, niebieski, granatowy, fioletowy. Ile kolorów ma tęcza? (13/2020).

Powyższe zadania wiążą się z liczeniem w bardzo wąskim zakresie liczbowym, co nie sprzyja rozwojowi potencjału intelektualnego dziecka (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2015). Odbiorca bajek zachęcany jest do zliczania przeważnie różnorodnych obiektów<sup>8</sup>, co na tym etapie edukacji matematycznej nie sprawia mu trudności, ponieważ nie zwraca już uwagi na różnice jakościowe liczonych przedmiotów.

## Typowe i nietypowe zadania tekstowe w narracjach bajkowych

Do rozwiązywania zadań niezbędne są dwie umiejętności: liczenie (pozwala określić, ile jest policzalnych obiektów) oraz rachowanie (polega na ustaleniu sumy lub różnicy, iloczynu lub ilorazu) (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2015). Zgodnie z kryterium zakresu liczbowego zgromadzone bajki reprezentują zadania dla uczniów klasy: pierwszej (8 tekstów – 17%), drugiej (32 teksty – 68%) i trzeciej (7 tekstów – 15%). Adekwatnie do programu nauczania analizowane bajki oferują zliczanie różnorodnych obiektów – zakres liczbowy nie przekracza wtedy 10 – lub wymagają (za)stosowania działań arytmetycznych – wtedy zakres jest rozszerzany do 100, wyjątkowo powyżej 100.

Praca z zadaniami tekstowymi prowadzi do opanowania podstawowych pojęć matematycznych, kształtowania umiejętności posługiwania się metodami matematycznymi w różnych sytuacjach życiowych, a także rozwijania postawy intelektualnej wyrażającej się twórczym, logicznym i krytycznym myśleniem, samodzielnym pokonywaniem

---

<sup>8</sup> Obiekty jednorodne rozumiemy jako przedmioty takie same lub podobne, np. jabłka w koszyku, kasztany w woreczku. Z kolei obiekty różnorodne to np. ubrania w szafie (m.in. kurtki, koszule, spodnie) czy naczynia w zmywarce (m.in. talerze, kubki, filiżanki).

trudności i matematycznym analizowaniem zjawisk (Puchalska i Semadeni, 1981; Gruszczyk-Kolczyńska, 1992). Jak postępować, „aby matematyka była dla ucznia przyjazna, nie odstraszała przesadnie skomplikowanymi i żmudnymi rachunkami, których trudność jest sztuką samą dla siebie i nie prowadzi do głębszego zrozumienia zagadnienia” (*Podstawa programowa...*, 2017, s. 77)? Podczas analizy zwracaliśmy uwagę na sposób kreacji literackiej i walory edukacyjne zadań tekstowych, co pozwoliło wyłonić zadania matematyczne adekwatne do wieku dziecka, zadania zbyt łatwe lub zadania zbyt skomplikowane (zbyt trudnych zadań nie można rekomendować jako materiału dydaktycznego).

Dziecko, śledząc bajki z wątkami matematycznymi, angażuje się emocjonalnie i poznawczo: obserwuje przygody bohaterów i rozwiązuje zadania, których jest adresatem, myśląc, że wspomaga bohatera w jego przygodach matematycznych. Praca z bajką wzmacnia motywację dziecka (potrafię pomóc, więc to robię) i służy przełamywaniu blokad powstałych w wyniku niepowodzeń (dam radę).

Bajki studenckie zostały przede wszystkim wypełnione zadaniami typowymi, dominującymi w podręcznikach. Zadania takie zawierają charakterystyczne pytania, np. o ile więcej, ile jest razem, a modele ich rozwiązania są łatwe do rozpoznania (Bugajska-Jaszczołt i Czajkowska, 2015; Kalinowska, 2018), zob. przykłady (9-11).

9. Król Lew rozłożył na stole 30 kawałków ciasta. Jako że wszystkich gości było 25, to każdy zabrał po jednym kawałku. Ile kawałków ciasta zostało? (2/2020).
10. Po obudzeniu [elfy] od razu idą przygotować śniadanie oraz sprawdzają swoją listę obowiązków, która wisi na lodówce w kuchni. Dzisiaj według rozpiski muszą rozpocząć prace w ogrodzie, ugotować obiad oraz posprzątać swój dom. Cała drużyna elfów liczy 18 osób. Ciekawe, czy dają radę podzielić się po równo trzema zadaniami między sobą? (47/2021).
11. Kapitan Borys obchodził swoje urodziny. Franio przygotował dla niego tort, a ponieważ nie miał tylu świeczek, wbił w ciasto jedynie 34 świeczki i 15 rurek z kremem, tak by liczba lat kapitana na torcie się zgadzała. Ile lat miał kapitan? (2/2021).

Rzadko spotykane są zadania nietypowe (wystąpiły w 5 tekstach (11%) na 47 analizowanych), których model rozwiązania nie jest dziecku znany. Aby je zrozumieć, uczeń powinien odwołać się do wiedzy produktywnej i osobistej oraz nadać własne znaczenie opisanej sytuacji. Nietypowość zadania może wynikać z treści i sposobu jej prezentacji (Bugajska-Jaszczołt i Czajkowska, 2015; Kalinowska, 2018), zob. przykład (12).

12. Sprzątanie świata można rozpocząć w dowolnym miejscu. Królowa Zapomnialska postanowiła zacząć od własnej szafy! Śmiało otworzyła drzwi i już miała wejść do środka, gdy z dżungli ciuchów wyskoczyły na nią cztery wściekle

spódnice, dwadzieścia osiem złośliwych sukienek, stęskniony kożuch, trzy uciekające przed molami swetry, samotny różowy kalosz, a sześć różnych skarpetek uciekło z pokoju. Ile części garderoby rzuciło się Zapominalskiej na szyję, błagając o posprzątanie? (21/2021).

Cytat (12) prezentuje zadanie nietypowe z nadmiarem danych, w którym występuje informacja nieistotna z punktu widzenia postawionego pytania („sześć różnych skarpetek uciekło z pokoju”). Uczeń spostrzegawczy, logicznie myślący uzna tę informację za zbędną ze względu na poszukiwaną odpowiedź.

Do rozwiązania kolejnego zadania (13) niezbędna jest wiedza na temat właściwości grzybów:

13. Mikołaj znalazł 5 muchomorków, 4 kurki, 3 borowiki i 2 maślaki. Ile z tych grzybów nadaje się do zjedzenia? (1/2020).

Nietypowe zadanie, przyjmując formę zagadki, staje się intelektualną grą z odbiorcą. Rozwiązanie takiej zagadki wymaga dedukcji, zob. przykład (14).

14. Tuptuś po chwili namysłu powiedział: Cena kury to 10 zł. Pająka wyceniono na 40 zł, a pszczołę na 30 zł. Jaka według tych zasad wycenienia będzie cena psa? Lisek nie mógł odgadnąć odpowiedzi, dlatego pozwolił Tuptusiowi przejść, jednak dopiero, jak ten poda mu rozwiązanie zagadki. Tuptuś powiedział: „Przecież to proste, pies zostanie wyceniony na 20 zł – po 5 zł za każdą nogę”. Lisek zaskoczony przepuścił więc Tuptusia [...]. (14/2021).

Spotkanie z bajką matematyczną powoduje skupienie uwagi i jednocześnie przyczynia się do rozwoju pamięci oraz logicznego myślenia dziecka. Gdy zadanie eksponuje ciąg zależności, zdarza się, że wynik wcześniejszego obliczenia (zob. 15a) jest daną niezbędną do jego rozwiązania (zob. 15b).

- 15a. Nastąpiła sobota i psy udały się na urodziny Mruczka. Na całą imprezę zaproszono cztery psy, sześć kotów i dwa chomiki. Ile zwierząt zostało zaproszonych na urodziny? Niestety jeden pies, trzy koty i wszystkie chomiki nie mogły przyjść. Ile zwierząt ostatecznie przyszło na urodziny? (15/2020).
- 15b. Mruczek był bardzo zadowolony ze swoich urodzin i już zaprosił wszystkich na przyszły rok. Na pożegnanie postanowił uścisnąć wszystkie łapki każdego z gości. Ile łapek uścisnął Mruczek? (15/2020).

Aby rozwiązać zadanie (15b) uczeń musi pamiętać, ilu gości ostatecznie dotarło na urodziny. Potrzebna jest mu także wiedza kulturowa o uścisku dłoni, a w tym wypadku – łapek antropomorficznie przedstawionych zwierząt.



Modelowa bajka matematyczna zawiera najczęściej typowe zadania tekstowe. Z punktu widzenia metodycznego i merytorycznego wszystkie zgromadzone teksty ujmują treści matematyczne w zadania tekstowe o różnym stopniu trudności<sup>9</sup>. Prawie wszystkie analizowane zadania tekstowe to zadania zamknięte z jedną prawidłową odpowiedzią. Rzadko w bajkach studenckich występują zadania o treści abstrakcyjnej<sup>10</sup>.

## Podsumowanie

Analizowane teksty zostały napisane przez osoby znające kanon literatury dla dzieci i młodzieży z myślą o wymagających młodych czytelnikach. Ich kluczową innowacją jest obecność matematyki w narracji baśniowej. Zdaniem literaturoznawców „[b]aśnie postmodernistyczne zdają się wskazywać na fakt, że «wszystko zostało już powiedziane», nie jest zatem możliwe stworzenie czegoś zupełnie nowego; jedyne, co pozostaje, to «trwanie w bibliotece motywów, gra nimi, żonglerka świadomością lekturą czytelnika». Stąd właśnie bardzo wyraźna intertekstualność obecna w tego rodzaju utworach, powiązana często z literackim zjawiskiem autotematyzmu”<sup>11</sup> (Kostecka, 2014, s. 54).

Celem bajek kreowanych przez studentów było takie uporządkowanie świata przedstawionego, aby czytelnik, poznając bohaterów i akcję fabularną, obcował z dziecięcą matematyką. Modelowa bajka matematyczna z jednej strony nawiązuje do tradycji literackiej (wzorca baśniowego), a z drugiej koncentruje się na treściach matematycznych. Jej narracja bazuje albo na grze intertekstualnej i reinterpretacjach znanych motywów baśniowych, albo jest oryginalną kreacją zachowującą wybrane wyznaczniki baśni. Potencjalnie każdy element fabuły jest obiektem artystycznej kreacji, służącej przybliżaniu pojęć i działań matematycznych, rozwijaniu matematycznego myślenia, a także selekcjonowaniu stylizowanych treści.

Modelowa bajka matematyczna wykorzystuje: (1) powtarzalne narracje, których uczestnikami są ludzie, zwierzęta, rośliny lub przedmioty (możliwe jest ich umiejscowienie w sytuacjach codziennych (zakupy, praca w domu i ogrodzie) i odświętnych (wizyta w zoo, urodziny)) oraz (2) narracje oryginalne, np. o uosobionych pojęciach matematycznych, o podwodnych królestwach. Bajka matematyczna, zachowując właściwości literackie, koncentruje się na eksponowaniu zadań tekstowych, w których można wskazać warstwę beletrystyczną oraz matematyczną. Uważamy, że dziecko powinno czerpać

---

<sup>9</sup> W artykule nie zostały ujęte zadania matematyczne, w których rzeczywistość opisana jest jednocześnie za pomocą liczb oraz jednostek miar, co stanowi temat odrębnej publikacji.

<sup>10</sup> Na tle innych tekstów wyróżnia się *Bajeczka interaktywna*, w której zastosowano zabawę w rozpoznanie zakodowanego portretu narratora. Tekst obejmuje kilkadziesiąt instrukcji dotyczących portretu Króla Lwa (3/2020). Ta bajka ze względu m.in. na odosobniony sposób inicjowania interakcji nie została poddana analizie. Narracja tej bajki to gotowy scenariusz zabawy matematyczno-plastycznej.

<sup>11</sup> Cytaty wewnętrzne: Leszczyński, 2010, s. 201.

estetyczną przyjemność i poznawczą satysfakcję z jej odbioru. Warunek ten spełniają bajki, których fabuły odpowiednią treścią i liczbą zadań matematycznych dopingują do obliczeń.

#### BIBLIOGRAFIA

- Baluch, A. (1996). *Pogaduszki do poduszki (o literaturze dla najmłodszych)*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Bugajska-Jaszczołt, B. i Czajkowska, M. (2015). Zadania niestandardowe w teorii i praktyce nauczania w klasach I-III. W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt i M. Czajkowska, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka* (s. 245-270). Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Cieślowski, J. (1975). *Literatura i podkultura dziecięca*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gajownik, S. (2014). Polimedialność baśni klasycznych na przykładzie „Królewny Śnieżki” braci Grimm. W: B. Niesporek-Szamburska i M. Wójcik-Dudek (red.), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* (s. 267-278). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Bliżej Przedszkola.
- Kalinowska, A. (2018). Matematyczne kompetencje przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji jako potencjalne źródło realizowanej przez nich metodyki. Perspektywa konstruktywistyczna. *Forum Oświatowe*, 30(2), 51-66.
- Kostecka, W. (2014). *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenie gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Kowalczyk, K. (2017). Transformacje wzorców baśniowych w literaturze dziecięcej obecnej na współczesnym rynku wydawniczym. *Acta Universitatis Vratislaviensis*, 3813. *Literatura i Kultura Popularna XXIII*, 135-151.
- Leszczyński G. (2010). *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356, z późn. zm.).
- Puchalska, E. i Semadeni, Z. (1981). Nowe spojrzenie na zadania tekstowe. W: Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*. T. 1 (s. 45-52). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Raszka, R. i Bortliczek M. (2022). Studenckie bajki matematyczne – specyfika akademickiego projektu edukacyjnego oraz dobór kategorii analitycznych. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik i A. Szafrąńska (red.), *Edukacja małego dziecka. Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie, przedszkolu i szkole*. T. 17 (s. 137-150). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ruszkowski, M. (2019). Nomina appellativa w funkcji imion własnych postaci literackich – zagadnienia ortograficzne. *Respectus Philologicus*, 35(40), 44-50.

- Skowronek, B. (2010). Tekst, dyskurs, narracja a szkolna edukacja językowa. Postulaty metodologiczne. W: J. Nocoń i E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów* (s. 65-73). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Stewart, I. (2012). *Stąd do nieskończoności. Przewodnik po krainie dzisiejszej matematyki* (J. Bańkowski, tłum.). Prószyński Media.
- Tokarski, R. (2014). Semantyka, onomazjologia i narracje o świecie. W: D. Filar i D. Piekarczyk (red.), *Narracyjność języka i kultury. Literatura i media* (s. 117-128). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Woźniak, M. (2013). Adaptacja w przekładach dla dzieci – gawęda terminologiczna. *Filoteknos*, 3, 22-35.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





***Narracja jako restauracja wymiaru humanistycznego  
w pedagogice fenomenologicznej Maxa van Manena***  
***Narrative as a Restoration of the Humanistic Dimension  
in the Phenomenological Pedagogy of Max van Manen***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The main consideration of this analysis is tightly connected with the theoretical and methodological achievements of one of the leading representatives of phenomenological pedagogy in the world; professor emeritus of University of Alberta, Max van Manen. The aim is to show the importance of narrative research as one of the ways of protecting the normative dimension in research reflection and action.

**THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS:** The main research problem is related with the place of narrativity and anecdote in his concept of *phenomenology of practice* as a way of care for and development of humanistic dimension in the pedagogical research. The reflection process was conducted on the basis of a content analysis fundamental for the most important monographs and articles of Max van Manena in the field.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The process of argumentation was divided into two parts. The main part of the analysis is divided into two parts. The first concerns the understanding of narration as a form of reflection and moral action, the second section focuses on the role of anecdotes as a tool for narrative research.

**RESEARCH RESULTS:** The results of the analysis show the methodological value and the ethical importance of narrative research in the inquiry for finding answers to the question of what knowledge we really need as a person and as a community.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** One of the most important conclusions and postulates is the consideration and search for ways of accessing what Max van Manen calls pathic knowledge in pedagogical research.

→ **KEYWORDS:** **MAX VAN MANEN, NARRATIVE, ANECDOTE, PHENOMENOLOGY OF PRACTICE, HUMAN SCIENCE RESEARCH**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Problematyka podjęta w przedstawionej pracy jest ściśle związana z metodologiczną i etyczną refleksją czołowych przedstawicieli pedagogiki fenomenologicznej na świecie, emerytowanego profesora uniwersytetu w Albercie Maxa van Manena. Celem jest ukazanie znaczenia badań narracyjnych w naukach szczegółowych jako jednej z dróg troski o ochronę normatywnego wymiaru w badawczej refleksji i działaniu.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Głównym problemem badawczym jest analiza miejsca narracji i anegdoty w koncepcji *phenomenology of practice* jako jednej z dróg ochrony i rozwoju humanistycznego wymiaru w badaniach pedagogicznych. Przeprowadzony proces refleksji powstał na podstawie analizy treści fundamentalnych dla poruszanej problematyki w monografiach i artykułach Maxa van Manena.

---

**PROCES WYWODU:** Proces wywodu został podzielony na dwie części. Pierwsza dotyczy rozumienia narracji jako formy refleksji i działania moralnego, druga roli anegdoty jako narzędzia badań narracyjnych.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Wyniki analizy ukazują wartość metodologiczną i znaczenie etyczne badań narracyjnych w procesie poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jakiej wiedzy naprawdę potrzebujemy jako osoba i jako wspólnota.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Jednym z najważniejszych wniosków i postulatów jest uwzględnianie i poszukiwanie w badaniach pedagogicznych dróg dostępu do tego, co Max van Manen nazywa patycznymi formami wiedzy (*pathic knowledge*).

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** MAX VAN MANEN, NARRACJA, ANEGDOTA, PATYCZNE FORMY WIEDZY, HUMAN SCIENCE RESEARCH

## Wstęp

W pedagogice fenomenologicznej Maxa van Manena, jednego z czołowych przedstawicieli pedagogiki fenomenologicznej na świecie, emerytowanego profesora uniwersytetu w Albercie, zainteresowanie narracją w badaniach pedagogicznych oraz tzw. *caring research* znalazły swoje oryginalne miejsce. Obecna w jego myśli problematyka narracji w dużym stopniu wiąże się z jego autorską koncepcją badań fenomenologicznych, osiągnięciami naukowymi w obszarze teorii wychowania i propozycjami w zakresie metodologii badawczej. Refleksja nad narracją to dobra okazja, by poświęcić więcej uwagi propozycjom praktycznego wykorzystania jego inspiracji w praktyce badawczej i pedagogicznej.

Celem prowadzonych analiz jest objęcie refleksją znaczenia etycznego, normatywnego wymiaru narracji. Przeprowadzony proces refleksji powstał na podstawie analizy treści fundamentalnych dla poruszanej problematyki monografii i artykułów Maxa van Manena. Zasadnicza część artykułu została podzielona na dwie części. Pierwsza dotyczy rozumienia narracji jako formy refleksji i działania moralnego, druga roli anegdoty

jako narzędzia badań narracyjnych. Przebieg rozważań zostanie zakończony podjęciem namysłu nad odsłaniającym się dla badań narracyjnych dostępem do tego, co Max van Manen nazywa patycznymi formami wiedzy (*pathic knowledge*). Stając wobec wyzwania dalszego rozwoju metodologii badań jakościowych w naukach humanistycznych i społecznych, wszystko to stanowi formę zachęty do nieustannego ponawiania pytania: jakiej wiedzy potrzebujemy?

## Narracja w refleksji i profesjonalnej praktyce

W szeroko dyskutowanym artykule *Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching* Max van Manen nawiązuje do myśli Alasdaira MacIntyre'a, który podkreśla, że historia mojego życia jest zawsze wbudowana w historię tych wspólnot, z których ja wywodzę swoją tożsamość. Odnajduję swoją moralną tożsamość w i poprzez uczestnictwo we wspólnotach, takich jak rodzina, sąsiedztwo, miasto, ród, co nie oznacza, że muszę zaakceptować moralne ograniczenia tych poszczególnych form i wspólnot (Van Manen, 1994, s. 160; MacIntyre, 1981, s. 205). Aby nadać osobistą interpretację i praktyczny kształt temu, jakie znaczenie ma dla nas nauczanie lub rodzicielstwo, każdy z nas musi nieuchronnie krytycznie zakwestionować, odrzucić, zmienić lub potwierdzić pedagogiczne praktyki własnych rodziców, nauczycieli i innych. Jakie jest zatem znaczenie osobistej narracji dla uformowania się czyjejs pedagogicznej tożsamości jako nauczyciela, wychowawcy, rodzica, dorosłego? Proces osobistej narracji jest czymś więcej niż prostym „opowiadaniem czyjejs historii” (Van Manen, 1994, s. 58-59). Prawdziwe jej znaczenie ukryte jest w tym, że zmierza w kierunku odsłonięcia, ujawniania uniwersalnych aspektów bytu ludzkiego. W tym kontekście Arystoteles argumentował, że poezja jest bardziej filozoficzna niż historia czy to, co dziś nazwalibyśmy naukami społecznymi. W badaniach rozumianych w duchu *human science research* proces narracji zawsze powinien być ukierunkowany na to, co staje się coraz mocniej uniwersalnym pytaniem lub tematem. Tematem, który staje się dialogicznie znaczący dla tych, którzy dzielą ze sobą pedagogiczną odpowiedzialność za dzieci (Van Manen, 1994, s. 58-59). Świadomość funkcji narracji w metodologii badawczej i profesjonalnej jest tutaj jedną z dróg troski o ochronę normatywnego wymiaru w badawczej refleksji i profesjonalnej praktyce. Dlaczego?

Warto tu szczególnie podkreślić formatywną rolę, jaką w koncepcji *phenomenology of practice* ma do spełniania sam proces pisanie. Dobrą narrację łączy z jej literackim źródłem pragnienie tych aspektów rozumienia świata życia, które umykają normalnemu narracyjnemu dyskursowi. Próbując na przykład wyjaśnić, co to znaczy „wierzyć w dzieci” lub „być cierpliwym w nauczaniu”, trzeba umieć rozpoznać ponadracjonalny wymiar wiążących się ze wspomnianymi doświadczeniami znaczeń, odwołujący się do takiej formy rozumienia ludzkiego doświadczenia i wrażliwości na ludzką subiektywność, który jest oparty na poszerzającym się rozumieniu racjonalności i pewnej pedagogicznej refleksyjności (Van Manen, 1994, s. 58-59). Każdy proces doświadczenia i odsłaniania znaczenia jest zorientowany na transcendencję, na coś, co nie jest nam dane bezpośrednio i co

wymyka się pewnemu wymiarowi kognitywnej przejrzystości – pisze van Manen (1994, s. 58-59). Głębiej można odczuć naturę tego znaczenia, kiedy porównamy opisowy, informacyjny tekst z lekturą tekstu poetyckiego. Zarówno tekst informacyjny, jak i opisowy mogą dotyczyć tych idei i znaczeń, które są ukryte lub trudne do uchwycenia. Narracja ekspozycyjna ma właśnie na celu opisać, zanalizować i dać wyraźną, zdecydowaną jasność poznawczą trudnym ideom, podstawowym założeniom i znaczeniom. Max van Manen w sposób szczególny zwraca uwagę na tę osobliwą jakość, która w jakiś sposób bliższa jest poetyckiemu tekstowi (Van Manen, 2014, s. 44-46; Van Manen, 1994, s. 153). Jego istotą zawsze pozostaje domyślne, symboliczne, odsłaniające to, co transcendentne, znaczenie ludzkiego doświadczenia. Sens, który stawia opór czysto opisowym, informacyjnym wyjaśnieniom.

Jaki obraz procesu poznawczego w procesie narracji proponuje Max van Manen? Oczywiście, na pierwszy plan w badaniach narracyjnych wysunie się to, że zarówno założenia, jak i wnioski mają formę narracyjną. Mają docierać równocześnie do emocjonalnych, konceptualnych i moralnych aspektów szeroko pojmowanej ludzkiej racjonalności. Zazwyczaj w opowiadaniu anegdot i historii zajmujemy się charakterem ludzkim, tłem, kontekstami, uczuciami, oczekiwaniami, nastrojami, relacjami społecznymi, okolicznościami życia itd. Ta wiedza jest praktyczna w tym znaczeniu, że stanowi formę wglądu w doświadczenie dzieci, coraz głębsze jego rozumienie. Argumentacyjna struktura narracyjnego rozumowania nie jest tak istotna, jak w przypadku restrykcyjnej formy sylogistycznej. Argumenty używane w narracji mogą być przekonujące na obu ponadracjonalnym i konceptualnym poziomie, mają bowiem pomóc nam dojść do zrozumienia przywoływanych lub odsłaniających się znaczeń, ludzkich doświadczeń, tego, co i dlaczego jest dla nas prawdą, i pomóc nam zachować pewne sensy (Van Manen, 1994, s. 158).

W procesie narracyjnej refleksji odkrywamy, że zwyczajny tekst, tak jak zwyczajna melodia, może czasem być przepełniony pewnym dynamizmem i znaczeniem tak, że to dotyka nas i odsłania przed nami swoją szczególną wymowę. Doświadczamy tego jako ewokacji głębszego znaczenia czy bogatszego rozumienia życia (Van Manen, 1994, s. 158). Różnicę pomiędzy informacyjnym a ewokacyjnym tekstem Max van Manen odkrywa w tym, że znaczenie, które ujawnia, jest słabo reprezentowane w pierwszym, podczas gdy jest mocno „ucieleśnione” w drugim przypadku. Ten pierwszy charakteryzuje dokładność, ścisłość i przejrzystość, które umożliwiają parafrazowanie, podsumowanie, streszczenie i dzielenie się dostępnymi informacjami. Silnie „ucieleśniony” tekst jest wieloznaczny i bogaty, nie poddaje się łatwo parafrazowaniu i przełożeniu na inne słowa. Aby zrozumieć pedagogiczne znaczenie cierpliwości nauczyciela, taktu, poświęcenia itd., badania pedagogiczne – w tym także literatura naukowa – powinny stosować również praktyki narracyjne, które mogą nie tylko pojęciowo wyjaśnić, ale i ewokować takie cechy i cnoty (Van Manen, 1994, s. 158-159).

Obecne zainteresowanie narracją może być postrzegane jako ekspresja postawy, która jest krytyką wiedzy rozumianej jako techniczna racjonalność, scjentystyczny formalizm lub jako informacja. Zainteresowanie narracją może wyrazić pragnienie powrotu



do znaczącego doświadczenia, obecnego w codziennym życiu. To metoda, która mierzy się z tym, co na ogół pozostaje poza obszarem „normalnej” nauki (Van Manen, 1994, s. 158-159). Tak rozumiany rozwój metod związanych z narracją może stanowić nowy, świeży punkt wyjścia dla teorii wychowania i badań w obszarze edukacji. Słabość jednak tej wzrastającej popularności badań narracyjnych leży w ich „chwilowej tradycji”. Można odnieść wrażenie, że praktycy posiadają niewiele wiedzy na temat jej źródeł i podstaw, mimo że takie korzenie istnieją – podkreśla Max van Manen (1994, s. 158-159).

Istotne jest także i to, że narracyjne i biograficzne podejście w pedagogice zasadniczo odwołuje się do problematyki związanej z tożsamością osobową nauczyciela. Refleksja nad indywidualną tożsamością osobową nauczyciela poprzez narracyjną autorefleksję prowadzi w stronę samoświadomości. Samopoznanie nie tylko zakłada, że ktoś może ustanawiać i odślaniać swoją osobistą tożsamość za pomocą narracji, ale także może być w osobistej narracji odpowiedzialny za to, w jaki sposób rozwinął się jako osoba, jak stał się tym, kim się stał (Van Manen, 1997, s. 66-68; Van Manen, 2016, s. 48-55). Za pomocą narracji uzasadniamy sposób, w jaki nasz charakter, pragnienia i intencje rozwijały się i zmieniały jako rezultat minionych okoliczności, decyzji, formacyjnych doświadczeń w określonych okolicznościach. Samopoznanie jest tu ściśle powiązane z poszukiwaniem osobistej historii życia.

Warto również na nowo spojrzeć na funkcję narracji jako na tę formę dostępu do głębokiego ludzkiego doświadczenia, która rzeczywiście staje się formą głębokiej partycypacji w rzeczywistości. W konkretnym kontekście indywidualnych, społecznych uwarunkowań i okoliczności odkrywać lub nadać sens określonemu aspektowi ludzkiej egzystencji. I taką funkcję mają rzeczywiście badania narracyjne: pozwalają bardziej świadomie wziąć pod uwagę w praktyce badawczej, że każda forma badań i teoretyzowania jest dogłębnie ugruntowanym w etyce rodzajem działalności.

## Anegdota – pomiędzy tym, co partykularne, a tym, co uniwersalne

W propozycjach metodologicznych Maxa van Manena często używanym narracyjnym „narzędziem badawczym” stała się anegdota i to jej warto teraz poświęcić chwilę uwagi. W procesie tak rozumianych badań narracyjnych anegdota jest mu potrzebna, by rozwijać rozumienie metodologii badawczej zakorzenionej w hermeneutycznej fenomenologii jako ważnej części badań w obszarze nauk humanistycznych rozumianym w duchu *human science research*. Taki sposób identyfikowania własnej badawczej drogi odnosi on bezpośrednio do Wilhelma Diltheya. Dilthey określa *Geisteswissenschaften* jako badania zainteresowane tymi obszarami ludzkiego doświadczenia, które wiążą się ze świadomością, celowością i znaczeniem. Dla van Manena ten zakres ludzkiej egzystencji należy do niezbędnych obszarów badań pedagogicznych. W kontraście do nich Dilthey określa pojęcie *Naturwissenschaften* jako badania zaabsorbowane obiektami natury, rzeczami, naturalnymi zdarzeniami i sposobem zachowania tych obiektów (Van Manen, 1997, s. 3-8). Max van Manen z żalem przyznaje, że metodologia nauk przyrodniczych

zdominowała współczesne badania nad edukacją i sam dokonuje swoistej syntezy inspiracji czerpanych z teoretycznych obszarów fenomenologii, hermeneutyki i semiotyki. I, jak podkreślał, odwołanie się do nich nie jest sprawą osobistych preferencji, ale zainteresowanie nimi jest konieczne, by w pełni zrozumieć fenomen pedagogiki. Zainteresowanie badawczą wartością narracji otwiera mu tutaj wiele drzwi.

Van Manen jest głęboko świadomy, że sens, jaki fenomenologia i hermeneutyka nadaje anegdocie (w szczególności pisma Sartre'a, Marcela, Merleau-Ponty'ego) daleko wykracza poza odgrywanie przez nią roli czystej ilustracji, wykorzystywanej dla urozmaicenia lub uczynienia bardziej „strawnym” nudnego lub trudnego tekstu. Jest natomiast rozumiana jako metodologiczne narzędzie w humanistyce i naukach społecznych, które czyni bardziej zrozumiałym i komunikatywnym pojęcia, które łatwo wymykają się naszej uwadze (Van Manen, 1989b, s. 37). Używanie anegdoty w naukach humanistycznych jest analogiczne do używania metafory – by wyjaśnić lub uzyskać wgląd w naturę konkretnego fenomenu niejako „z rąk” fenomenu innego. Anegdota jako narzędzie metodologiczne używana jest także, by opisać coś bezpośrednio właśnie wtedy, gdy wydaje się, że fenomen opiera się bezpośrednio opisowi. W przekonaniu Maxa van Manena anegdota ma mocniejszą fenomenologiczną jakość niż metafora. Metafora bowiem może wiązać się z wysokim poziomem abstrakcji, anegdota natomiast kieruje naszą uwagę ponownie w stronę konkretnego doświadczenia (Van Manen, 1989b, s. 37).

Van Manen jest przekonany, że dla dyskursu pedagogicznego anegdota ma wyjątkowe znaczenie. Tak jest nie tylko dlatego, że poprzez anegdoty mówimy o doświadczeniach naszych dzieci. Formułowanie anegdoty może mieć znaczenie, które daleko wykracza poza tworzenie i przekazywanie opowieści o codziennym życiu. To specjalny rodzaj opowieści, które przypominają minipowiadki posiadające wartość retoryczną, która zbliża je bardziej w kierunku maksym, przysłów, powiedzeń z jednej strony i fragmentów poetyckich z drugiej (Van Manen, 1989a, s. 246).

Anegdota tworzy konkretną przeciwwagę dla abstrakcyjnej teoretycznej myśli, a to jest niesłychanie ważne dla opisu fenomenologicznego, który nie stanowi żadnej formy rozwinięcia teoretycznych abstrakcji, ale pozostaje zanurzony w konkretności żywego doświadczenia. W rozumieniu Maxa van Manena fenomenologia raczej próbuje penetrować warstwy znaczenia żywego doświadczenia i „uprawiać ziemię” codziennej egzystencji. Anegdota ma zatem swoje miejsce w procesie odsłaniania dotychczas zakrytych znaczeń konkretnego doświadczenia (Van Manen, 1989a, s. 246). W jakimś sensie podważa ona sens wyalienowanego i alienującego naukowego dyskursu, któremu trudno jest ukazać, w jaki sposób życie i teoretyczne propozycje są połączone. Anegdota zatem posiada pewną pragmatyczną siłę – podkreśla Max van Manen. Niejako „zmusza” nas do poszukiwania relacji między życiem a myśleniem, sytuacją a refleksją. Anegdota zaczyna być rozumiana jako narzędzie „wyrównywania” skrajności, humanizacji, demokratyzacji, jako przeciwwaga dla procesów prowadzących do absolutyzacji jednej ze skrajności (Van Manen, 1989a, s. 245-246).

Największą wartość anegdoty tkwi w tym, że stając się narzędziem narracyjnym dotyczącym konkretnego wydarzenia lub incydentu, może odsłonić głębsze znaczenie

w odniesieniu do jego uniwersalnego charakteru. Anegdota jest konkretna, wzięta z życia (zarówno w fikcyjnym, jak i realnym sensie) i można ją zaproponować jako przykład lub jako rodzaj „rekomendacji” lub wskazówek, by działać lub postrzegać tę sytuację, wydarzenia czy doświadczenie w określony sposób. W codziennym życiu anegdota może być opowiedziana jako pełna taktu odpowiedź („wiadomość”), która pozwala odbiorcom anegdoty odczuć i dostrzec pewien rodzaj prawdy, który w inny sposób jest bardzo trudny do jasnego wyrażenia w języku (Van Manen, 1989a, s. 248-249). W swojej narracyjnej formie jest skuteczną drogą radzenia sobie z pewnym rodzajem wiedzy. Max van Manen odnosi się do samego rdzenia pojęcia narracji, odnosząc je do łacińskiego *gnoscere* – poznać, wiedzieć. W tym sensie prowadzić narrację, powiedzieć coś w formie opowieści to znaczy także dostrzegać pewien paradoks: mówić coś partykularnego, co tak naprawdę dotyczy tego, co powszechne, co uniwersalne. I odwrotnie, jeżeli chodzi o anegdotę, fundamentalny wgląd, czy też prawda testowana jest w jej wartości dla opisywania konkretnego świata codziennego doświadczenia. Można zatem powiedzieć, że anegdota dzieli fundamentalne epistemologiczne lub metodologiczne funkcje z fenomenologią jako konkretną drogą poszukiwania wiedzy o człowieku, która także rozwija się w napięciu pomiędzy partykularnością a uniwersalnością (Van Manen, 1989a, s. 248-249).

Formy narracyjne same w sobie są przykładem tematów w procesie praktycznego poznawania i budowania wiedzy. Ich wartość dla refleksji pedagogicznej tkwi w tym, że stają się rodzajem empirycznego materiału umożliwiającego refleksję pedagogiczną. Anegdotyczne opowieści są znaczące dla pedagoga ze względu na oparty na doświadczeniu materiał, który może stanąć w centrum pedagogicznej refleksji. W perspektywie metodologicznej refleksji van Manena anegdota jest ważna właśnie dlatego, że pozwala tekstowi z obszaru nauk humanistycznych i społecznych pozyskać jakość narracyjną. Budowana przez van Manena forma tekstowa jest tworzona tak, by połączyć siłę przekazu filozoficznego i systematycznego dyskursu z siłą literackiego czy poetyckiego języka. Anegdota w jakimś sensie „przeciwdziała” abstrakcyjnej tendencji teoretycznego dyskursu: czyni dostępną dla nas prerefleksyjną, żywą jakość konkretnego doświadczenia. Paradoksalnie zaprasza nas do refleksyjnego stanięcia *vis-à-vis* znaczeń „osadzonych” w doświadczeniu i wtopionych w nie (Van Manen, 1989a, s. 249-250). Istotną charakterystykę anegdotycznego, jak również fenomenologicznego dyskursu stanowi to, że równocześnie wciąga nas w refleksję i podpowiada nam ją. A zatem wplatanie anegdotycznej narracji w bardziej formalny tekstowy dyskurs, jeśli jest dobrze realizowane, tworzy pewne napięcie między tym, co prerefleksyjne, i tym, co poddane refleksji, i to napięcie „pociągnie” za sobą język (Van Manen, 1989a, s. 249-250). Warto przyjrzeć się samemu procesowi przygotowywania anegdoty. Propozycje Maxa van Manena są tutaj następujące:

- Określenie źródeł, z których czerpany jest narracyjny materiał (wywiady, obserwacje, konwersacje, usłyszane opowieści, notatki itd.), które mogą stanowić przykłady, egzemplifikacje znaczących aspektów interesującego nas fenomenu.
- Proces wyłaniania najistotniejszych tematów, tak jak je odczytujemy na tle fenomenu, który stanowi centrum badań.

- Redagowanie materiału w żywą anegdotę, usuwając to, co nieistotne i zbędne, i zachowując materiał najistotniejszy dla fenomenologicznego tematu naszej refleksji. Nie zmieniamy tekstu, nadpisując lub wypaczając jego sens.
- Jeśli to możliwe sprawdzenie lub skonsultowanie tego u źródeł (z osobą, z którą przeprowadzony został wywiad lub autorem narracyjnego materiału).
- Ponowne zredagowanie i dopracowanie materiału, pamiętając o kierunku, w jakim prowadzi nas sam fenomen i wyodrębnione w procesie refleksji określające go tematy.
- Nieprzerwane poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy ta anegdota pokazuje, czym jest ten aspekt opisywanego doświadczenia, który się wyłonił.
- Ważna jest pamięć o tym, że dobre pisanie jest zawsze doskonaleniem przez przepisywanie (Van Manen, 2014, s. 254-255).

Podążając za jego inspiracją pedagogiczną, szybko się przekonamy, że także i prowadzenie procesu badawczego uznaje on za proces budowania relacji i szansę na dostęp do doświadczenia dziecka i każdego człowieka, który współuczestniczy w prowadzonym przez nas procesie badawczym. W książce *Pedagogical Tact* Max van Manen pyta o sposób, w jaki możemy uzyskać dostęp do doświadczeń ucznia. Systematycznie wskazuje on na akt pisania i prośbę o opisanie specyficznych przykładów ilustrujących konkretne doświadczenie. Opis powinien zawierać tak wiele detali, jak to tylko możliwe. Można to osiągnąć, proponując pisanie właśnie anegdot – krótkich opowiadań o poszczególnych zdarzeniach (Van Manen, 2016, s. 165-170).

Anegdota ma otworzyć dostęp do tego, co Max van Manen określa jako *pathic knowledge*. Na pierwszy rzut oka termin „*pathic*” używany jest najczęściej w skojarzeniach etymologicznych z takimi pojęciami em-patia, sym-patia, tele-patia, które zazwyczaj ujmujemy jako pewien typ rozumienia relacji, poznania w relacji, które zakłada wkroczenie w inny niż mój własny rodzaj przeżywania i doświadczenia czy też bycie w rozumiejący sposób zaangażowanym w życie innych osób (Van Manen, 1999, s. 90-91). Tym, co wydaje się tutaj najistotniejsze, jest fakt, że pojęcia te wydobywają na powierzchnię te aspekty odsłanianego w relacjach rozumienia, które nie są w pierwszym rzędzie gnostyczne, kognitywne (intelektualne, techniczne itp.), lecz zakorzenione w określonej sytuacji, „ucieleśnione” i enaktywne (Van Manen, 1999, s. 91). To wszystko wymaga odpowiedniego języka, w którym te formy poznania znajdą swój wyraz w tekście, tak by czytelnik stał się w ten tekst rzeczywiście zaangażowany i wcześniej czy później sam „wszedł” w ten proces refleksji. To właśnie narzędzia narracyjne – w tym anegdota – na nowo „tworzą” doświadczenia, otwierają je, re-kreują. Mówią coś ważnego o obietnicach, sposobach działania, frustracjach i porażkach, wydarzeniach i wypadkach, rozczarowaniach i osiągnięciach naszego codziennego życia (Van Manen, 2014, s. 250). I co istotne: stają się drogą naszego zaangażowania i transformacji (Van Manen, 1989b, s. 36).

## Wnioski

Jakiej wiedzy naprawdę potrzebujemy? Raz jeszcze warto podkreślić: ten pozakognitywny wymiar badań narracyjnych jest blisko związany z tym, co van Manen określa jako *pathic experience*. Te aspekty naszego doświadczenia są praktycznie nie do uchwycenia przez metody tradycyjne przy użyciu obiektywizujących procedur i opracowań skoncentrowanych na relacji przyczynowo-skutkowej i dlatego fenomenologia odwołuje się do innych narzędzi, takich jak ilustracyjne opisy zdarzeń (anegdoty), przykłady, fikcyjne opowieści, malarstwo, poezja, nawet piosenka, podejmując próbę „udostępnienia” tego wymiaru subiektywnego w najlepszy możliwy sposób. Oto w czym Max van Manen dostrzega sens owej szczególnej *pathic knowledge*:

- a) Odkrywamy to, co wiemy, w tym, jak działamy (*enacted knowledge*).
- b) Odkrywamy wiedzę, której źródłem jest nasze istnienie w ciele (*embodied knowledge*).
- c) Odkrywamy wiedzę, którą otrzymujemy, uczestnicząc w świecie życia, daną nam bezpośrednio w świecie i poprzez świat, w którym żyjemy, wiedzę czerpaną „od świata” (*animated knowledge*).
- d) Odkrywamy wiedzę ukrytą w tworzonych przez nas relacjach (*relational knowledge*) (Van Manen, 1999, s. 91).

Proponując zatem pracę z materiałem narracyjnym, wchodzimy w proces pisania tak głęboko, jak to tylko możliwe. W ten sposób dzięki tworzonej lub opowiadanej historii z perspektywy wyobraźni i wielowarstwowego doświadczenia ucznia mamy szansę uzyskać dostęp do nowego rozumienia tego, co odślania nam uważna pedagogiczna obserwacja. Otwiera się szansa dla oryginalnego wglądu w doświadczenie dziecka/podopiecznego i, co za tym idzie, szansa dla nas. Stawką jest nasza zdolność do wewnętrznej transformacji i rozwój naszych zdolności do interpretowania ludzkiego doświadczenia w jego egzystencjalnym konkretności i poszukiwaniu egzystencjalnej pełni. Nauczyciel zaczyna rozumieć znaczenie bycia obecnym dla ucznia. Jako nauczyciel musisz być dostępny, nie tylko pasywnie, ale i aktywnie obecny, wyczuwając, kiedy uczeń potrzebuje zachęty, pomocnej ręki, uznania lub słuchającego ucha (Van Manen, 1999, s. 95). Relacja pomiędzy fenomenologią a edukacją wymaga zatem odpowiedzialnej pamięci o charakterze sytuacji pedagogicznej i świadomości szczególnej logiki, jaka kieruje procesami o charakterze pedagogicznym i edukacyjnym, które tylko częściowo poddają się badaniom.

To, co stanowi najmocniejsze przekonanie Maxa van Manena, to fakt, że narracja, otwierając dostęp do tego, co Max van Manen określa jako *pathic knowledge*, otwiera przestrzeń refleksji nad pedagogiczną relacją (Van Manen, 1999, s. 90-91). To wszystko wymaga odpowiedniego języka i otworzenia się na osobiste i relacyjne spotkanie z własnym egzystencjalnym doświadczeniem. I to może stać się przestrzenią dalszego dyskursu o funkcji badań narracyjnych w naukach humanistycznych i społecznych. Gary Fenstermacher w polemicznym artykule na temat pedagogicznych propozycji Maxa van Manena wskazuje, że oczywiście trudno odrzucić znaczenie refleksyjności, zgłębiania

relacji pedagogicznej, etyczną wartość refleksji Maxa van Manena i zachętę do ekspresji indywidualnego doświadczenia poprzez narrację. Problem jest nie tyle z celami, które on stawia pedagogice, i z ich precyzyjnym definiowaniem, środkami implementacji, oceną ich konsekwencji (Fenstermacher, 1994, s. 215). Z całą pewnością jednak koncepcje Maxa van Manena mogą stanowić cenny wkład pogłębiający świadomość i refleksyjność w praktyce pedagogicznej, odstawiając metodologiczną i etyczną wartość narracji.

#### BIBLIOGRAFIA

- Fenstermacher, G.D. (1994). On the virtues of van Manen's argument: A response to "Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching". *Curriculum Inquiry*, 24(2), 215-220. <https://doi.org/10.2307/1180117>
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue. A study in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Van Manen, M. (1989a). By the light of anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232-253.
- Van Manen, M. (1989b). Pedagogical text as method. *Saybrook Review*, (7)2, 23-45.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press.
- Van Manen, M. (1999). *The pathic of pedagogical practice*. W: P. Kansanen (red.), *Discussion on some educational issues VIII* (s. 75-95). Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



***Rodzinne Kansas – rekonstrukcja doświadczeń  
w autonarracji kobiety***  
***Family Kansas – Reconstitution of Experiences  
in Woman's Auto-narration***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of this paper is to recognize and show the individual life experiences present in narration of the autobiography of woman.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The main research problem determines the question concerning universal relational space that realizes narrative identity of the individual in the process of lifelong learning. A biographical method has been used enabling the reconstruction of the process structures characterised by F. Shütze.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Insight into studied area from the perspective of analyzed individual, reaching his real interpretation through searching of identification, constituted the research intention.

**RESEARCH RESULTS:** The story from the road, providing the emotional capital, related to the family of origin, the auto-structuring of the family-marital relations, crystallizes, creates, defines and depicts the relation condition of the respondent, oriented towards the sense. Family potential as a resource enabling to take the risk of the family member development might be determined by the attribution of the features of its members. These resources make the evolving state, and dynamize achieving the stability between the spheres of their existence, supporting changes, coming out from the crisis, revaluing intersubjective being for oneself, creating the bond of the community.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** Different strands of the human being experiences, inspiring for the reflection on their implications for the life project realisation, in the context of its links with a specific obligation to what at present is not already known, in symmetry with family life, may indicate superiority of the variable evolution over linear one, resulting from necessity that balances the alteration with the need to feel the sense of stability.

→ **KEYWORDS:** **BIOGRAPHY, EXPERIENCES, NARRATION, FAMILY, PROCESS STRUCTURES**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie i zaprezentowanie indywidualnych doświadczeń życiowych obecnych w narracji autobiograficznej kobiety.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Zasadniczy problem badawczy wyznacza pytanie o uniwersalną przestrzeń relacyjną urzeczywistniającą tożsamość narracyjną podmiotu w procesie całościowego uczenia się. Zastosowano metodę biograficzną umożliwiającą rekonstrukcję struktur procesowych opisanych przez F. Schützego.

---

**PROCES WYWODU:** Zamierzenie badawcze stanowiło wgląd w badaną przestrzeń z perspektywy osoby badanej, dotarcie do jej rzeczyskiej interpretacji na drodze poszukiwania identyfikacji.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Relacja z drogi wyposażającej w kapitał emocjonalny, związany z rodziną pochodzenia, autokonstruowanie relacji rodzinno-mażeńskiej krystalizuje, kreuje, definiuje i opisuje kondycję relacyjną badanej – wychylonej ku sensowi, zorientowanej na sens. Potencjał rodzinny jako zasób umożliwiający podejmowanie ryzyka rozwoju członków rodziny może być warunkowany atrybucją cech jej członków. Owe zasoby stanowią ewoluujący stan, dynamizujący osiągnięcie równowagi między przestrzeniami ich egzystencji, wspierający zmiany, wyjście z kryzysu, rewaloryzujący intersubiektywne bycie dla siebie, kreujący więź wspólnoty.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Wielowątkowość doświadczeń człowieka inspirując do refleksji nad ich implikacjami dla realizacji projektu życiowego w kontekście jego powiązań ze swoistym zobowiązaniem wobec tego, co teraz jeszcze nie jest wiadome, w symetrii z życiem rodzinnym może wskazywać na wyższość rozwoju skokowego nad liniowym wynikającym z konieczności godzenia zmiany z potrzebą poczucia stabilizacji.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **BIOGRAFIA, DOŚWIADCZENIA, NARRACJA, RODZINA, STRUKTURY PROCESOWE**

### Perspektywa teoretyczna

Przekonanie stanowiące podstawę podejmowanych czynności badawczych odpowiada interpretatywnej odmianie metody biograficznej skoncentrowanej na rekonstrukcji doświadczenia biograficznego podmiotu dokonanego na podstawie analizy biografii i wywiadu narracyjnego. Badania biograficzne, jak konstatuje M. Nowak-Dziemianowicz (2016, s. 82), stanowią współcześnie ważną odmianę poszukiwań w naukach społecznych, gdyż roszczeniowość wobec ludzi, by stali się autonomiczni, sprawczy, zaradni, kreatywni, przedsiębiorczy i odpowiedzialni może być dla nich zagrożeniem. W podjętych badaniach znaczący jest proces angażujący narratorkę w tworzenie własnego mikroświata, w którym odnosi do niego właściwe sobie znaczenia (Illeris, 2006, s. 134). Koncentrują się na doświadczeniach działającej, reprezentującej czynną postawę życiową jednostki



w relacji z jej otoczeniem, w przestrzeni postrzeganej z perspektywy humanistycznej, której jest nie tylko częścią, ale – co istotne dla podjętej problematyki doświadczania narracyjnego w procesie całościowego uczenia się – okazuje się kreatorką swego świata życia, nadając mu kształt oraz znaczenie i zarazem kształtując samą siebie. Odkrywana w perspektywie czasu, biograficznych zdarzeń, posiadanych doświadczeń wiedza (osobisty dokument) (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 210) własnej historii badanej jest ujawniana w opowieści narracyjnej. Zastosowane przeze mnie sposoby interpretacji wynikają z przyjętej fenomenologiczno-hermeneutycznej perspektywy dotarcia do poznania i próby zrozumienia subiektywnej wiedzy zapośredniczonej w doświadczanej codzienności rozmówcy, do znaczeń i sensów, jakie nadaje owej badana. W rekonstrukcji przestrzeni doświadczeń biograficznych rozmówcy wykorzystałam analizę typów struktur je porządkujących, odpowiadających różnym formom aktywności konstytuujących działanie jednostki, zgodnie z zaleceniami F. Schützego (2012, s. 490 i n.): biograficzny plan działania, wzorce instytucjonalne, trajektorie i przemiany biograficzne. Fundamentem egzemplifikacji tego rodzaju doświadczeń są fragmenty wywiadu z kobietą, skoncentrowane wokół znaczenia doświadczeń indywidualnych jako źródła zmian rozwojowych w relacji ona – podmiot uczący się (opisana przez swą biografię) – rodzina oraz dominującej roli własnej aktywności badanej w przebiegu życia.

### **Rekonstrukcja struktur procesowych – materiał empiryczny. Biograficzny plan działania oparty na wzorcach instytucjonalnych dom rodziny – dzieciństwo i młodość**

Środowisko rodzinne to przestrzeń możliwości biograficznego realizowania rodziców w tworzeniu pierwszego świata jednostki, w którym będzie zdolna do identyfikacji samej siebie. To czas przygotowania do „bycia dorosłym”, związany ze stanem niewiedzy. Dzieciństwo w tej autonarracji jest kluczem do jej eksploracji.

[...] wychowywałam się w domu pełnym rodzinnego ciepła, radości. Uwielbiałam tę atmosferę spokoju i czasu tylko dla nas. Poranne wyjścia do przedszkola z mamą [...] w pełni zaspokajały mój dziecięcy niepokój [...] i te piątkowe przyjścia brata po mnie do przedszkola, wracałam z nim w podskokach do domu, wiedząc, że zaraz będzie świetna zabawa [...]. Gościnność rodziców owocowała tym, że często odwiedzała nas rodzina, a wtedy moi o wiele lat starsi bracia organizowali czas zabaw, spacerów i sesji fotograficznych ze mną w roli głównej [...]. [...] uczestniczyłam w wielu zajęciach, chórkach, zespole wokalnym, zajęciach gry na pianinie, kołach zainteresowań. [...] w czasach, w których nie można było niczego dostać, kupno pianina było jak sen. Mama nawet się nie zawahała, tylko wręcz pobiegła do sklepu, aby zamówić dla mnie instrument, bo przywieźli tylko dwa. Ona sprawiała, że byłam dzieckiem nadszczęśliwym. Wiedziałam, że cokolwiek by się działo, mam mamę, mam rodziców, oni będą wiedzieli, co zrobić. Mama miała wiele talentów [...]. Tata był kinooperatorem, lubił kontakt z ludźmi [...].

Zawarte w tym fragmencie autobiografii opisy doświadczeń wskazują na ciągłość między oczekiwaniami, planami biograficznymi narratorki a tym, co oferuje jej rodzina. Przywołuje dobre wspomnienia. Opowiada o nich z „namaszcczeniem”, wskazując na strategię biograficzną, w myśl której oczekiwania dziecka są kompatybilne z rzeczywistą przestrzenią jej życia. Owa strategia to szczególna pamięć chwil drobiazgowych, codziennych, ważnych, związanych z relacjami z najbliższymi. Zaangażowanie członków rodziny we wprowadzanie dziecka w świat z jego mniej lub bardziej oswojonymi elementami, ujawniane przez narratorkę wskazują pełnię biograficzną – bycie w centrum uwagi rodzicielskiej, braterskiej. Wypowiedź badanej podkreśla bezpośredniość kontaktu członków rodziny, ich autentyczność, zaangażowanie, oddanie się dziecku. Analiza wypowiedzi wskazuje na ważną kwestię doznawania i obdarowywania czymś (zob. Śliwerski, 2007, s. 43), stanowiących proces relacyjny członków rodziny, wpisujący się w „landię” rodziną. Narratorka ma możliwość nabywania umiejętności prawidłowego komunikowania się, współistnienia kształtującego jakość więzi. Ciągi zdarzeń biograficznych w tym okresie przyjmują postać linii wznoszących w aspekcie płci. Fakt bycia najmłodszą dziewczynką w rodzinie bliższej i dalszej dostarcza jej poczucia unikalności w relacjach z bratem i braćmi stryjecznymi. Uruchamia podstawowe dla niej znaczenie – bezpieczeństwa i poczucia osiągnięcia homeostazy między innym a tożsamym. Szczególna uwaga narratorska skupiona jest na związku z matką. Syntonię w tej relacji charakteryzuje fenomen wpisany w bezkompromisowy rozwój. Oddanie matki uwydatnia antycypacyjny kontekst wychowawczy i edukacyjny. W przekonaniu kobiety to matka nieoficjalnie, ale w sposób wewnętrznie oczywisty „zawłaszcza” przestrzeń do przyszłego urzeczywistnienia realizacyjnego córki. Matka jest dla narratorki kobietą zupełną – uniwersalną, uczestniczącą, barwną, podziwianą, dopełniającą, czuwającą – w mapowaniu życia rodzinnego. Warto w tym miejscu podkreślić biograficzną umiejętność uwznioślenia, celebrowania wręcz doświadczeń z udziałem matki. Owa umiejętność obok używanych synekdoch wskazuje, że na pozór ze zwyczajowo przyjętych ram obyczajowego funkcjonowania rodziny narratorka wydobywa/wychwytyje więcej niż ze wspomnieniowej faktografii. Niezwykle silny ładunek emocjonalno-emancypacyjny w tym fragmencie opowieści, niosący potwierdzenie, że między biograficznymi planami i oczekiwaniami a możliwościami, jakich doświadcza badana, nie ma rozbieżności, buduje znaczenie roli matki. Narratorka w okresie dzieciństwa była poddana bogatej stymulacji, rodzice modelowali postawę odpowiedzialności, kształtując umiejętność samodzielnego rozwiązywania zaistniałych problemów przy jednoczesnym wsparciu, zaufaniu i miłości. Co szczególne i warte zaakcentowania w kontekście prezentowanej narracji kobiety, to nacechowana intymnością przestrzeń domu. W niej badana „czuła się jak w domu” – takie jej postrzeganie i rozumienie dotyka istoty wyjątkowego w swym rodzaju doświadczenia bazującego na intymnym życiu, bezpośrednim doświadczeniu osobowym, niedającym się osiągnąć nigdzie poza domem – to rodzinne Kansas – raj utracony (Kępiński, 1985, s. 219-221). Opowiadająca swoją historię kobieta genezę swojego biograficznego planu zbudowała na akceptacji własnego doświadczenia. Swoistym mechanizmem biograficznym stała się esencjonalna afirmacja dotychczasowego doświadczenia, rzeczywistych przeżyć.

## Przemiany biograficzne i trajektoria

Biograficzny plan działania można zdefiniować jako ogólny plan, który realizowany jest przez jednostkę na przestrzeni wielu sekwencji biograficznych. Człowiek sam pragnie spełnić swój plan, nie odczuwa presji ze strony innych. Plan jest uświadomiony, ale może być dynamizowany przez różne mechanizmy, których człowiek nie musi być świadomy (Kos, 2017, s. 104).

[...] w liceum zamieszkałam poza domem. Niepewność przyszłości przyprawiała mnie o lęk, „jak mam się tu odnaleźć?”, „nie chcę”. Codzienne rytuały, regulamin placówki [...]. Po lekcjach powrót, nauka, cisza nocna i umiejętność zapanowania nad sobą (...). Trochę grałam na pianinie i angażowałam się w publikowanie gazetki, zajmowałam się projektowaniem graficznym z poczuciem, że robię coś ponadto [...]. Transfery ze szkoły do domu były odskocznią. Wspaniała przestrzeń [...]. Miałam czas [...] na naukę, spacer z mamą, z przyjaciółką, rozmowy z tatą, wszystkie nurtujące mnie kwestie, dylematy mogłam wewnętrznie rozstrzygać po rozmowie z nim [...]. Zawsze przekonywał mnie o sile moich możliwości. Słuchał mnie na tyle długo, na ile sama siebie mogłam zrozumieć. [...] mówił, że nauka w życiu jest najważniejsza, że ludzie bez szkoły mają ciężko w życiu [...]. Mama w momentach trudnych skrzętnie ukrywała swoje przejęcie tylko po to, by mnie wzmocnić i nie potęgować stresu [...]. Snułam plany dotyczące mojej dalszej ścieżki edukacyjnej. Czas upływał, dobrze zdany egzamin maturalny zakończył etap edukacji i jedynej w sobie swobody [...].

Charakterystyczna dla interpretowanej narracji jest krystalizacja fragmentarycznych planów działania w reakcji na zmieniające się warunki, wynikające z zaistniałych, ujawniająca reaktywny zarówno intencjonalny jak też nieintencjonalny plan działania. Konieczność zmierzenia się z nowym środowiskiem edukacyjnym w nowym lokum uaktywnia jej działania. W tym fragmencie biografii uwidacznia się potrzeba opanowania status quo miejsca i nowych okoliczności. Reaktywne plany działania będące continuum budowanej i pielęgnowanej od dzieciństwa przestrzeni „bycia” w rodzinie, wymagającej od jej członków traktowania siebie jako równoważnych podmiotów dążących do poznania istoty prawdy i jej transmisji, pozwalały na modyfikację, zmianę tych „obcych” okoliczności poprzez realizację zainteresowań, chroniących przed ambiwalencją działań. Owe zainteresowania to asumpt w oswojaniu niepewności, które niezaprzeczalnie pomogły badanej w pogłębianiu pasji, w dojrzewaniu do pasji determinując aktywność szkolną oraz zapewniając poczucie bezpiecznego „jutra”. Ten etap w życiu ujawnia przekonanie, że w realizacji planu działania niezbędne jest uczenie się, a plany nad raz ukształtowaną strukturą w tym konkretnym przypadku to swoista kontynuacja. Podlegają modyfikacjom przez podmiot i jego otoczenie. Fragmentaryczne, intencjonalne plany działania są podstawą racjonalnej strategii życiowej realizowanej przez narratorkę.

[...] nie dostałam się na wymarzone studia, a miałam bardzo dobre notowania w liceum, zdawałam tylko pisemną maturę [...]. Na egzaminy pojechałam z mamą. Ostatecznie zrezygnowałam z próby startu na medycynę. Zaangażowanie i wysiłki ulokowałam w nauki pedagogiczne [...]. Rodzice kupili mi mieszkanie, w końcu miałam własną przestrzeń. Nie

musiałam męczyć się w ciasnym pokoju akademickim, potem studia podyplomowe, doprecyzowujące moje zainteresowania, samoświadomość i refleksyjność. Studia pozwoliły mi na skanalizowanie przyszłości, podjęłam studia doktoranckie. Wsłuchiwanie się i próby zrozumienia krytycznych momentów życia ludzi poddawanych dotkliwej presji egzystencjalnej wyznaczało moją perspektywę badawczą [...].

Wątki w tym fragmencie wskazują, że planowanie w dłuższej perspektywie okazuje się niemożliwe, a ekonomia edukacyjna człowieka koncentruje się na tym, co ważne i możliwe w danym czasie, chwili. W przypadku planów działania struktura nie jest jednorodna. Z kontekstu wypowiedzi można wywnioskować, że ukształtowana w okresie licealnym postawa zaangażowana w uczenie się utrzymała się w przebiegu życia narratorki. Próba rekonstrukcji stymulatorów, które potencjalnie mogły wpływać na kształt ścieżki edukacyjnej badanej, znacząco akcentuje tezę świadomości znaczenia w jej przebiegu rodziny. Można domniemywać, że badana zinternalizowała znaczenie wartości edukacyjnych „wyniesionych” z domu rodzinnego. Narracja potwierdza, że zapoczątkowane i kultywowane w rodzinie pochodzenia relacje uczą podejmowania autonomicznych decyzji i odpowiedzialności, uczą słuchania, obserwacji i reagowania, uczą otwartości i empatii. Można pokusić się o tezę, że nauka stanowiła priorytet w życiu kobiety. Fakt nieprzyjęcia na studia pierwszego wyboru zintensyfikował niejako dążenia do sukcesu naukowego. Fragmenty argumentacyjne badanej wskazują na szczególne znaczenie nadawane relacji z najbliższymi. Cechą charakterystyczną wypowiedzi jest uwydatnianie znaczenia towarzyszenia najbliższych, których obecność w życiu jest nieodłączną częścią jej biograficznego, życiowego planu. Wyczulenie i wrażliwość na sygnały pochodzące od innych oraz pielęgnowanie głębokiego, empatycznego zrozumienia innych może zaświadczać o kulturze jakości wychodzenia „ku” i bycia „dla” innego, autentycznego uznania jego autonomii, partnerstwa. Funkcjonowanie na poziomie rejestrów tak wysublimowanej komunikacji nie jest doświadczeniem płynącym znikąd. Wymaga ono uruchomienia złożonych kompetencji komunikacyjnych, krystalizujących się w przyszłych sekwencjach uczestnictwa społecznego. To plan biograficzny oparty na mechanizmie identyfikacji, zakorzeniony w świadomych próbach zbliżania się do racjonalności emancypacyjnej matki, będący efektem świadomego wyboru spośród dostępnych wzorów działania, a w konsekwencji ukonstytuowanego uprzednio planu działania. Wyjaśnianie motywacji działań badanej, a tym samym zbudowanie znaczenia roli matki, konstruuje niejako profil matki spełniający funkcję ramy przyczynowo wyjaśniającej przebieg życia badanej. Wiara w tego rodzaju wyjaśnienie daje jej fundament do skutecznego działania.

[...] na studiach poznałam przyszłego męża. [...] wzięliśmy ślub. Studia doktoranckie [...]. [...] wymagały ogromnego zaangażowania, samozaparcia. Mąż i rodzice bardzo mnie dopingowali. Pojawienie się naszej córeczki uszlachetniło, wzmocniło nadzwyczajność naszego związku [...]. Wsparcie rodziców w nowym wymiarze naszego życia dodatkowo wzmocniało moje dążenia do zachowania równowagi dom-praca-rozwoj [...]. Nie zliczę dni, w których córeczka pozostawała pod opieką rodziców, abym mogła studiować i pisać pracę doktorską. [...] podjęłam etat w prywatnej uczelni, jednak otrzymałam też propozycję przejścia na etat adiunkta w uniwersytecie [...]. [...] zostałam rzucona na głęboką wodę

[...]. Los nie poskąpił mi skrajnych wydarzeń [...]. Zbyt szybkie odejście mamy spowodowało, że życie już nigdy nie miało smaku [...]. Poczucie wewnętrznej pustki i samotność formowały aberratywną postawę [...]. [...] rozczepienie psychiczne, walka między trudną do pogodzenia dominacją postawy być skłaniały do ucieczki głęboko w siebie. [...] siły musiałam skierować w opiekę nad tatą, po tym ciągu granicznych sytuacji w walce o życie mamy. W przebiegu tragizmu wspierał mnie mąż, dużo ze mną rozmawiał. [...] i do chwili obecnej trwa ze mną [...]. Cudownym momentem było przyjsie na świat mojego drugiego dziecka [...], wniósł życie w moje życie [...] to taki wspaniały i czuły chłopiec [...]. Mój tata w zaawansowanym wieku, pomimo ujawniającej się już wtedy demencji, przyjechał do szpitala, aby powitać wnuka [...].

W wyniku przeprowadzonego postępowania analitycznego można dostrzec swoistą rewizję wzorów działania kobiety, traktowanych jako zmiany w zakresie własnej tożsamości, do których dochodzi się na skutek dostrzeżonej niezgodności między tym, czego można oczekiwać, a co zapewnia rzeczywistość (Lubowicka, 2018, s. 148). Pęknięcie biograficzne (Malec, 2008), punkt zwrotny (Rokuszewska-Pawełek, 2002) może stać się przyczyną cierpienia, może prowadzić do apatii, może też stać się przyczynkiem do przemiany. Tu zostaje wyekspozowana wyższość rozwoju skokowego nad liniowym. Struktura przemian zarówno jest niejednorodna, jak też nieoczywista. W autobiografii można zidentyfikować przemianę jako efekt konsekwentnie realizowanego przez badaną planu działania. Zaznaczająca się zmiana statusu, transfer w górę stanowi zmianę wyczekiwaną, potwierdzoną sprawczością edukacyjną w efekcie jej intensywnej pracy biograficznej. Zmiana dotyczy pozycji i statusu zawodowego, społecznego kobiety. W przytoczonym fragmencie wyraźnie uwidocznione stają się dwa typy przemian zachodzące zakresami na siebie: na skutek oddziaływania czynnika zewnętrznego (odejście najbliższej osoby) i odrzucenia, przeformułowania (dotychczasowego wzoru przebiegu życia) (Kos, 2017, s. 108). Kompensacja egzystencjalnych potrzeb sensu, wybór i niekontrolowane sytuowanie w wyobrazeniowej koncepcji samej siebie pozwalały na poczucie zmiany, wyjścia, dystansowania się od reżimu codzienności. W treści refleksyjności nastąpiła rekonstrukcja przeszłości polegająca na rozpoznaniu czynników samostanowienia, bycia kochaną, aktywną, samodzielną, samowystarczającą, zaradną, przedsiębiorczą za zasłoną permanentnego poczucia „nadażania” za wymogami rzeczywistości, rekonstrukcja biegu życia kobiety w momencie wejścia w nowe typy interakcji, które zmieniały jej codzienność, nakreślały nowy, „swoiście nasycony” etap jej życia. Subiektywne i emocjonalne podejście do własnych doświadczeń sprawia, że wie, kim jest. Siła kryzysu, którego doświadczyła, podwyższone napięcie spowodowało ogromny stres (Stochmiątek, 2015, s. 111). Wobec wymagań, presji egzystencji (Lubowicka, 2018, s. 145) w jej przeświadczeniu nie było ani zautomatyzowanych reakcji adaptacyjnych, ani zasobów, które kształtowałyby stopniowe „wyjście poza”. W międzypodmiotowej przestrzeni odnieść ujawnia się ekspresja skokowa, pozwalająca na przełamywanie form, schematów działania czy stereotypów myślenia, kształtująca postawy otwartości, spontaniczność reakcji, przełamująca formalny dystans i wydzwięk obojętności, niesprzyjający upodmiotowieniu relacji. Odzwierciedleniem niejednoznacznej szansy na ożywienie, pogłębienie

i ubogacenie relacyjności w rodzinie, ułatwiających wewnętrzną konceptualizację działań świadomych, wolnych, stała się głęboka rewaloryzacja siebie, innych, przejawiająca się w gotowości do spotkania w międzypodmiotowej relacji z niepowtarzalnością partnera. W obrazie rzeczywistości przedstawionej z tej perspektywy dominuje porzucanie tego, co aktualne, na rzecz tego, co pozostaje w sferze możliwości. Ów fenomenologiczny opis podmiotowości odwołuje się przede wszystkim do kategorii samoświadomości jako narzędzia uświadamiania sobie, przeżywania siebie jako sprawcy samostanowiącego, samopanującego, samoposiadającego, transcendującego, przeżywającego siebie jako niepowtarzalne, dynamiczne ja, którego konstytuowanie dokonuje się dzięki aktom woli (Łatacz, 2011, s. 99). Charakterystyczna dla tej narracji jest biograficzna umiejętność przewycięzania przez kobietę doświadczeń kryzysowych, które mogłyby stanąć na przeszkodzie realizacji biograficznego planu, ale za sprawą możliwości doświadczania relacji z najbliższymi konstruowała go na nowo. Nie zaniknęła indywidualna, unikatowa orientacja wartościująca przekazana i pielęgnowana w rodzinie, „uzdalniająca” transgresje badanej w kreowaniu możliwości rozwojowych.

### Podsumowanie. Dwie orientacje relacji doświadczanie życiowe – całościowe uczenie się

Wybrana metoda umożliwiła rekonstrukcję struktur procesowych opisanych przez F. Schützego, autora koncepcji wywiadu narracyjnego, a w konsekwencji pozwoliła na identyfikację wzorów indywidualnych doświadczeń i przeżyć biograficznych badanej kobiety. Wielogłosowa autonarracja przebiegu życia rodzinnego ujawnia znaczenie samostanowienia jako istotnej kategorii. Prawo do jej urzeczywistnienia pozwoliło badanej w opowieści zilustrować znaczenie w przebiegu własnego, wielowymiarowego rozwoju. W narracji można odczytać biografię z dwojakiej perspektywy: stawania się sobą i dążenia do bycia sobą (Kos, 2018, s. 266; Archer, 2013), w której dom rodzinny – rodzinne Kansas (do którego zawsze się wraca) – to źródło procesu modelowania, budowania, modyfikacji wizji przestrzeni uczenia się, dokonujące się w licznych układach formujących działania i samodoskonalenie narratorki. Uczenie całościowe (Illeris, 2006, s. 254) oraz rozpoznanie perspektywy edukacyjnego potencjału indywidualnych doświadczeń życiowych, swoiste zarządzanie polityką życia (Alheit, 2009, s. 14) zachodzą przede wszystkim w toku interakcji ze środowiskiem, wykorzystując je w relatywnie nowych warunkach. Budowanie wizji własnej przyszłości, autonarracyjnej refleksji nadającej kształt życiu innemu niż dotychczasowe, aktywuje zasoby jednostki w podejmowaniu wysiłku ukierunkowanego na przewycięzanie kryzysu. W takim odniesieniu można mówić o zaistnieniu milczącego, nieuświadomionego uczenia się. Z upływem czasu badana zdobywa wiedzę o charakterze utylitarnym, która pomaga jej odnaleźć się w nowej, dotychczas nieprzeżytej sytuacji. Zinternalizowana wiedza jest w swoisty sposób wykorzystywana w analogicznych okolicznościach, dzięki czemu kobieta czuje się pewniej w zmaganiach z doświadczaniem kryzysu. Jak dookreśla

E. Mazurek (2013, s. 81), fundamentem uczenia się sytuacyjnego jest pewna sytuacja wyzwalająca wysiłek edukacyjny. Małżeństwo badanej nie zastąpiło jej biograficznego planu działania, stało się kontynuacją i wręcz inspiracją do podejmowania wyzwań życiowych, zawodowych, jakie chciała realizować (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 213). Własna „reżyseria” doświadczenia potwierdza koncepcję, w której rodzina postrzegana jest w kategoriach dynamicznych relacji wewnątrzrodzinnych, podlegających przemianom, gdzie wartością jest więź emocjonalna. Owe zmiany to swoisty naturalny faktor adaptacyjny zmian, naturalny czynnik rozwoju (Błasiak, 2019, s. 16). Recepcja doświadczeń badanej, ich wyjaśnianie, ocena, znaczenie czy próby zrozumienia wskazują na złożoność, wielowątkowość, inspirując do refleksji nad ich implikacjami dla realizacji projektu całożyciowego uczenia się w kontekście jego powiązań ze swoistym zobowiązaniem wobec tego, co teraz jeszcze nie jest wiadome, a co okaże się rezultatem poszukiwania. Istotnym wyznacznikiem samoświadomości i potencjału samowystarczalności w rozwoju badanej jest jej refleksyjność (Perkowska-Klejman, 2019, s. 132-138), która w połączeniu z całożyciowym uczeniem się pozwala jej poczuć pełne uczestnictwo w kulturze. Refleksja prowadzi niejako do ujawnienia znaczenia przestrzeni relacyjnej – wyjścia z „zaczysa subiektywizmu”, „wsparcia z zewnątrz” (Ostrowska, 2020, s. 33) – w celu racjonalnego korzystania z jej zasobów, urzeczywistniając tożsamość narracyjną podmiotu. Badana czerpie satysfakcję z życia, spełniając się w podejmowanej aktywności w wielu wymiarach życia. Wdrażanie planów działania stanowi faktor dynamizujący procesy autoidentyfikacji i autowaloryzacji, kształtujące sprawczą postawę kobiety, determinującą całożyciowy proces uczenia się, stanowiący wynik zmiany, jak i samą zmianę.

#### BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P. (2009). Całożyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 7-23.
- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Błasiak, A. (2019). Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności. *Horyzonty Wychowania*, 18, 11-21.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej formy uczenia się*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kępiński, A. (1985). *Melancholia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kos, E. (2017). Typy struktur doświadczeń porządkujących przebieg biografii. Wzbogacenie teorii F. Schütze na podstawie interpretacji narracji kobiet odnoszących sukcesy zawodowe. *Edukacja Dorosłych*, 2, 101-115.
- Kos, E. (2018). *Doświadczenia biograficzne kobiet odnoszących sukcesy zawodowe. Warunki uczestnictwa społecznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lubowicka, G. (2018). Rodzina osobno – o kryzysie rodziny w ponowoczesności. *Wychowanie w Rodzinie*, 19(3), 143-156.

- Łatacz, E. (2011). Osoba i jej rozwój – analiza w oparciu o poglądy Karola Wojtyły – propozycje „klucza” do uczenia się z własnej biografii. W: E. Dubas i W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 91-104). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Malec, T. (2008). *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*. Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Mazurek, E. (2013). *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ostrowska, U. (2020). *Doświadczenie conditio humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Wydawnictwo Akademii im. Jakuba z Paradyża.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2002). *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schütze, F. (2012). Koncepcja świata społecznego w symbolicznym interakcjonizmie oraz organizacja wiedzy w nowoczesnych, złożonych społeczeństwach. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 489-514). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowane. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (t. 1, s. 25-76). Wydawnictwo GWP.
- Stochmiałek, J. (2015). *Kryzysy życiowe osób dorosłych. Refleksje andragogiczne i edukacyjne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





***Doświadczenia wojny a ich znaczenie w edukacji młodych pokoleń (na przykładzie zbrodni ludobójstwa popełnionej w Wąskim Lesie 12 lutego 1940 roku)***  
***Wartime Experiences and Their Role in the Education and Upbringing of Young Generations (on the Example of the Genocide Committed in Wąski Las on 12 February 1940)***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the study is to present the war experiences in relation to a specific historical context that has educational and educational value.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The main problem of this study is related to the question of what is the importance of passing on the knowledge of the crime of genocide (committed by the Nazis in the Wąski Las) to future generations. The research methodology developed in the framework of memorial and ethnohistorical studies projects was applied.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** At first, the crimes of genocide committed by the Nazis in the Narrow Forest are presented. The mechanisms leading to violence and the importance that individuals who oppose the crimes can have are also described.

**RESEARCH RESULTS:** History education helps to make young people aware of the importance of opposing evil for the sake of others, but also for their own future.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** Knowledge about crimes and mechanisms leading to evil should be a reason for deep reflection of young people, so that they can face the threats of the modern world.

→ **KEYWORDS:** **INTERGENERATIONAL RECEPTION, WĄSKI LAS, HISTORY EDUCATION, PEACE EDUCATION IN VALUES FOR THE FUTURE, GENOCIDE**

## STRESZCZENIE

---

**CEL BADAŃ:** Celem badania jest przedstawienie doświadczeń wojennych w odniesieniu do konkretnego kontekstu historycznego, który ma wartość edukacyjną i wychowawczą.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Główny problem niniejszego opracowania związany jest z pytaniem, jakie znaczenie ma przekazywanie przyszłym pokoleniom wiedzy o zbrodni ludobójstwa (dokonanej przez hitlerowców w Wąskim Lesie). Zastosowano metodologię badawczą wypracowaną w ramach projektów studiów memorialnych i etnohistorycznych.

---

**PROCES WYWODU:** Omówiono zbrodnię ludobójstwa popełnioną przez nazistów w Wąskim Lesie, by na tym tle opisać mechanizmy prowadzące do eksterminacji ofiar, ale i rolę takich jednostek, które przeciwstawiały się złu.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Edukacja historyczna pomaga uświadomić młodym ludziom, jak ważne jest przeciwstawianie się złu dla dobra innych, ale także dla własnej przyszłości.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE:** Wiedza o zbrodniach i mechanizmach prowadzących do zła powinna być powodem głębokiej refleksji młodych ludzi, aby potrafili stawić czoła zagrożeniom współczesnego świata.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** RECEPCJA MIĘDZYPOKOLENIOWA, WĄSKI LAS, EDUKACJA HISTORYCZNA, EDUKACJA W WARTOŚCIACH DLA PRZYSZŁOŚCI, LUDOBÓJSTWO

## Wprowadzenie

Z opracowań historycznych dowiadujemy się, że w kilka miesięcy po wybuchu II wojny światowej (w dniu 12 lutego 1940 roku) niemieccy naziści zamordowali w tzw. Wąskim Lesie (miejscu położonym niedaleko Makowa Mazowieckiego, blisko wsi Sewerynowo Małe, gm. Perzanowo) od ok. 300 (Górczyńska-Przybyłowicz, 1989, s. 23) do 500 osób (Leszczyński, 1960, s. 140). Wydarzenia związane z tą zbrodnią w fachowym piśmiennictwie są słabo poświadczane, jednakże w wielu rodzinach zachowała się o nich pamięć<sup>1</sup>. Dowodzą tego nie tylko przekazy seniorów, ale także relacje pochodzące od przedstawicieli młodych generacji. Stają się one ważnym świadectwem wydarzeń mających miejsce w przeszłości, pozwalając też dostrzec, co przechowuje pamięć społeczna w stosunku do treści upamiętnianych w rodzinach.

W niniejszym artykule najważniejszym jednak celem jest rozważenie, jak ważną rolę pełni edukacja młodych pokoleń w powiązaniu z upamiętnianiem takich wydarzeń, które

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono m.in. w ramach realizacji projektu pt. *Upamiętniając wiedzę przodków... Studium etnohistoryczne nad stanem i recepcją kulturowo-społeczną wiedzy według relacji mieszkańców Gminy Karniewo (północne Mazowsze)*.

przede wszystkim uwarżliwiają młodych ludzi na wszelkie przejawy zła, naświetlając konsekwencje braku reagowania, empatii, okazywanego współczucia i bierności wobec aktów krzywdzenia innych. Jak dowodziła bowiem Elizabeth Cole, poprzez zrozumienie historii następuje zdolność społeczeństwa do rozliczenia się z trudną przeszłością, co jest podstawą do budowania bardziej sprawiedliwej przyszłości (2007, s. 123). Narracje o przemocy, o popełnionych zbrodniach w przeszłości przywoływane w (po)konfliktowych warunkach, w trakcie działań edukacyjnych (Wise, 2020) sprawiają, że młodzież może stać się bardziej świadoma konsekwencji reżimowych ideologii, wspartych pseudonaukowymi koncepcjami, które w czasie II wojny światowej doprowadziły do eksterminacji milionów ludzi.

W tym artykule korzystano z metodologii badań i wytycznych opracowanych w ramach studiów nad pamięcią społeczną oraz etnohistorią (Sharpless, 2007; Erll i Nünning, 2010).

## **Banalność zła, rozmyta odpowiedzialność a znaczenie przeciwstawiania się złu**

O zbrodni ludobójstwa popełnionej przez nazistów w Wąskim Lesie dowiadujemy się zarówno z relacji pozyskanych w terenie, jak i z archiwalnych źródeł. Przykładowo jeden ze świadków historii, mieszkaniec Makowa Mazowieckiego, wspominał, że:

Niemcy dali ogłoszenie, że wszyscy chorzy mają zgłosić się do szkoły żydowskiej hederu z całego powiatu. I rodziny, wszyscy myśleli, że tych ludzi wyślą gdzieś na leczenie. Tam było więcej Żydów jak Polaków, wszyscy myśleli, że będzie możliwość przewiezienia ich do szpitali, że będą uzdrowieni. Tam było z 200 osób. Po to wzięli piętrową szkołę, bo było ich dużo. Na słomie spali, trzymali ich chyba tydzień. Krzyki tam były... Jak ktoś wszedł, to stamtąd nie wyszedł. Płacze..., krzyki..., ale nikt wydostać się stamtąd nie mógł. Pilnowała niemiecka policja tego budynku szkolnego. Później przyjechali Niemcy samochodami z ekipą egzekucyjną, tak ich nazwijmy – to byli esesmani. Zapakowali tych ludzi na 2-3 ciężarówki i wywieźli ich jakieś 8 km od Makowa. W lesie były już wykopane doły. I pierwsza wielka egzekucja odbyła się obok Sewerynowa [wiesz ta była wówczas zamieszkiwana m.in. przez rodziny ewangelickie – tzw. kolonistów niemieckich – B.J.-C.], a ogólnie – to się mówi na Wąskim Lesie. Tam jeszcze wzięli nawet Polaków, takich pijaków też, też ich zabrali i też ich tam rozstrzelali. O tym się mówiło, a ja w tej szkole słyszałem te krzyki [...], a to było w środku miasta. Ci Niemcy tłumaczyli później, że oni stosują eutanazję [...]. Tak załatwiali we wszystkich miastach analogicznie (Jaźwiński, 1998).

Czerpiąc z relacji świadków historii, jak też osób upamiętniających te wydarzenia w powiązaniu z obecnym stanem badań należy stwierdzić, że zbrodnia ludobójstwa popełniona przez nazistów w Wąskim Lesie związana była z zaplanowanym programem zagłady przede wszystkim ludzi chorych, niepełnosprawnych, wymagających pomocy i opieki medycznej. W nazistowskiej III Rzeszy Niemieckiej do takich radykalnych rozwiązań przygotowywano się od dawna. Jednakże plan masowej zagłady chorych wszedł w fazę realizacji w dniu wybuchu II wojny światowej wraz z podpisaniem przez Adolfa

Hitlera dokumentu zwiększającego uprawnienia nazistowskich lekarzy do wykonywania tzw. eutanazji (Dokument, 1939). Z tymi wydarzeniami korespondowała koncepcja ras, programy eugeniczne wsparte nazistowską ideologią, nauką zaprzęgniętą w maszynę śmierci, doprowadzając najpierw do zagłady chorych, a następnie eksterminacji innych bezbronnych ofiar.

W edukacji młodzieży na temat popełnianych zbrodni ludobójstwa nie można zapominać o Rafale Lemkinie, prawniku działającym na rzecz przestrzegania praw człowieka i ścigania winnych masowych zbrodni. Już w okresie międzywojennym napisał: „Byłem przerażony częstością występowania zła, a nade wszystko bezkarnością, na którą liczy mógł winny” (za: McFarland i Hamer, 2016, s. 71). Walczył on o wprowadzenie do prawa międzynarodowego kar za masowo popełnione zbrodnie (wówczas przez Lemkina określane „zbrodnią barbarzyństwa”) (Lemkin, 1933; McFarland i Hamer, 2016, s. 73). Nie zyskał on jednak międzynarodowego poparcia dla tej idei. Dopiero gdy w 1944 r. wydał dwutomowe dzieło, w którym naświetlił, jak ważne jest ściganie międzynarodowym prawem winnych ludobójstwa (wprowadzając po raz pierwszy ten termin do słownika prawnego, w j. angielskim: *genocide*), przekonał odbiorców o wadze sprawy, o którą od dziesiątków lat walczył (Lemkin, 1944). Tego też terminu użyto w oskarżeniach zbrodniarzy niemieckich w procesie norymberskim (który rozpoczął się 20 listopada 1945 r. przed Międzynarodowym Trybunałem Wojskowym w Norymberdze), przy czym Lemkin wszedł w skład zespołu prokuratorów oskarżających nazistowskich zbrodniarzy (Spychalska, 2012, s. 157-171). Większość oskarżanych na kierowane przez prokuratorów zarzuty odpowiadała, że jedynie wykonywali rozkazy (*Norymberski proces...*, b.d.). Z podobną sytuacją spotkano się podczas procesu Eichmanna, nazistowskiego koordynatora działań podejmowanych w celu realizacji ostatecznego planu Zagłady. To m.in. sprawiło, że Hannah Arendt zaczęła konstruować koncepcję odnoszącą się do „banalności zła”, dochodząc do wniosku, że wykonawca może mieć rozmyte poczucie odpowiedzialności, jeśli pełni funkcję służebną, wykonując zadania, odgrywając powierzoną rolę bezmyślnie, za to w poczuciu dobrze wypełnianego obowiązku, lojalności i solidarności z innymi współwykonawcami, w istocie – sprawcami. Taki człowiek zamiast kierowania się tożsamością moralną przyjmuje tożsamość zawodową, podążając za wyznaczonymi procedurami, działając niczym trybik, jako jeden z wielu bezmyślnych elementów obecnych w maszynie śmierci. Tym samym ukazywała się banalność zła popełnionego na ogromną skalę, „zła, którego nie dało się złożyć na karb jakiejś szczególnej nikczemności, patologii czy ideologicznych przekonań sprawcy. Ten ostatni, jeśli w ogóle czymś się wyróżniał, to niespotykaną płytkością” (Arendt, 2006b, s. 187). Tożsamość bezmyślnego wykonawcy/sprawcy – uczestniczącego w Zagładzie – należy jednakże oddzielić od tożsamości cynicznej. Tożsamość cyniczna charakteryzuje sprawcę, który jest świadomy konsekwencji własnego działania, ale próbuje przekierować winę na instytucję „w imieniu której podejmuje się czynności” (Kaczmarek, 2014, s. 90).

Spostrzeżenia Arendt rozwinął Zygmunt Bauman poddający analizie mechanizm nazwany przez niego „adioforyzacją działania”. Dowodził m.in., że rozdzielenie zadań, budowanie dystansu sprawcy względem ofiar powoduje „rozciągnięcie dystansu do tego

stopnia, że [zostaje – B.J.-C.] wyeliminowane całkowicie moralne znaczenie” (Wodziński, 1998, s. 297; Bauman, 1996). W rozmywaniu poczucia odpowiedzialności, mentalnym odcięciu się sprawcy od celu i konsekwencji działania sprzyja także fragmentaryczność odnosząca się do wykonywanych zadań, jak również podejmowanie na poziomie zarządzającym decyzji w rozproszeniu (angażując wiele osób znajdujących się na wyższych szczeblach zarządzania). W efekcie u wykonawców pojawiało się „poczucie rozproszonej odpowiedzialności [co – B.J.-C.] wzmacnia administracyjny podział pracy [...], [wywołujący u sprawców – B.J.-C.] uznanie, że odpowiedzialność za działanie spoczywa na instytucji” (Kaczmarek, 2014, s. 206).

Wpojone procedury mogły mieć prym nad sumieniem, szczególnie wówczas, gdy sprawca utożsamiał się z systemem i ideologią, ale też z regułami rządzącymi w instytucjach (odgrywanymi zawodowymi rolami), działaniami nakierowanymi na określone cele (w przeświadczeniu, że powodzenie zależy od „solidarnych wysiłków” – Bauman, 1996, s. 170). Dla wielu nadrzędnymi wartościami stawało się posłuszeństwo, „lojalność, obowiązek i dyscyplina” (Bauman, 2009, s. 331). Dlatego niebagatelne znaczenie w powyżej zasygnalizowanych zjawiskach odgrywała tożsamość nazistowska, cechująca się podobieństwami profili mentalnych, wynikającą z podzielanej sfery ideałów, celów, przekonań i wartości. Nie było to tylko związane z akceptacją ideologii nazistowskiej, ale z przekonaniem, że aryjczycy są rasą panów, pozostali zaś są podludźmi, których liczbę należało ograniczyć<sup>2</sup>. Nawet jeśli u sprawców pojawiała się świadomość udziału w planie eksterminacji ludzi, niejednokrotnie postrzegano to jako konieczny etap do realizacji zakładanych celów, co nawet łączono z ciężką pracą, którą ktoś musi wykonać dla dobra narodowej wspólnoty<sup>3</sup>. W odpowiedzi na zarzuty prokuratorów winni nie tylko podpierali się obowiązkiem wykonywania rozkazów, ale też wskazywali na posłuszeństwo wobec zwierzchników/autorytetów. W świetle badań tych zjawisk, Hannah Arendt dowodziła, że również tu występuje mechanizm prowadzący do neutralizacji moralnej odpowiedzialności, co zmanifestowało się także w procesach lekarzy niemieckich winnych ludobójstwa chorych (2006a, 2006b).

Niewielu z nich poniosło karę za swoje czyny (Kaelber, 2012; Rüter-Ehlermann i Rüter, 1968-1981). Co prawda tuż po zakończonej wojnie rozpoczęto ściganie eugenicznych zbrodniarzy, ale jak wynika z badań przeprowadzonych przez Michaela Bryanta, zapal do wymierzenia sprawiedliwości winnym „eutanazji” szybko ostygł, co miało związek z faktem, że nie było zgody względem jednoznaczności kwalifikacji czynów

---

<sup>2</sup> Heinrich Himmler tłumacząc powody ludobójstwa, stwierdził: „W sumie możemy powiedzieć, że wypełniliśmy to najtrudniejsze zadanie z miłości do naszego narodu i nie doznaliśmy przy tym żadnej szkody w naszej istocie, w naszej duszy, w naszym charakterze” (za: Wolff-Powęska, 2009).

<sup>3</sup> Podobnie Rudolf Höss, komendant obozu KL Auschwitz, wyznał, że ciążyło mu „Główne zadanie, niedokończona ciągła praca [...]. Nie zawsze była to przyjemność patrzeć na tę górę zwłok i wąchać zapach spaleniźny. Ale Hitler wydał rozkaz. A ja nie traciłem nigdy czasu na rozmyślanie, czy to niesłuszne” (za: Wolff-Powęska, 2009).

sprawców<sup>4</sup>. W większości takie procesy miały miejsce dopiero od 1949 r., gdy nazistowscy lekarze zaczęli być pociągani do odpowiedzialności za swoje czyny przez niemiecki wymiar sprawiedliwości. Precedensem okazała się sprawa wytoczona przeciwko lekarzowi psychiatrii Alfredowi Leu, który był winny wymordowania w 1941 r. w Sachsenbergu ponad 100 osób (w tym chorych dzieci), stosując tzw. eutanazję (Bryant, 2005). W latach 50. XX w. wygrał on w sądzie apelacyjnym, powołując się m.in. na prace Bindinga i Hoche'a – jako na rozprawę naukową, stanowiącą medyczną publikację referencyjną. W rezultacie choć zbrodnie popełnione przez Leu były dobrze poświadczane w dokumentach, został on skazany tylko za nieumyślne spowodowanie śmierci, przy czym zbrodniarz argumentował, że ofiary były „istnieniami bez dostrzegalnego życia emocjonalnego”. W podobny sposób odpowiedzialności uniknęli także inni lekarze naziści (Benzler i Perels, 1996)<sup>5</sup>.

Powróćmy jeszcze do Rafała Lemkina, który był świadomy, że za jego życia popełniane zbrodnie ludobójstwa wciąż nie były jeszcze wystarczająco dobrze ścigane przez prawo międzynarodowe. Domagał się więc dalszych zmian w tym zakresie, takich jak stosowania kar za zbrodnie ludobójstwa popełnione ze względów: rasowych, etnicznych oraz politycznych nie tylko podczas wojen, ale i w czasie pokoju. W tym celu szukał poparcia w Organizacji Narodów Zjednoczonych, gdzie w 1946 r. przyjęto rezolucję potępiającą zbrodnie ludobójstwa<sup>6</sup>. Ostatecznie na drodze osiąganych kompromisów (wyłączając zbrodnie z powodów politycznych) powstała konwencja przeciw ludobójstwu. W niej napisano, że ludobójstwem jest jakkolwiek ze wskazanych czynów, których celem jest dążenie do zniszczenia części bądź całości wspólnot z powodów etnicznych, rasowych, narodowych czy religijnych (Konwencja w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, 1952, art. 2).

Rafał Lemkin do końca życia (czyli do 1959 r.) toczył batalię o zatwierdzenie konwencji przez kolejne państwa, bo bez uzyskania zgody większości nie można było wszczynać przeciwko zbrodniarzom i osobom z nimi współpracującym międzynarodowych procesów sądowych. Ostatecznie dopiero w 2002 r. doszło do powołania Międzynarodowego Trybunału Karnego, który ściga sprawców i wszystkich tych, którzy mieli bądź mają udział w popełnieniu takich zbrodni<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Tzw. eutanazję uznano za konsekwencję rozszerzenia się agresywnej wojny, twierdząc, że osoby niepełnosprawne zostały zabite, aby zabezpieczyć środki medyczne, pomieszczenia szpitalne i personel na rzecz wielkiego planu związanego z ujarzmieniem narodów Europy (Bryant, 2005, s. 107-144).

<sup>5</sup> W 1953 r. doszło np. do ułaskawienia nazistowskiego lekarza Hansa Bodo Gorgassa, który masowo zabijał pacjentów poprzez zastosowanie śmiertelnej gazy. O tym jak wielu uniknęło odpowiedzialności za takie zbrodnie, świadczą publikacje wyroków sądowych opracowane przez Rüter-Ehlermann i Rüter (1968-1981).

<sup>6</sup> W dniu 11 grudnia 1946 r. Zgromadzenie ONZ przyjęło rezolucję potępiającą ludobójstwo: Rezolucja 96 (I).

<sup>7</sup> Miało to miejsce dopiero „po ratyfikowaniu [Konwencji – B.J.-C.] przez minimalną wymaganą liczbę 60 państw” (McFarland i Hamer, 2016, s. 82).

## Podsumowanie

Kończąc podjęte w tym opracowaniu rozważania, powróćmy do zbrodni ludobójstwa popełnionej przez nazistów w Wąskim Lesie. Z przytoczonej relacji m.in. Mirona Jaźwińskiego dowiadujemy się, że zanim chorych poddano eksterminacji, przez blisko tydzień byli więzieni w budynku makowskiej szkoły. O ich przerażeniu świadczyły, według tego świadka, krzyki i płacze... Czy już wtedy uwięzieni zdawali sobie sprawę, że czeka ich śmierć? Kim byli ci, co strzelali do bezbronnych ludzi? Czy podobnie jak niemieccy lekarze eugenicy, czy inni naziści, kierowali się misją, koniecznością wykonania „ciężkiej pracy” dla przyszłej korzyści wspólnoty „nadludzi”?

Za zamordowanymi w Wąskim Lesie stoją też losy rodzin ofiar. Ich przedstawiciele jednakże nie spotkałam w trakcie prac terenowych bądź też rodziny związane z zamordowanymi nie chciały do tych wspomnień powracać. Po tych wydarzeniach musieli oni żyć dalej – z ogromnym piętnem wynikającym z faktu, że choć kierowali się dobrem chorych, zaufali niemieckim okupantom i nieświadomie przyczynili się do zakończenia życia ich bliskich. Zdarza się też, że przedstawiciele młodszych generacji poszukują w Internecie informacji o swoich przodkach, którzy w tym miejscu stracili życie<sup>8</sup>. Należy podkreślić, że nie znamy ani dokładnej liczby ofiar, ani też nazwisk osób w tym miejscu zamordowanych...

Po zakończeniu wojny ku pamięci zamordowanych w Wąskim Lesie zbudowano pomnik. Współcześnie jednak pamięć w społeczności o tej zbrodni ludobójstwa stopniowo zanika. Świadczy o tym skromne upamiętnianie tych wydarzeń w przestrzeni zbiorowości. W okrągłą 70. rocznicę popełnionej przez niemieckich okupantów zbrodni ludobójstwa w Wąskim Lesie przeszła ona „bez echa” (Anonim, 2011). Być może ma to związek z tym, że niewiele na ten temat dotąd opublikowano w fachowym piśmiennictwie. Upamiętnieniu ofiar tej zbrodni należy jednakże poświęcić uwagę, przy czym zbrodnia nazistów popełniona na ludziach wykluczonych ze społeczeństwa czy to z powodów zdrowotnych, rasistowskich, reżimowych, czy jakichkolwiek innych powinna być częścią pamięci społecznej m.in. ku przestrodze dla młodych pokoleń. Tym bardziej, że była ona jedną z wielu, jakiej dokonano w odwołaniu do mitycznej ideologii, wspartej pseudonaukowymi rozważaniami przedstawicieli rasy panów (Dawidowicz, 1981, s. 10), którzy uwierzyli, że są predysponowani do rządzenia światem. Tak kształcili też dzieci i młodzież, ucząc młode generacje (Józefów-Czerwińska, 2020), że dla niearyjczyków w najlepszym wypadku przeznaczony jest los niewolników, w najgorszym, dla ofiar, masowa eksterminacja. Należy bowiem podkreślić, że pierwszymi grupami ludzi skazanych przez nazistów na zagładę byli chorzy i przeciwnicy Hitlera. Był to jedynie

---

<sup>8</sup> Przykładowo na forum Genealodzy.pl pojawił się taki wpis: „Czy ktoś słyszał o Czerwonym Lesie lub Czerwonym Borze? Starszyzna rodziny opowiada, że Niemcy w czasie wojny wywieźli tam i zgładzili ludzi starych chorych i kalekich. Była wśród nich moja prababcia Apolonia Bochenek z Brzozowskich [...]. Proszę o pomoc”. W odpowiedzi Elżbieta Pawłowska-Ledke napisała, że w tej sprawie skonsultowała się ze swymi krewnymi, którzy wskazali na zbrodnię popełnioną przez hitlerowców w Wąskim Lesie (mdanka, 2010).

początek rozwijającego się planu Zagłady, o czym świadczyły dalsze wydarzenia zapisane na kartach historii (Mineau, 2004, s. 180). Trzeba też zaznaczyć, że naziści w swoim pragmatyzmie dopracowywali coraz to bardziej zaawansowane sposoby masowej eksterminacji tzw. *Untermenschen* (podludzi). W rezultacie miliony tzw. podludzi wymordowano, ukazując bestialstwo nazistów, którzy niejednokrotnie nie czuli żadnej odpowiedzialności za swoje czyny. Wynikało to zarówno z powodów rozproszonej odpowiedzialności, bezmyślności i bezrefleksyjności (jednostek posiadających „tożsamość wykonawcy” – w odniesieniu do koncepcji „banalności zła”), jak i ze świadomych działań sprawców pozbawionych empatii, wszelkich przejawów moralności względem swych ofiar.

Wydarzenia i doświadczenia związane z II wojną światową niosły nadzieję, że we współczesnym świecie nadrzędne stanie się dążenie ludzi do zachowania pokoju. Tak się jednak nie stało. Wciąż powstają reżimy, w wielu krajach władzę sprawują dyktatorzy, dla których życie ludzkie nie stanowi większej wartości. Dlatego warto przypomnieć słowa Nicholasa Wintona, człowieka, który przed wybuchem II wojny światowej uratował blisko 700 dzieci z Czech (głównie z rodzin żydowskich), wywożąc je do Wielkiej Brytanii<sup>9</sup>. Zapytany został w 2014 r. przez dziennikarza BBC Stephena Sackura, czy jego zdaniem żyjemy w lepszym świecie, czy wyciągnęliśmy wnioski z przeszłości. Odpowiedział następująco: „Jeśli mnie pytasz, czy martwię się o przyszłość, to odpowiem, że tak [...]. Nie uczymy się historii, nie wyciągamy lekcji [...]. W życiu ludzi najważniejsza powinna być etyka, kierowanie się dobrem innych, serdecznością i miłością. Wartością jest życie zgodne z etyką – to mogę powiedzieć”. Nicholas Winton wyraził taką opinię rok przed swoją śmiercią, w wieku 105 lat (Wywiad z sir Nicholasem Wintonem, 2014).

Również w naszym kraju, jak dowodził Łukasz Baksik, „lubimy myśleć, że wszystko, co w Polsce wydarzyło się złego, zostało spowodowane demoralizacją będącą skutkiem wojny” (Baksik, 2013, s. 100). Z podobną sytuacją spotykamy się również w wielu innych krajach. Przemoc nie zniknęła, we współczesnym świecie jest obecna w codzienności, odślaniając się wciąż w coraz to nowych wymiarach. W tym świetle powraca pytanie: jak kształcić i wychowywać młode pokolenia, np. wykorzystując fakty z przeszłości nie tylko ku przestrodze. Ważne jest w kształceniu i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży, co m.in. podkreślała już Hannah Arendt, wskazywanie na bohaterów, na przykłady, z których można czerpać. Według tej badaczki wiedza o nich może stać się swoistymi podpórkami dla „wszelkiego osądzania, są także i w szczególności drogowskazami wszelkiej myśli moralnej” (Arendt, 2006c, s. 173). Niewątpliwie też (w tak rozwijanej edukacji) konieczne staje się uwrażliwianie na wykrywanie wszelkich przejawów zła, mechanizmów do niego prowadzących, jednocześnie ucząc młodych ludzi gotowości do reagowania, ale i podejmowania działań naprawczych.

---

<sup>9</sup> Zob. Tonolli, 2021 (film dokumentalny).



BIBLIOGRAFIA

- Anonim (2011, 12 lutego). *Zbrodnia na Wąskim Lesie – zapomniana rocznica*. MakówOnline.pl. <https://makowonline.pl/zbrodnia-na-waskim-lesie-zapomniana-rocznica/>
- Arendt, H. (2006a). Myślenie a sądy moralne (W. Madej i M. Godyń, tłum.). W: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia* (s. 187-220). Prószyński i S-ka.
- Arendt, H. (2006b). Odpowiedzialność osobista w warunkach dyktatury (W. Madej i M. Godyń, tłum.). W: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia* (s. 51-79). Prószyński i S-ka.
- Arendt, H. (2006c). Kilka zagadnień filozofii moralnej (W. Madej i M. Godyń, tłum.). W: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia* (s. 80-175). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Baksik, Ł. (2013). Macewy niecodziennego użytku. W: J. Tokarska-Bakir (red.), *PL: Tożsamość wyobrażona* (s. 98-127). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna* (J. Bauman i J. Tokarska-Bakir, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada* (T. Kunz, tłum.). Wydawnictwo Literackie.
- Benzler, S. i Perels, J. (1996). *NS-„Euthanasie” vor Gericht. Fritz Bauer und die Grenzen juristischer Bewältigung*. Campus Verlag.
- Bryant, M.S. (2005) *Confronting the “good death” nazi euthanasia on trial, 1945-1953*. University Press of Colorado.
- Cole, E.A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice*, 1, 115-137.
- Dawidowicz, L. (1981). *The Holocaust and the historians*. Harvard University Press.
- Dokument. (1939). Dokument podpisany przez Adolfa Hitlera z dnia 1.09.1939 r. nadający uprawnienia w sprawie stosowania tzw. eutanazji (skierowany do KdF Bouhle'a i dra Karla Brandta). Archiwum Harvard Law School Library, Item No. 2493.
- Erlil, A. i Nünning, A. (red.). (2010). *A companion to cultural memory studies. An international and interdisciplinary handbook*. Walter de Gruyter.
- Górczyńska-Przybyłowicz, B. (1989). *Życie gospodarczo-społeczne na ziemiach polskich włączonych do Prus Wschodnich w okresie okupacji hitlerowskiej*. Ciechanowskie Towarzystwo Naukowe.
- Jaźwiński, M. (1998). Relacja zadokumentowana. Archiwum Historii Mówionej. USHMM (Accession Number: 1998.A.0300.148 | RG Number: RG-50.488.0148, Jeff and Toby Herr Foundation), 2002 r. <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn513204>
- Józefów-Czerwińska, B. (2020). Nazistowska ideologia, metody działania a losy młodych generacji w czasie II wojny światowej. W: M. Grzywacz i M. Okupnik (red.), *Dzieci i doświadczenia wojny. Wiek XX i XXI* (s. 25-39). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaczmarek, P. (2014). *Tożsamość prawnika jako wykonawcy roli zawodowej*. LexisNexis.
- Kaelber, L. (2012). Child murder in nazi Germany: The memory of nazi medical crimes and commemoration of “Children’s Euthanasia” victims at two facilities (Eichberg, Kalmenhof). *Societies*, 2(3), 157-194. <https://doi.org/10.3390/soc2030157>
- Konwencja w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa. Dz.U. z 1952 r., nr 2, poz. 9). <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/konwencja-w-sprawie-zapobiegania-i-karania-zbrodni-ludobojstwa-16781833/>
- Lemkin, R. (1933). *Les actes constituant un danger general (interétatique) consideres comme delites des droit des gens. Acts constituting a general (transnational) danger considered as offences against the law of nations*. A. Pedone.
- Lemkin, R. (1944). *Axis rule in occupied Europe: Laws of occupation – analysis of government – proposals for redress*. Carnegie Endowment for International Peace.

- Leszczyński, K. (1960). Eksterminacja ludności na ziemiach polskich w latach 1939-1945. Opracowanie materiałów ankiety z 1945 roku (woj. śląsko-dąbrowskie i warszawskie). *Biuletyn Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce*, 11, 237-269.
- McFarland, S. i Hamer, K. (2016). Jak ludobójstwo zostało uznane za zbrodnię – dziedzictwo Rafała Lemkina. *Civitas et Lex*, 2(10), 69-85.
- mdanka (2010, 23 października). Wpis na forum genealodzy.pl. <https://genealodzy.pl/PNphpBB2-printview-t-10368-start-0.phtml>
- Mineau, A. (2004). *Operation Barbarossa: Ideology and ethics against human dignity*. Brill.
- Norymberski proces niemieckich zbrodniarzy. (b.d.). Instytut Pamięci Narodowej. <https://ipn.gov.pl/pl/historia-z-ipn/123554,Norymberski-proces-niemieckich-zbrodniarzy.html>
- Rezolucja ONZ potępiająca ludobójstwo. (1946). <http://www.un.org/documents/ga/res/1/ares1.htm>
- Rüter-Ehlermann, A. i Rüter, C.F. (1968-1981). *Justiz und NS-Verbrechen: Sammlung deutscher Strafurteile wegen nationalsozialistischer Tötungsverbrechen 1945-1966 (Nazi crimes on trial: German trial sentences concerning national socialist crimes of homicide, 1945-1966)* (t. 1-21). University of Amsterdam Press.
- Sharpless, R. (2007). The history of oral history. W: T.L. Charlton, L. Myers i R. Sharpless (red.), *History of oral history. Foundation and methodology* (s. 9-32). Rowman & Littlefield.
- Spychalska, A. (2012). Rafał Lemkin – twórca pojęcia „ludobójstwo”. *Acta Erasmiiana* 2, 157-171.
- Tonolli, F. (reż.). (2021). *Człowiek, który ocalił 669 dzieci (Sir Winton's 669 Children)* (film dokumentalny). Francja.
- Wise, J. (2020) *Edukacja historyczna i pojednanie w społeczeństwach (po)konfliktowych*. Global Campaign for Peace Education. <https://www.peace-ed-campaign.org/pl/history-education-and-reconciliation-in-postconflict-societies/>
- Wodziński, C. (1998). *Światłocienie zła*. Leopoldinum.
- Wolff-Powęska, A. (2009, 22 sierpnia). Niemiecki kłopot z niepamięcią. *Gazeta Wyborcza*. [http://wyborcza.pl/1,76498,6952293,Niemiecki\\_kłopot\\_z\\_niepamieciami.html?as=3&ias=3&startsz=x](http://wyborcza.pl/1,76498,6952293,Niemiecki_kłopot_z_niepamieciami.html?as=3&ias=3&startsz=x)
- Wywiad z sir Nicholasem Wintonem (2014). Rozmowa z dziennikarzem Stephenem Sackurem. Archiwum BBC. <https://www.youtube.com/watch?v=NO63ajFFhDc>

## Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



## ***Refleksje nad znaczeniem i miejscem narracji w szkole.***

### ***Wybrane aspekty***

## ***Reflections on the Meaning and Place of the Narrative***

### ***in School. Selected Aspects***

#### **ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the article is to define the place and role of narration in the educational field and to present the key stages of building narrative competence.

**THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS:** The research problem is to assess whether contemporary Polish schools could provide narrative space in education and care. Evaluation of the source literature was conducted.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Several definitions of narration and narrative were provided. Educational benefits of a narrative mode of thinking were discussed, as well as the positive impact of students' autonarrations on the process of providing psychological and pedagogical support. Narrative competence development was described.

**RESEARCH RESULTS:** Narrative mode of thinking and autonarration are important resources that can help professionals in teaching and providing students with psychological and pedagogical support. It is essential to provide students with a "secure base" in order for them to develop narrative competence, which can be a challenge in schools that apply a transmissive model of pedagogy.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** Narratives take a special place in the educational system. They allow to gain the knowledge about the world, understand reality, but also obtain the knowledge about yourself. They are a communication medium: student – teacher – educator – psychologist. The educational space should take into account and strengthen the above functions, lay emphasis on shaping narrative competence, as well. Work on an educational ground has also to focus on the diagnosis and removal of barriers that inhibit narrative and self-narrative thinking, thus, thanks to it, move away from the student assessment in favor of dialogue.

→ **KEYWORDS:** NARRATION, NARRATIVE COMPETENCE, EDUCATION, DIALOG, THERAPY

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest określenie miejsca i roli narracji w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej oraz przedstawienie kluczowych etapów budowania kompetencji narracyjnej.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problemem artykułu jest dokonanie oceny przestrzeni współczesnej polskiej szkoły pod kątem możliwości korzystania z narracji w pracy edukacyjnej i wychowawczej. Przeprowadzono analizę literatury przedmiotu.

**PROCES WYWODU:** Przedstawiono różne sposoby rozumienia pojęcia narracji. Omówiono korzyści edukacyjne wynikające z wprowadzenia do procesu nauczania myślenia narracyjnego oraz z wykorzystania autonarracji uczniów podczas udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Opisano proces nabywania kompetencji narracyjnej przez uczniów.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Myślenie narracyjne oraz autonarracja stanowią niezwykle ważne zasoby, pomocne w prowadzeniu procesu kształcenia i w udzielaniu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Korzystanie z podejścia narracyjnego wymaga jednakże stworzenia tzw. „bezpiecznej bazy”, to jest przestrzeni dla narracji, co jest wyzwaniem dla szkoły o transmisyjnym podejściu do kształcenia.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Narracje zajmują szczególne miejsce w systemie edukacyjnym. Pozwalają zdobywać wiedzę, rozumieć rzeczywistość, ale także siebie. Są medium w komunikacji uczeń – nauczyciel – pedagog – psycholog. Przestrzeń edukacyjna powinna uwzględniać i wzmacniać powyższe funkcje, jak również kłaść nacisk na kształtowanie kompetencji narracyjnej. Praca na gruncie edukacyjnym musi skupić się także na diagnozie i usuwaniu barier, które hamują myślenie narracyjne i autonarrację, dzięki czemu można odejść od oceny ucznia na rzecz dialogu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NARRACJA, KOMPETENCJA NARRACYJNA, EDUKACJA, TERAPIA, DIALOG

## Wprowadzenie

Założenie, że każdy człowiek odbiera, przetwarza i interpretuje rzeczywistość w ten sam sposób, odbiera przestrzeń na uznanie odmiennego zdania, innego punktu widzenia, indywidualnego sposobu rozumienia zdarzeń. Rozszerzone znaczenie subiektywizmu i perspektywy podmiotów daje możliwość uchwycenia intencji i dynamiki zdarzeń oraz zmian i zależności zmiennych, co jest podstawą nie tylko rozumienia, ale przede wszystkim rozumowania (Jonda i Sacksmann, 2016). Stanowi to bazę dla wymiany poglądów,

omawiania zdarzeń czy szukania rozwiązań, także w przestrzeni edukacyjnej. Przechodząc od myślenia paradygmatycznego do narracyjnego, podejmuje się wyzwanie poznania i opisu świata z perspektywy podmiotu, gdzie poznanie nie polega jedynie na opisie zdarzeń, lecz odnosi się do doznań, przeżyć i pragnień w kontekście całościowego bagażu doświadczeń. Narracje wydają się mieć zatem kluczowe miejsce w procesie zdobywania wiedzy, ale przede wszystkim w procesie wychowawczym, w tym we wsparciu psychologiczno-pedagogicznym. Pozwalają zdobywać, analizować, interpretować wydarzenia, zjawiska, obiekty, zrozumieć i przeżyć, doświadczyć, ale także wyłonić ich determinanty i zmienne modyfikujące ich przebieg. Pozwalają dzielić się własnym sposobem widzenia świata, z perspektywy własnej jako narratora – twórcy. Narrator oddziałuje na siebie samego, ale także na otoczenie. Zachodzi tu zjawisko wykorzystania i wymiany zasobów, ich pomnażania i dzielenia.

Narracje dostarczają wiedzy o człowieku, jego potrzebach, możliwościach, sposobie przeżywania, rozumienia, interpretowania wydarzeń z uwzględnieniem jednostkowego, indywidualnego filtra emocjonalno-poznawczego. Wiedza ta pozwala pedagogowi na stworzenie dopasowanego do podmiotu sposobu oddziaływania, a uczniowi na zrozumienie wewnętrznego świata własnych doznań, przeżyć i pragnień, które są wpisane w całościowy proces opowiadania innym o samym sobie jako twórcy własnego życia (Górska, 2008). Taka perspektywa sprzyja konstytuowaniu się indywidualnej tożsamości, w tym tożsamości narracyjnej (Józefik, 2008). Nie bez znaczenia jest tu zatem także narracja tworzona przez nauczyciela. Za sprawą tworzonej w relacji terapeutycznej czy edukacyjnej narracji dochodzi do „wydobycia z wysłuchanych narracji znaczenia”. W procesie owego wydobycia uczestnicy relacji akcentują jedne, a pomijają inne wątki, wypracowując własny sposób opowiadania wysłuchanych historii i tworząc w ten sposób „narrację o narracji”. Ta cecha narracji wiąże ich znaczenie z subiektywnym zaangażowaniem pedagoga oraz jego wiedzą, dzięki której jest on w stanie właściwie odczytać i następnie wykorzystać w swojej pracy pedagogicznej wysłuchane narracje (Trzebiński, 2002, s. 38). Budowanie więzi pomiędzy nauczycielem a uczniem, opartej na głębokim poznaniu mechanizmów działania i rozumowania obu stron, pozwala podejmować skuteczniejsze działania edukacyjno-wychowawcze.

Szczególnym miejscem rozwijania zarówno narracji jak i kompetencji narracyjnej oraz posługiwania się narracją w procesie edukacyjnym i wychowawczym jest szkoła. W pracy postawiono zatem problem: w jaki sposób jest wykorzystywana i do czego służy narracja w przestrzeni szkolnej oraz jak budowana jest kompetencja narracyjna uczestników tegoż obszaru. Zatem celem niniejszej pracy jest określenie miejsca i roli narracji (w tym autonarracji) w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej oraz przedstawienie kluczowych etapów budowania kompetencji narracyjnej. Praca utrzymana jest w paradygmacie konstruktywistycznym, któremu odpowiada model narracyjny. Źródłem pozyskanych danych były dane literaturowe (Creswell, 2013).

## Narracje – ustalenia terminologiczne

Narracja jest terminem wieloznacznym. Lyotard (1997) twierdzi, że w zależności od dyscypliny naukowej oraz perspektywy metodologicznej może być ona określana jako forma indywidualnej opowieści, sposób prowadzenia psychoterapii, a może też stanowić wyraz ideologii (np. politycznej). Może realizować się ustnie, pisemnie czy obrazowo. Trzebiński (2002) rozpatrując narracje, wymienia cztery podejścia:

- rozumienia otaczającej rzeczywistości – stanowi podejście do narracji jako medium w interakcji ja–otoczenie umożliwiające nadawanie znaczeń odbieranym i wysyłanym komunikatom, z uwzględnieniem własnego filtra emocjonalno-poznawczego;
- komunikacji z otoczeniem, społecznego przetwarzania i rozumienia znaczeń zdarzeń – podejście skoncentrowane na zewnętrznym konfrontowaniu i weryfikowaniu informacji i nadawanych im znaczeń;
- sensu symboliki treści – podejście skoncentrowane na treściach jawnych i ukrytych w przekazie;
- badania rzeczywistości – podejście faktu i poznania rzeczywistości.

Narracja może stanowić czynność, proces lub akt. Jak wyjaśnia Kulas, w języku angielskim istnieją dwa słowa, które tłumaczy się na język polski jako „narracyjny” i „narracja”: *narrative* i *narration*. *Oxford English Dictionary* definiuje *narration* jako czynność lub proces opowiadania historii (a więc akt opowiadania); natomiast słowo *narrative* wyjaśniane jest głównie jako opis zdarzeń (a więc gotowy tekst, czyli reprezentacja). Słowa te jednak funkcjonują względem siebie także jako określenia synonimiczne. W literaturze przedmiotu przyjęło się jednak używać częściej *narrative*. I to zarówno na oznaczenie aktu opowiadania, jak i gotowego tekstu będącego wynikiem aktywności narratora. Słowo *narration* pojawia się natomiast częściej w badaniach nad retoryką (Kulas, 2014, s. 112). Narracje stanowią subiektywne i podmiotowy wyraz doświadczeń, doznań, przeżyć (Teusz, 2016). Według Morgana „opowieść składa się z wydarzeń powiązanych w sekwencje, przebiegających w określonym czasie i tworzących pewną fabułę” (Morgan, 2011, s. 5). Narracje są zatem formą poznawania i rozumienia rzeczywistości, działań jednostki, konstruktami i zasobami możliwymi do wykorzystywania w działaniu, jak również budowanymi w trakcie rozwoju kompetencji. Dają możliwość poznania świata z perspektywy podmiotu, jego filtra emocjonalno-poznawczego, umożliwiają konstituowanie wydarzeń interakcyjnych (Trzebiński, 2002).

## Miejsce narracji w szkole

### Narracje a zajęcia lekcyjne

Analizując miejsce narracji w przestrzeni lekcyjnej, a przede wszystkim w relacji uczeń–nauczyciel, warto szczególnie uważnie przyjrzeć się temu, co dzieje się w sali lekcyjnej. Podczas swojej drogi edukacyjnej uczeń spędza czas przede wszystkim w szkolnej

ławce, uczestnicząc w takiej lekcji, jaką stara się kreować nauczyciel. To, jaki klimat panuje na lekcji, jest jednym z podstawowych kryteriów, według których młodzież ocenia swoich nauczycieli (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Przestrzeń wykreowana w czasie lekcji będzie definiująca dla relacji, która nadal trwa, gdy zabrzmi dzwonek na przerwę.

Bruner (1986) wyróżnia dwa odrębne, wzajemnie uzupełniające się typy myślenia – paradygmatyczny (inaczej logiczno-naukowy) oraz narracyjny. Ten pierwszy, wymagający udowodnienia tezy i prowadzenia logicznego wywodu, wpasowuje się przede wszystkim w obszar nauk ścisłych, jednakże Klus-Stańska (2002) zwraca uwagę, że w tradycyjnej szkole jest on promowany niezależnie od nauczanego przedmiotu z uwagi na swoją zgodność z edukacją transmisywną, wciąż silnie zakorzenioną w polskich szkołach. Nauczyciel podaje treści w sposób ściśle zaplanowany, stawiając ucznia w roli biernego odbiorcy. W myśleniu narracyjnym liczy się zaś indywidualna perspektywa, która nie przekłada się na kategorie obiektywne. Klus-Stańska (2002) podaje wiele czynników ograniczających przestrzeń do prowadzenia narracji w realiach tak zwanej szkoły transmisyjnej. Lekcje planowane są w sposób sztywny, na podstawie detalicznych konspektów. Nauczane treści pochodzą z podręczników, z jednej strony narzucających, co musi się w czasie lekcji pojawić, z drugiej zaś ograniczających możliwość wprowadzenia innych zagadnień. Często wykorzystywana technika pogadanki, chociaż jest formą dialogu, stoi w sprzeczności z kształtowaniem kompetencji narracyjnej, ponieważ nauczyciel wchodzi w nią z intencją takiego naprowadzenia uczniów, by wypowiedzieli dokładnie to, co on już wcześniej dla nich zaplanował. Z kolei uczeń w czasie pogadanki nie ma możliwości swobodnego podążania za swoją własną narracją, lecz jest zmuszony do antycypowania oczekiwań nauczyciela (Klus-Stańska i Nowicka, 2014).

W przypadku przekładania zasad myślenia paradygmatycznego na proces nauczania, do którego bardziej zasadne wydaje się myślenie narracyjne (jak to się dzieje w przypadku przedmiotów humanistycznych), użyteczne staje się pojęcie wiedzy scholastycznej. Stemplewska-Żakowicz określa ją jako wiedzę pochodzącą z przekazu od kogoś innego, która jest „reprezentowana deklaratywnie i pozbawiona oparcia w strukturach proceduralnych, pozbawiona możliwości integracji z wiedzą płynącą z doświadczenia [...]”. Jest dostępna świadomemu przetwarzaniu, może być werbalnie odtwarzana, jednak jest w pewnym sensie płytka – brak jej zakorzenienia w rzeczywistości, którą tworzy rzeczywiste doświadczenie” (1996, s. 103). Wiedza scholastyczna staje się zasobem przydatnym jedynie w warunkach, na których potrzeby powstała – podczas lekcji w klasie i na egzaminie. Aby móc (i chcieć) z niej skorzystać w innych okolicznościach, uczeń musi dostrzec realne przełożenie zgromadzonej wiedzy na świat poza rzeczywistością szkolną. Staje się to możliwe, gdy treści nauczania nasyci się narracjami stworzonymi przez uczniów i nauczyciela. W przeciwnym wypadku uczeń może posiadać ogromną wiedzę faktograficzną, ale nie być w stanie jej spożytkować (Klus-Stańska, 2002).

Możliwość korzystania z myślenia narracyjnego w czasie lekcji to zaledwie część znacznie szerszej kompetencji narracyjnej. W obszarze funkcjonowania uczniów w szkole równie ważna, a przy tym być może jeszcze trudniejsza do urzeczywistnienia, jest ich autonarracja. Jej rola wysuwa się na pierwszy plan wtedy, gdy uczeń zaczyna być objęty

pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Każde z omawianych w literaturze przedmiotu podejść i form narracji może mieć swoje miejsce w systemie edukacyjnym, jednak dla wsparcia psychologiczno-pedagogicznego rozumienie narracji jako tworzonych, interpretowanych i rozumianych przez jednostkę opowieści, historii i dialogów o niej samej, wyrażanych za pomocą różnych środków wyrazu, wydaje się najbardziej użyteczne.

Przestrzeń do dialogu kurczy się w miarę nierówności relacyjnej. Im pozycja bardziej podległa, tym mniej szans na przedstawienie własnych argumentów i uzyskanie ich uznania. Wchodząc w dialog z nauczycielem, uczeń, który na co dzień podlega ocenie, właśnie takiej oceniającej postawy będzie się spodziewał. Szczególne istotne wydaje się to dla tak zwanych sytuacji problemowych. Jeśli nauczyciel (który z racji swojej pozycji nadaje ton rozmowie) nie pyta o przyczyny zdarzeń, o samopoczucie ucznia czy o jego perspektywę, to nie otwiera się przestrzeń dla refleksji i dialogu. Uczeń konfrontowany z nieuchronnością oceny i konsekwencjami w postaci kary, nie mając przekonania o ważności własnych argumentów, często lękowo lub agresywnie wchodzi w pozycję obronną, atakuje interlokutora lub zupełnie wycofuje się z przestrzeni interakcji komunikacyjnej. Przyzwyczajenie do oceny zamyka horyzonty poznania, nawet jeśli ocena wartościowana jest jako pozytywna. W wyniku obcowania z takim modelem kształtuje się w młodych ludziach postawa absolutystyczna, a nie relatywistyczna. Tymczasem podejście narracyjne może przywracać równowagę, tworzyć przestrzeń do zrozumienia nie tylko otaczającego świata, ale także samego siebie, rozwijać umiejętność poszukiwania przyczyn, predyktorów zdarzeń, konsekwencji działań oraz możliwości rozwiązań. Typ myślenia narracyjnego podczas zajęć pozwala otworzyć uczniów na narracyjne omawianie rzeczywistości w ogóle – najpierw w odniesieniu do omawianych treści, a docelowo w odniesieniu do samych siebie. Przyzwyczajenie ucznia do tego, że indywidualna perspektywa jednostki jest czymś ważnym i pożądanym w czasie omawiania nauczanych treści, otwiera go na myśl, że tak samo będzie wtedy, gdy to on sam znajdzie się w centrum wydarzeń jako odbiorca działań pomocowych.

## Narracje w pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Gdy rozpoznana zostaje potrzeba objęcia ucznia wsparciem, w działania pomocowe zostają zaangażowani nauczyciele specjaliści. Często jest to pierwsze spotkanie młodego człowieka z osobą, która ma go „naprawić”. Jak wynika z badań jakościowych przeprowadzonych na zlecenie Zespołu Badań Nauczycieli Instytutu Badań Edukacyjnych, uczniowie postrzegają szkolnych pedagogów i psychologów jako osoby odpowiedzialne przede wszystkim za rozwiązywanie problemów. W ocenie uczniów szkolni specjaliści

[...] przeprowadzają indywidualne rozmowy z uczniami agresywnymi i z uczniami źle zachowującymi się na lekcji, prowadzą indywidualne rozmowy z uczniami z różnego rodzaju problemami, są świadkami dyscyplinujących rozmów dyrekcji z uczniami [oraz] interwenują w czasie lekcji, kiedy nauczyciel nie radzi sobie z zachowaniem klasy (Nowakowska i Przewłocka, 2015, s. 19).



W takich okolicznościach zbudowanie wspomnianej przez Chrzęstowskiego (2021) bezpiecznej bazy jest zadaniem niezwykle trudnym. Nieodzwonne dla stworzenia w szkolnych gabinetach pomocy psychologiczno-pedagogicznej przyjaznej przestrzeni dla narracji jest zaistnienie osoby specjalisty w świadomości całej społeczności szkolnej jako towarzysza drogi edukacyjnej, a nie osoby odpowiedzialnej za korygowanie niepożądanych zjawisk. Dotyczy to nie tylko przekonań samych uczniów, ale też nauczycieli przedmiotowych, którzy poprzez mechaniczne odsyłanie do pedagoga czy psychologa ucznia, który znalazł się w sytuacji problemowej, tworzą i pogłębiają sieć negatywnych skojarzeń. Jest to dokładne przeciwieństwo tego, co powinno się robić, by stworzyć przestrzeń dla narracji. Jak zauważa Krawczyk-Bocian, „pielęgnowanie w wychowaniu zdolności snucia opowieści, zachęcanie do wyrażania własnym głosem spostrzeżeń powoduje, że staje się on zdolny do refleksji, autorefleksji, pojmowania siebie i otaczającego świata z perspektywy świadomego, twórczego uczestnika przeżyć i doświadczeń” (2019, s. 27). Praca nad kształtowaniem w uczniach kompetencji narracyjnej wymaga więc kompleksowych, systemowych działań na rzecz tworzenia pozytywnego klimatu szkoły.

## Kształtowanie kompetencji narracyjnej

W działalności wychowawczej i edukacyjnej powinno się bezustannie dążyć do poszukiwania przestrzeni dla uaktywnienia zdolności ucznia do podejmowania otwartego, niezakłóconego dialogu zarówno z samym sobą, jak i z innymi w procesie rozumienia świata, którego jest częścią. Narracje służą bowiem zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Jesionowska (2015) uważa, że najskuteczniejsze przyswajanie wiedzy i rozumienie świata daje podążanie za modelem konstruktywizmu poznawczego, bazującym na teoriach Piageta, Wygotskiego i Brunera. Model nawiązuje do dialogu w poznaniu, narracyjnego opisu świata, odwołuje się do relacji pomiędzy podmiotami interakcji, w której co prawda celem nadrzędnym jest budowanie wiedzy, która może być dowolnie przekształcana, wykorzystywana i kontekstowana. Szkoła powinna zatem tworzyć przestrzeń dla kształtowania i rozwijania kompetencji narracyjnej. Stanowi to podstawę przemiany w rozumieniu funkcjonowania ucznia. Pozwala na jego aktywny udział w relacji, odejście od oceny i statystyki na rzecz wzajemnego zrozumienia i dialogu. Dla rozwoju emocjonalnego kluczową rolę ma wzmacnianie wiary w potencjał i możliwości wytwórcze wychowanków. Jak podaje Grzegorek (2003), pozbawiona oceny i krytyki, kształtowana w poczuciu bezpieczeństwa zdolność snucia opowieści może stanowić punkt wyjścia do rozpoczęcia przez dziecko procesu konstruowania własnej przestrzeni społecznej i jednostkowego wymiaru życia. Wspieranie kompetencji narracyjnej koncentruje się na umiejętnościach budowania opisu, a więc przechodzenia od opisu rzadkiego (ubogiego) do gęstego (bogatego), rozszerzania i łączenia wątków, kontekstowania opowieści (rozumienia znaczenia i funkcji danych zdarzeń w określonej rzeczywistości oraz przy udziale różnych zmiennych), rozumienia dynamiki przebiegu,

przyczyn i konsekwencji zdarzeń oraz możliwości i znaczenia rozwiązań i ich implikacji w biegu życia. Wymaga uznania dwóch różnych, ale komplementarnych pozycji – osoby opowiadającej i osoby wspierającej opowieść. Kompetencja narracyjna to umiejętność nie tylko tworzenia swoistej opowieści, zdobywania i budowania wiedzy o świecie, ale przede wszystkim tworzenia w przestrzeni pomocy psychologiczno-pedagogicznej miejsca na konfrontowanie się i przeżywanie zdarzeń, rozumienia mechanizmów i konsekwencji działań. Kształtowanie kompetencji narracyjnej zapożycza się tu z relacji psychoterapeutycznej, jednak modyfikuje się ją na potrzeby szkoły i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów. W przestrzeni szkolnej najważniejsze w kształtowaniu kompetencji narracyjnej, służącej zarówno dla celów poznania, jak i poszukiwania rozwiązań, są następujące etapy opisane przez Chrzóstowskiego (2021, s. 88):

- Budowanie bezpiecznej bazy

Jest to etap przygotowawczy, ale nie ogranicza się on tylko do pojedynczego spotkania. Tworzy bazę dla prowadzenia narracji, pogłębiania poznania i rozumienia. Nazywany rozmową o rozmowie. Najważniejszym zadaniem tego etapu jest rozpoznanie obszarów wrażliwych (podatnych na zranienia), emocjonalności ucznia, jego sposobu reagowania, tematów zakazanych oraz tych, dzięki którym będzie można nawiązać bezpieczną relację. Samo omówienie tematu poczucia bezpieczeństwa, zaufania, reaktywności podmiotów czy obszarów, w których można lub nie należy się poruszać, może nie być wystarczające. Dlatego ważne jest, aby każdorazowo rozpocząć spotkania z uczniami od zaproszenia do refleksji – nazwania, z jakim samopoczuciem się spotykamy, czy jest coś dla nich ważnego, co chcieliby omówić. To otwieranie procesu kształtowania narracji o charakterze permanentnym i pogłębiającym się w miarę nabywania kompetencji.

- Rozumienie i przeżywanie wydarzeń

W tym etapie ważne jest stworzenie atmosfery chęci poznania i zrozumienia. Tworzy się swoiste mapy pozwalające rozpoznać ważny problem, opisać zdarzenia. Z początku widać najczęściej fizyczne, namacalne efekty – skutki działania. Obszar emocji może nie być jeszcze ujawniony lub rozumiany. Dostęp do informacji niewidocznych oraz perspektywy uwikłanego (jeśli omawiane treści bezpośrednio go dotyczą) w zdarzenie podmiotu jest szczątkowy. Bardzo łatwo o ocenę, szybką konkluzję zdarzenia i zamknięcie przestrzeni dla dialogu. Należy zatem pamiętać, że zaistniałe wydarzenie ma właściwą sobie złożoność, wywodzi się ze sfer świadomości, nieświadomości i podświadomości i we wszystkich tych sferach implikuje pewne konsekwencje. Toteż konieczne będzie otwarcie się na ucznia, powstrzymanie od sądów, pretensji, oceny, gróźb, pytań wyjaśniających, wyliczeń (w szczególności, jeśli w przestrzeni narracji poruszany jest temat trudny czy zdarzenie niosące negatywne skutki). W zamian należy stosować komunikat pozwalający poznać i zrozumieć towarzyszące emocje, zapewniający bezpieczeństwo, nacechowany ciekawością, pozwalający na przejęcie inicjatywy lub przeniesienie odpowiedzialności za tworzenie opisu zdarzenia na ucznia. Jest tu miejsce na dokładne i obszerne deskrypcje czy relacje wydarzeń z uwzględnieniem perspektywy podmiotu.

- Badanie historii i skutków wydarzeń

Do tego etapu można przejść, jeśli ma się pewność, że uczeń czuje się bezpiecznie, ufnie współpracuje. Należy otworzyć narrację retrospektywną, prześledzić z uczniem bieg wydarzeń, dochodząc do ich przyczyn i motywów. Finalnie wyłonić najważniejsze predyktory zdarzenia. Kolejno pozwolić opisać i przeżyć na nowo skutki, jakie zdarzenie wywołało.

- Budowanie rozumienia kontekstu wydarzeń

Na tym etapie należy ustalić, jakie zmienne mogły mieć wpływ na przebieg zdarzenia. Przechodzić od czynników zewnątrzpochodnych do podmiotowych. Zastanowić się, co mogło mieć wpływ na taki, a nie inny przebieg historii, zrozumieć argumentację ucznia, sposób łączenia faktów, ustalania i rozumienia okoliczności i ich wpływu na wydarzenie. Inspirować, nie narzucać własnego zdania, a jedynie poddawać je pod rozwagę.

- Tworzenie scenariuszy alternatywnych wydarzeń

Etap ten obejmuje modyfikowanie rozumienia zdarzenia na podstawie kontekstu i założenia zmiany na poziomie zmiennych. Jest to miejsce na otwarcie narracji prospektywnej i ustalenia, jak inaczej mogłaby się potoczyć historia lub co mogło zmodyfikować wydarzenie, gdyby zaistniały lub nie zaistniały określone okoliczności.

- Budowanie konstruktywnych rozwiązań

Jest to dalszy etap dialogu pomiędzy uczniem a nauczycielem, pedagogiem czy psychologiem, gdzie podkreśla się ważną rolę ucznia w poszukiwaniu i implementowaniu rozwiązań. Opowieść przechodzi w fazę schyłkową, gdzie uczeń proponuje, co może zrobić w zaistniałej sytuacji, a co może wziąć z niej na przyszłość. Dyskutuje się tu implikacje do sfery poznawczej i emocjonalnej, a także wprowadzenie ewentualnego rozwiązania w życie.

## Zakończenie

Narracja rozumiana jako sposób prowadzenia dialogu z uczniem, który go upodmiotawia i stawia jego perspektywę w centrum zainteresowania, może stanowić niezwykle cenne narzędzie do pracy w szkole. Wzbudzając podczas lekcji myślenie narracyjne, dajemy jej uczestnikom możliwość uczenia się w sposób bliższy intuicyjnemu, a w konsekwencji gromadzona wiedza staje się bardziej dostępna w pozaszkolnym kontekście. Nauczyciel zachęcający do snucia swobodnej narracji jawi się jako osoba dostępna komunikacyjnie i emocjonalnie, zainteresowana indywidualną perspektywą swoich wychowanków. Będzie to miało szczególne znaczenie w sytuacjach trudnych wychowawczo, ponieważ poprzez autonarrację uczniowie zapraszają nas do swojego świata, a przez to pokazują, jak go przeżywają, co w konsekwencji pozwala skuteczniej im pomagać. Kreowanie kompetencji narracyjnej jest więc wyposażaniem ucznia w umiejętność, która będzie mu przydatna w biegu całego życia, wymaga ono jednak stworzenia w szkole klimatu otwartości na drugiego człowieka i jego głos, co jest wspólną odpowiedzialnością wszystkich pracowników oświaty.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Chrzastowski, S. (2021). *Narracyjna terapia więzi. Przewodnik psychoterapeuty par*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J. (2013). Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górska, L. (2008). *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Grzegorek, A. (2003). Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne* (s. 209-225). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jesionowska, A. (2015). Narracja w edukacji. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 2(37), 23-27
- Jonda, B. i Sacksmann, R. (2016). Koherencja badań biograficznych i analiz biegu życia. Tradycje. Perspektywy. Metody. W: M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne* (s. 17-44). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefik, B. (2008). Od cybernetycznej metafory rodziny do dialogu i narracji. W: B. Janusz, K. Gdowska i B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 459-470). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). Narracje w szkole. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 189-220). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Harmonia Universalis.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kulas, P. (2014). Narracja jako przedmiot badań oraz kategoria teoretyczna w naukach społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 58(4), 111-130
- Liotard, J.F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy* (M. Kowalska i J. Migasiński, tłum.). Fundacja „Aletheia”.
- Morgan, A. (2011). *Terapia narracyjna. Wprowadzenie* (G. Baster, tłum.). Wydawnictwo Paradygmat Fundacja Altkom Akademia.
- Nowakowska, A. i Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Teusz, G. (2016). Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji. W: M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne* (s. 157-178). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 17-42). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ARTYKUŁY VARIA

---

ARTICLES VARIA





## *Histrionical Blurriness. A God Image Without Features* *Histrioniczne rozmycie. Obraz Boga bez cech*

### ABSTRACT

**RESEARCH OBJECTIVE:** Exploring the specificity of God Image in histrionic personality organization.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The main research question is: God Image in histrionic subtype of Personality Organization is similar or different from the God Image in Borderline Personality Organization? Methodological strategy of Qualitative Secondary Analysis with the use of CAQDAS of material gathered in a project concerning God Image in Borderline personality organization (Krzysztof-Świderska, 2017) was performed.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The influence of the pre-oedipal roots of histrionic personality organization on the development of the specific God Image was argued.

**RESEARCH RESULTS:** Outcomes shed light on certain characteristics of the histrionic God image: idealization and blurriness. The main conclusion is that characteristics of God Image in histrionic patients correspond with Bollas's theoretical approach.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** From a methodological point of view in future research, it is recommended to standardize groups in terms of the phase of therapy. It is also indicated that acting out experienced problems in a religious space could be potentially dangerous to those patients.

→ **KEYWORDS:** GOD IMAGE, PSYCHOANALYSIS, HISTRIONICAL PERSONALITY, CAQDAS, PERSONALITY

### STRESZCZENIE

**CEL NAUKOWY:** Eksploracja specyfiki Obrazu Boga w histrionicznej organizacji osobowości.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Główne pytanie badawcze brzmi: czy Obraz Boga w histrionicznej organizacji osobowości jest podobny, czy różni się od obrazu Boga w osobowości z pogranicza? Przeprowadzono strategię metodologiczną Jakościowej Analizy Wtórnej z wykorzystaniem

Sugerowane cytowanie: Krzysztof-Świderska, A.M. (2022). Histrionical Blurriness. A God Image Without Features. *Horyzonty Wychowania*, 21(59), 111-121. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.12>

CAQDAS materiału zebranego w projekcie dotyczącym obrazu Boga w organizacji osobowości borderline (Krzysztof-Świdarska, 2017).

---

---

**PROCES WYWODU:** Argumentowano wpływ przededypalnych korzeni histrionicznej organizacji osobowości na kształtowanie się swego obrazu Boga.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Wyniki rzucają światło na pewne cechy histrionicznego obrazu Boga: idealizację i nieostrość. Odkryte cechy obrazu Boga u pacjentów histrionicznych korespondują z teoretycznym podejściem Bollasa.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE:** Z metodologicznego punktu widzenia w przyszłych badaniach zaleca się standaryzację grup pod kątem fazy terapii. Wskazuje się również, że odgrywanie doświadczanych problemów w przestrzeni religijnej może być potencjalnie niebezpieczne dla tych pacjentów.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE: OBRAZ BOGA, PSYCHOANALIZA, OSOBOWOŚĆ  
HISTRIONICZNA, CAQDAS, OSOBOWOŚĆ**

## Introduction

An exemplification of modern, deep, and careful psychoanalytic approach to human religious life is Rizzuto's theory of personal faith (Leeming et al., 2010). Belonging to psychoanalytic object relations theory, her approach focuses on the developmental background of the most intimate aspect of religiosity – one's attitude towards an individually developed God Image. Such a God image comprises part of the world of transitional objects (Winnicott, 1953). What is more, the God Image changes in order to maintain a psychological balance over one's lifespan, and those shifts depend on the transformations that these objects undergo (Rizzuto, 1979). This dynamic of personal faith corresponds to Christopher Bollas' statement that "normal" means richly internally conflicted or temporarily ill in so many different ways that the self – understood as an internal structure – is free to articulate its form of being and relating (Bollas, 2000, p. 5). It can be assumed that "normal" personal faith means undergoing numerous internal conflicts. That dynamic process involves responding to the reality and internal objects, continuously trying to maintain psychic balance and simultaneously develop.

In this context, it could be hypothesized that the structural fixation of character also means the fixation of personal faith, thereby, hindering one's ability to adjust to internal – and therefore, external – reality. This hypothesis seems to have been confirmed in the case of borderline patients. Such individuals have God images that remain hostile and instable and that are comprised almost entirely of mother/caregiver attributes (Schaap-Jonker et al., 2002; Krzysztof-Świdarska, 2017).

Another leading theme from the very beginning of psychoanalysis was hysteria (Kohon & Forrester, 1999). Nowadays, hysteria is more a part of culture and everyday



language than professional diagnosis. In 1980, APA officially removed hysteria („hysterical neurosis, conversion type”) from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (APA, 1980). However, the term *histrionic personality disorder* stayed in the DSM-V, although it describes more of a character fixation than a neurotic disorder (APA, 2013). Moreover, currently research on neurobiological correlates of conversion symptoms are meaningfully developed (Madva et al., 2019). The path from hysteria concept to histrionic personality disorder was well-described attempt to grasp some set of features commonly met in psychiatric and psychotherapeutic settings (Novais et al., 2015). Kohon sees this path as consequence of shift in psychoanalytic theory, inspired or at least orthogonal with social changes concerning treating of sexuality (Kohon & Forrester, 1999). Therefore, causes of hysteria needed to be seen differently than as rooted in social limitation of sexual behaviors. The modern theory of hysteria developed within contemporary psychoanalysis met contemporary diagnostic approach. That theoretical shift has been described by, among many others, Christopher Bollas (Bollas, 2000; Kohon & Forrester, 1999). In his approach, hysteria, like other personality disorders, is determined by limiting relations to the primary object, which restricts unconscious freedom. Kernberg and others have used the term „hysterical” for higher-functioning patients and „hysteroid” or „histrionic” or „pseudo-hysterical infantile” to refer to those in the borderline and psychotic ranges. Thus solving the problem of the heterogeneous diagnosis of seemingly similar symptoms (McWilliams, 2011, p. 335). In all personality disorders, oneself excessively conflicts with a particular primary object and is therefore trapped in a maladaptive fixation. However, the primary object needs to be understood as deriving from many actual self-experiences of existing itself, instead being literally taken as the mother (Colman, 2014). In other words, as Klein and other theoreticians of object relations have emphasized, the primary object also emerges from differing balances in the infant economy of love and hate (Bleger et al., 2013; Klein, 1952). Therefore, if we assume that the God Image changes to maintain psychological balance, we must consider the role that a God Image plays in relation to the primary object of a person (Rizzuto, 1979). Maybe the question is whether the God Image only changes over a lifespan or whether it can shift due to the lability of emotional states, where constancy is about the pattern of changes. Could a histrionic disturbance represent an example of it? Perhaps the God image held by individuals suffering from such a disturbance might somehow play a role in tipping the psychological balance.

## Methods

The personality organization diagnostic form (PODF), which is mainly based on Kernberg's theory, was used to select individuals suffering from histrionic subtype of borderline personality organization within a broader group of patients with BPO (Diguer et al., 2006). It has also proven to be useful, reliable and valid in various clinical contexts, such as inpatient or outpatient settings, and within research studies (Hébert et al., 2003, p. 248).

Rizzuto's God/Family Questionnaire was chosen as a method of examining the God Image (Rizzuto, 1979). It is a semi-structured projective method, like sentence completion tests, that makes it possible both to analyze significant individuals from a patient's childhood and God image, and to speculate about the mutual relationships between them. The 10 points of Rizzuto's schema are used to facilitate the task of comparing individuals' God images (Rizzuto, 1979).

The project was carried out in a sequential mixed methods approach (Teddlie & Yu, 2017, p. 89). The use of the PODF form in group recruitment provides quantitative data for sampling (Hébert et al., 2003). Rizzuto's God/Family Questionnaire analyzed with NVivo and patient's interview, history of treatment and documentation of psychotherapy make up a study of each of the 4 cases (Crowe et al., 2011, p. 6). As both types of data were obtained using tools designed within the psychoanalytic paradigm, theoretical consistency was ensured (Creswell, 2009).

In order to reanalyze the raw data in organized way, Qualitative Secondary Analysis with use of Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) was performed (Anczyk et al., 2019; Creswell, 2009; Hughes & Tarrant, 2020). To provide numerical data for qualitative methods NVivo Software was used (Zamawe, 2015). Obtained bottom-up categories are good supplementation of psychoanalytic observations. It seems also that it could verify some conclusions. In addition, in homogeneous experiencing' group generalizing of qualitative studies results could be possible to some extent (Pietkiewicz & Smith, 2012).

## Sample

The primary sample was comprised of 16 outpatients diagnosed with personality disorders from the clinic of CM UJ in Krakow, Poland. It was all analyzed in the monograph "God from the borderlands" (Krzysztof-Świdorska, 2017). It was comprised of 11 women and 5 men, ranging in age from 21 to 46 years old (with the majority between 21 and 30 years old). These individuals, who were mostly students, had all completed secondary or higher education and were raised Roman Catholic. The PODF forms were filled out by both individual therapists and the researcher. Then, from among this larger group with personality organization pathology, four individuals suffering from histrionic disorders were selected as distinctive cases (Table 1).

Qualitative secondary analysis (QSA) is the use of qualitative data that was collected by someone else or was collected to answer a different research question (Tate & Happ, 2018). In this case research question is: if histrionic personality disorder has its own specificity of God Image, comparing to God Image of borderline personality organization subjects? What is the specificity of this God Image?

Table 1. Examined Patients

Anonymized data	ICD-10 diagnosis	Personality organization	Stage of psychotherapy
Natalia S., 25, woman, single, higher education	Personality disorder not otherwise specified (F60.9)	High BPO with fear of abandonment, histrionic	Middle
Agnieszka L., 24, woman, single, student	Other specific personality disorders (F60.8)	High BPO with fear of abandonment, histrionic	Final
Sabina L., 22, woman, single, student	Somatoform autonomic disorder (F45.3)	High BP O with fear of abandonment, histrionic	Final
Agata G., 30, woman, single, higher education	Generalized anxiety disorder (F41.1)	High BPO with fear of abandonment, histrionic (narcissistic?)	Middle

All examined patients were young women, aged 22 to 30 years old. Histrionic diagnoses are very rare in men, and cultural stereotypes are likely related to the low number of diagnoses. According to those stereotypes, men are more often diagnosed as paranoid, antisocial, and as suffering from compulsive personality disorders than as dependent, or simply histrionic (Rienzi & Scrams, 1991). Moreover, all of them were notably single. They were mostly in the middle or final stages of group or individual psychotherapy. In addition, their diagnoses according to the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) varied substantially. This fact is perhaps confirmation that descriptive, symptomatic diagnoses are insufficient for this kind of patient. The APA's removal of the hysteria diagnosis from the DSM classification likely partly stemmed from the fact that the clinical picture of the problem was unclear, and the indications to treatment were difficult to establish (APA, 1980).

## Results

Compared to the rest of the group with borderline personality organization described in book from 2017, subgroup of four patents diagnosed as histrionic has more problems with identity diffusion than almost all the rest of the patients in the group (Krzysztof-Świdarska, 2017). It seems to be surprising in the context of their milder diagnosis in comparing to other analyzing subjects. It is also inconsistent with data indicating that identity diffusion is a construct that distinguishes patients with borderline personality disorder from other patients (Wilkinson-Ryan & Westen, 2000). Especially since in the textbook Caligor, Kernberg, et al., it is credited with rather mild failure of consolidation (Caligor et al., 2018, p. 275). Probable explanation invokes a suggestibility, and being easily influenced of histrionic subjects that can make an identity highly unstable (Smith & Lilienfeld, 2021).

There are many indications that this subgroup deserves at least more attention and in-depth qualitative analysis, if not exclusion from the original study (Krzysztof-Świdarska, 2017). Overlapping of diagnostic categories of borderline personality pathology and

histrionic personality was subject of intensive and still open discussion. Some quantitative data indicates that there is no basis for such a distinction (Blagov & Westen, 2008). However, clinically rooted and qualitatively supported Bollas theory show this distinction as valuable (Bollas, 2000).

Using CAQDAS allowed to distinguish categories which differentiates God Image in histrionic subgroup in comparing to the God Image of other subjects included in the group of 16 BPO in original research design (Krzysztof-Świdorska, 2017). NVivo analysis indicate this subgroup has also its own specificity in relation to God Image. God impersonal characteristics are almost unheard of in a group of people with other subtypes of Borderline Personality Organization as well as Idealization of own's subject relation to God. In the rest of the group, these categories are mostly close to 0,0% of God/Family Questionnaire content. Beyond all doubt, qualitative analysis of these homogeneous group of four cases shows a picture of God significantly different from the rest of the BPO patients and deserve separate analysis. See Table 2.

Table 2. Differences between patients with histrionic personality organization and the rest of group in primary research project regarding categories of impersonal God characteristics and idealization of relation with God in percent of God/Family Questionnaire content

Case	Category	
	Impersonal characteristics of God	Idealization of relation with God
Natalia S.	5,19%	15,49%
Agnieszka L.	26,62%	13,59%
Sabina L.	12,21%	7,73%
Agata G.	1,97%	17,96%
Karol J.	0,35%	2,6%
Patrycja D.	0,14%	0,0%
Zbigniew W.	0,91%	0,0%
Jolanta A.	0,31%	0,98%
Anna B.	1,05%	1,05%
Anna F.	0,67%	1,33%
Beata W.	0,0%	0,0%
Krzysztof R.	0,0%	0,0%
Paweł K.	0,0%	0,37%
Edyta K.	1,02%	0,0%
Ewa M.	0,0%	3,17%
Maciej P.	0,38%	1,12%

Three of four examined patients – Natalia S., Agnieszka L. and Sabina L. – had no doubts in the God image that they had created. Interestingly, the one who was wondering

whether to believe in God was also the only group member with an uncertain diagnosis (Agata G.). She had developed many narcissistic defenses in her relation to her God Image, and one can reflect on whether she was more narcissistic than histrionic. What is more, she was only wondering whether to believe because of her fear of being abandoned and left alone. If God were to exist, he could punish her with a loneliness she could not bear. She seemed to struggle with her God, being convinced she would fail and that the defeat would be crushing. This patient gave the most evasive, ambiguous answers (12,08%) and not omitted any questionnaire position (0%), what could be interpreted as growing ability to bear conscious doubts. In fact, it is more typical for neurotic personality organization. (Diguer et al., 2006). What is interesting and not corresponding with stereotypic views on histrionic disorders, none from the examined patients were excessively self-concentrated in relation to God. See Table 3.

Table 3. NVivo analysis and PODF

Category	Case 1 Natalia S.	Case 2 Agnieszka L.	Case 3 Sabina L.	Case 4 Agata G.
Lack of answers	3%	5,81%	0,47%	0%
Incomplete responses	0,98%	15,24%	10,95%	3,77%
Evasive answers	6,14%	1,4%	11,77%	12,08%
Self-concentration	2,13%	0%	3,69%	1,95%
Personal characteristics of God	23,31%	7,05%	6,84%	6,13%
Impersonal characteristics of God	5,19%	26,62%	12,21%	1,97%
Identity (PODF dimension)	-14	-8	-10	-12

All the other three patients “equip” it with only good features but two of them refusing to give God a personal nature or other features that could structure a relationship with him (e.g., justness, demandingness, or the establishment of principles) – prevailed impersonal features (26,62% and 12,21% of all answers) and one seems to see him very childish way (giving presents etc.). In fact, their relation to God image was symbiotic. In one of these three cases, symptomatic consequences of this defensive idealization were clear: the patient suffered from hidden aggressive impulses towards God, which caused obsessive thoughts and anxiety regarding God, and was aware of its pathological character (Natalia S.). The other devalued herself in relation to God as the one who had failed and was unable to derive strength from a relationship with God.

For all the group members, the God Image was an omnipotent, quasi-maternal, symbiotic object. In one case, it was very controlling and aggressive. In the other three cases, it was protective and caring. However, the care and feelings those patients experienced in their relationship with God were mostly sensual. For example, one patient described it as “an overwhelming warmth and brightness.” In two cases it causes great prevailing impersonal characteristics of God descriptions (Agnieszka L. and Sabina L.). In case of Natalia S., even though, the personal characteristics of God prevailed on the

level of conscious declaration of faith, she stated that she believed in God lacked features – “the most powerful matter.”.

All four patients primarily derived the features of their God image from the figure of their mother. Under idealized image, one can find an underlying anger at the real mother who did not provide care, being emotionally absent and sensually inaccessible – “untouchable”. That mother, who met basic needs, but was silently, non-overtly withdrawn, left the patient’s self and object relations impaired for life. In the case of the patient Agata G., who was struggling with God in a way, even her alcoholic father was seen as warmer and more permissive of the psychic separation-individuation process than her controlling and cold mother. This patient had elevated her drama to a cosmic scale. The other two, Agnieszka L and Sabina L, were trying to “fill the psychic gap” via their relationship with God, however still deprived with traits that can give them a structure. Natalia S. in turn was trying to defend herself from difficult feelings toward God and people by childishness and declaration of blur God Image. It is worth mentioning that all the patients were somehow aware of the difficult situation that had probably forced their mothers to concentrate on everyday life needs and made them unable to demonstrate affection.

The patients mostly used primitive psychic defenses to facilitate their belief, and these included projecting their life circumstances to a cosmic level; splitting an object’s positive and negative traits; and denying one group of elements.

All the examined patients used God representations to maintain poorly established self-representations. Three of the four patients seemed to desire symbiotic relationships and to protect the self from all doubts. One patient was somehow struggling for her individual psychic existence in a world dominated by over-controlling God, exactly as her childish world was dominated by her domineering mother. Probably she had a self-structure strong enough to try to stand up for the independence and consciously face her ambiguity.

The God features of all the examined patients derived from organized religion and were overtly negative and were therefore not integrated with the other traits of the God image, no matter a personal God was seen as ever-comforting or unbearably dominant. Institutional religion was always a field of fight with authority.

## Discussion

A strong need for a personal faith while simultaneously strongly opposing religious institutions seems to be well-accepted, even by a broad group of believers, and that view also finds wide public support in Poland. Thus, these so-called *non-practicing believers* are an increasingly large group within Polish society, especially among young people. That niche seems to provide a safe way for people to only reject institutional aspects of belief, due to struggles with doubts and feelings of being controlled. Furthermore, many new religious movements seem to give people with this kind of attitude towards religion and beliefs an accepted place to go (Barker, 2013). However, none from patients in this study belonged to a religious community. Probably the negation of the need for structure

in those patients, was too strong to be limited to a particular institution, the Church. 'Dreamed symbiosis' is truly stripped of borders and therefore seems to be impossible within any lawful group or institution. Religious life rooted in any reality is always somehow frustrating. This is especially true for individuals with BPO disorders, as their frustration tolerance is low, regardless of the BPO subtype (Shapiro, 1978). On the other hand, the postulation of Bollas' theory (Bollas, 2000) worth of considering in the context of the God image is that hysterics erotize the work of absence: removing sexuality from psychic and interpersonal realities, the sequestration is sexualized. In this sense, absence is a form of presence. Just as in poems and novels of the Romantic tradition, the longing for an object of love is idealized. In other words, the best object of love is the unattainable one. Due to its transitional nature, the God image need to be unattainable. Logically, it thus presents the perfect object of love for the histrionic individual. Paradoxically, the one of patients whose diagnosis was uncertain could find a place for her doubts and struggles with God; she could at least join a group of skeptics or engage in a discussion with priests, and those activities would represent a form of participation. That approach would allow her to verbalize her frustration, thereby making it easier to bear (Goldstein, 1990, p. 145).

All the features that the God Image did not have in the other three cases (e.g laying down principles) made a relationship with God nearly impossible to realize in any existing religious community. Just as their hunger for ideal maternal love is so strong that one cannot be satisfied with any kind of love in one's real life as an adult. Any other kind of object, religious or otherwise, needs to be rejected, perhaps explaining why all the patients were single. One of them wrote that "Religion doesn't help me with my life because I have my own religion." That is one possible interpretation of the fact that the examined patients did not belong to a religious community. On the other hand, even if nowadays, being irreligious is highly common and accepted, but three of the four individuals in question described a very strong desire for a religious relationship with God. In most of the examined histrionic individuals, God seemed to be 'too good' for any institution – one can say, 'too good to be true.' Therefore, the patients who erotized absence had an absent God, potentially explaining why they had not sought a community to bring God to their real, everyday life. Absence as the best kind of presence is typical for histrionic patients in general (Bollas, 2000). Desire and longing are the most real feelings for them, and so they are trying to repeat these feelings constantly, still believing that their desired, perfect object exists somewhere. They somehow live as slaves to the feeling of everlasting longing and disappointment, even in their religious lives and are ready to leave their self-concentration in relation to longed God.

## Conclusions

God Image of three of those patients was just the synonym of symbiotic love. One patient was trying to find a way to leave a world of symbiotic imagination. Blurred and difficult to

describe in terms other than “light,” “warm,” or “touch,” an everlasting longing for God was what the individuals desired so fervently. The question remains open as to whether one can find that kind of pure, symbiotic tie within any religious movement. Perhaps, searching for such a connection is too dangerous in the long run (Lewis, 2011; De Weger, 2016). For that reason, one can conclude that it would be better for the examined individuals to benefit from therapy rather than trying to find or hide to the ‘dreamed symbiosis’ in their religious lives. From the methodological point of view, in the next research plan, it is recommended to standardize the group in terms of the phase of therapy – at the beginning, the characteristics of histrionic disorders seem more distinct and thus the group is potentially homogeneous.

#### REFERENCES

- APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.
- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/APPI.BOOKS.9780890425596>
- Ancyk, A., Grzymała-Moszczyńska, H., Krzysztof-Świdorska, A., & Prusak, J. (2019). The replication crisis and qualitative research in the psychology of religion. *International Journal for the Psychology of Religion*, 29(4), 278-291. <https://doi.org/10.1080/10508619.2019.1687197>
- Barker, E. (2013, August). *New religious movements: their incidence and significance*. LSE Research Online. [http://eprints.lse.ac.uk/11887/1/\\_libfile\\_REPOSITORY\\_Content\\_Barker,%20E\\_New%20religious%20movements\\_Barker\\_New%20religious%20movements\\_2013.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/11887/1/_libfile_REPOSITORY_Content_Barker,%20E_New%20religious%20movements_Barker_New%20religious%20movements_2013.pdf)
- Blagov, P.S., & Westen, D. (2008). Questioning the coherence of histrionic personality disorder: Borderline and hysterical personality subtypes in adults and adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(11), 785-797. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31818b502d>
- Bleger, J., Churcher, J., & Bleger, L. (2013). *Symbiosis and ambiguity: a psychoanalytic study*. Routledge.
- Bollas, C. (2000). *Hysteria*. Routledge.
- Caligor, E., Kernberg, O.F., Clarkin, J.F., & Yeomans, F.E. (2018). *Psychodynamic therapy for personality pathology: treating self and interpersonal functioning*. American Psychiatric Association.
- Colman, A.M. (2014). *A dictionary of psychology* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- De Weger, S.E. (2016). *Clerical sexual misconduct involving adults within the roman catholic church*. Queensland University of Technology.
- Diguer, L., Hébert, É., Gamache, D., Laverdière, O., Daoust, J.-P., & Pelletier, S. (2006). *Personality Organization Diagnostic Form. Manual for scoring*. Université Laval.
- Goldstein, E.G. (1990). *Borderline disorders: clinical models and techniques*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Borderline-Disorders/Eda-Goldstein/9780898624427>
- Hébert, É., Diguer, L., Descôteaux, J., Daoust, J.P., Rousseau, J.P., Normandin, L., & Scullion, M. (2003). The personality organization diagnostic form (podf): A preliminary report on its validity and interrater reliability. *Psychotherapy Research*, 13(2), 243-254. <https://doi.org/10.1080/713869643>



- Hughes, K., & Tarrant, A. (2020). *Qualitative secondary analysis*. SAGE Publications.
- Klein, M. (1952). The origins of transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 33, 433-438.
- Kohon, G., & Forrester, J. (1999). *No lost certainties to be recovered*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429477584>
- Krzysztof-Świdarska, A. (2017). *Bóg z pogranicza*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Leeming, D.A., Madden, K., & Marlan, S. (2010). *Encyclopedia of psychology and religion*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71802-6>
- Lewis, J.R. (2011). *Violence and new religious movements*. Oxford University Press.
- Madva, E.N., Ross, D.A., & Cooper, J.J. (2019). What's all the hysteria about? A modern perspective on functional neurological disorders. *Biological Psychiatry*, 85(2), e3. <https://doi.org/10.1016/J.BIOPSYCH.2018.11.003>
- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis understanding personality structure in the clinical process* (2nd ed.). Guilford Press.
- Novais, F., Araújo, A., & Godinho, P. (2015). Historical roots of histrionic personality disorder. *Frontiers in Psychology*, 6, 1463. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2015.01463/BIBTEX>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J.A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii 1. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
- Rienzi, B.M., & Scrams, D.J. (1991). Gender stereotypes for paranoid, antisocial, compulsive, dependent, and histrionic personality disorders. *Psychological Reports*, 69(3 Pt 1), 976-978. <https://doi.org/10.2466/PR0.1991.69.3.976>
- Rizzuto, A.-M. (1979). *The birth of the living God: a psychoanalytic study*. University of Chicago Press.
- Schaap-Jonker, H., Eurelings-Bontekoe, E., Verhagen, P.J., & Zock, H. (2002). Image of God and personality pathology: An exploratory study among psychiatric patients. *Mental Health, Religion & Culture*, 5(1), 55-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13674670110112712>
- Shapiro, E.R. (1978). The psychodynamics and developmental psychology of the borderline patient: A review of the literature. *American Journal of Psychiatry*, 135(11), 1305-1315.
- Smith, S.F., & Lilienfeld, S.O. (2021). Histrionic personality disorder. In V.S. Ramachandran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (2nd ed., pp. 312-315). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06447-6>
- Tate, J.A., & Happ, M.B. (2018). Qualitative secondary analysis: A case exemplar. *Journal of Pediatric Health Care*, 32(3), 308-312. <https://doi.org/10.1016/J.PEDHC.2017.09.007>
- Teddle, C., & Yu, F. (2017). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Wilkinson-Ryan, T., & Westen, D. (2000). Identity disturbance in borderline personality disorder: An empirical investigation. *American Journal of Psychiatry*, 157(4), 528-541. <https://doi.org/10.1176/APPI.AJP.157.4.528>
- Winnicott, D.W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- Zamawe, F.C. (2015). The implication of using NVivo software in qualitative data analysis: Evidence-based reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13-15.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





**Klaudia Bochniarz**

<https://orcid.org/0000-0002-1219-7053>  
Uniwersytet Gdański  
University of Gdańsk  
bochniarz.klaudia@gmail.com

**Marta Witkowska**

<https://orcid.org/0000-0002-5514-0647>  
Uniwersytet Gdański  
University of Gdańsk  
marta.witkowska@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.35765/HW.2022.2159.13>  
Data zgłoszenia: 31.05.2022  
Data akceptacji: 05.07.2022

## ***Rekonstrukcja historyczna – czy pasja chroni przed uzależnieniem?*** ***Historical Reenactment – Does Passion Protect Against Addiction?***

### **ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** This paper focuses on comparison of historical reenactors and non-reenactors in terms of addiction to the Internet, social networks (SM) and attitudes towards artificial intelligence (AI). The relationships between mentioned addictions, personality and time perspective were also checked.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** Standardized psychological questionnaires to examine personality, addiction to the Internet and SM, and the temporal perspective were used.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Historical reenactment has recently become more and more popular. This study confronts this phenomenon with everyday life filled with modern technologies.

**RESEARCH RESULTS:** The results show that non-reenactors, compared to reenactors, disclose more Internet addiction characteristics and positive emotions towards AI. The relationship between the dominant time perspective and addiction to the Internet and SM was also confirmed.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** This analysis enables to understand better the functioning of individuals engaged in the historical reenactment.

→ **KEYWORDS:** **HISTORICAL REENACTMENT, TIME PERSPECTIVE, INTERNET ADDICTION, SOCIAL MEDIA ADDICTION, ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Niniejsza praca skupia się na porównaniu rekonstruktorów historycznych i nie-rekonstruktorów pod względem uzależnienia od Internetu, portali społecznościowych (SM) oraz postaw wobec sztucznej inteligencji (SI). Sprawdzano także związki uzależnień z osobowością i perspektywą czasową.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Zastosowano wystandaryzowane kwestionariusze psychologiczne do badania wymienionych zmiennych.

---

---

**PROCES WYWODU:** Rekonstrukcja historyczna w ostatnim czasie zdobywa coraz większą popularność. Niniejsze badanie konfrontuje opisane zjawisko z codziennością wypełnioną nowoczesnymi technologiami.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Wyniki pokazują, że nierekonstruktorzy wykazują więcej cech uzależnienia od Internetu i przejawiają bardziej pozytywne emocje w stosunku do SI w porównaniu z rekonstruktorami. Potwierdzono także związek dominującej perspektywy czasowej z uzależnieniem od Internetu i SM.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Niniejsza analiza pozwala lepiej zrozumieć funkcjonowanie osób angażujących się w rekonstrukcję historyczną.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** REKONSTRUKCJA HISTORYCZNA, OSOBOWOŚĆ, PERSPEKTYWA CZASOWA, UZALEŻNIENIE OD INTERNETU, SZTUCZNA INTELIGENCJA

## Wstęp

Rekonstrukcja historyczna jest formą aktywności, która stopniowo zdobywa coraz większą popularność. W literaturze przedmiotu trudno jednak doszukać się badań koncentrujących się na porównaniu rekonstruktorów historycznych i nierekonstruktorów pod względem uzależnienia od Internetu i portali społecznościowych (ang. *social media*, SM) oraz postaw wobec sztucznej inteligencji (SI). Autorzy dotychczas opublikowanych prac skupiali się przede wszystkim na charakterystyce działań rekonstruktorskich, terminologii, znaczeniu dla wychowania młodzieży, popularyzacji wiedzy historycznej, a także na badaniach historycznych (Bogacki, 2006, 2010). Skłoniło to autorów do przeprowadzenia niniejszego badania, które konfrontuje rekonstruktorów historycznych z codziennością w dobie ogólnie dostępnych nowych technologii.

Celem głównym badania było sprawdzenie zależności między przynależnością do grupy rekonstrukcyjnej a uzależnieniem od Internetu i SM oraz postawami względem SI. Sprawdzano także, jaką rolę w tych relacjach odgrywa osobowość i przyjęta perspektywa czasowa.

## Problem i metody badawcze

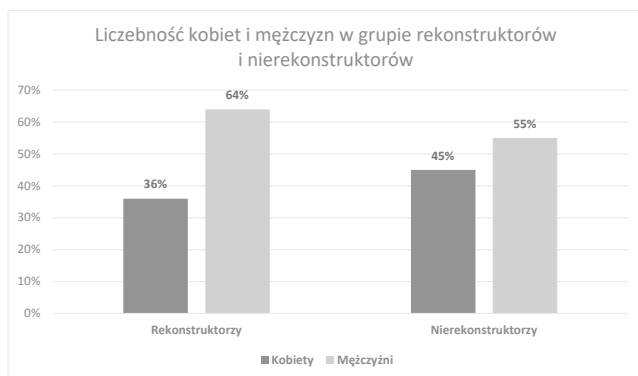
Na podstawie analizy dostępnej literatury sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy rekonstruktorzy różnią się od nierekonstruktorów stopniem uzależnienia od Internetu i SM?
2. Czy rekonstruktorzy różnią się od nierekonstruktorów emocjami przejawianymi do SI?
3. Czy osobowość jest powiązana z emocjami przejawianymi względem SI?
4. Czy istnieje związek między perspektywą czasową a uzależnieniem od Internetu i SM?

Przebadano 200 osób, w tym 112 (56%) osób zajmujących się rekonstrukcją historyczną oraz 88 (44%) osób niezwiązanych z tą aktywnością. Średnia wieku grupy rekonstruującej wynosi 29 lat ( $SD = 8,14$ ), natomiast nierekonstruującej 27 lat ( $SD = 8,99$ ). Badane grupy nie różniły się istotnie pod względem płci i wykształcenia, jednak istotne różnice występowały w przypadku wieku ( $Z = -2,50$ ,  $p = 0,012$ ). Liczebność kobiet i mężczyzn w poszczególnych grupach przedstawiono na rysunku 1.

Wykres 1.

Rozkład procentowy kobiet i mężczyzn w grupie rekonstruktorów i nierekonstruktorów



Źródło: badania własne

Badanie kwestionariuszowe poprzedzono krótką ankietą socjodemograficzną z pytaniami o wiek, płeć, informacje dotyczące aktywności rekonstrukcyjnej oraz o emocje, jakie w osobach badanych wywołuje myśl o SI.

Do oceny perspektywy temporalnej badanych wykorzystano Kwestionariusz Postrzegania Czasu Zimbardo (*Zimbardo Time Perspective Inventory*, ZTPI) (Przepiórka, 2011). Test składa się z 56 stwierdzeń, które tworzą 5 skal: przeszłą pozytywną (współczynnik rzetelności  $\alpha$  Cronbacha = 0,76), przeszłą negatywną ( $\alpha$  Cronbacha = 0,83), terażniejszą hedonistyczną ( $\alpha$  Cronbacha = 0,81), terażniejszą fatalistyczną ( $\alpha$

Cronbacha = 0,84) oraz przyszłą ( $\alpha$  Cronbacha = 0,78). Odpowiedzi zaznacza się na pięciostopniowej skali Likerta od 1 (całkowicie się nie zgadzam) do 5 (zupełnie się zgadzam).

Pomiaru osobowości dokonano za pomocą krótkiego kwestionariusza IPIP-BFM-20 (Topolewska i in., 2014). Metoda składa się z 20 pozycji mierzących ekstrawersję ( $\alpha$  Cronbacha = 0,84), ugodowość ( $\alpha$  Cronbacha = 0,68), sumienność ( $\alpha$  Cronbacha = 0,77), stabilność emocjonalną ( $\alpha$  Cronbacha = 0,68) oraz intelekt (otwartość na doświadczenia) ( $\alpha$  Cronbacha = 0,68). Odpowiedzi mieszczą się na pięciostopniowej skali Likerta od 1 (całkowicie nie trafnie mnie opisuje) do 5 (całkowicie trafnie mnie opisuje).

Symptomy uzależnienia od sieci oceniono za pomocą dwóch skal: Internet Addiction Test (IAT) (Hawi i in., 2015) oraz Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS) (Balcerowska i in., 2020). IAT składa się z 20 pytań, na które badany udziela odpowiedzi na skali od 1 (nie dotyczy) do 5 (zawsze). Narzędzie to charakteryzuje się wysoką rzetelnością ( $\alpha$  Cronbacha = 0,90). Natomiast BSMAS zawiera sześć stwierdzeń dotyczących objawów występujących w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Odpowiedzi udzielane są na pięciostopniowej skali od „bardzo rzadko” (1) do „bardzo często” (5). Narzędzie mierzy poziom uzależnienia od SM i wykazuje zadowalającą rzetelność ( $\alpha$  Cronbacha = 0,77) (Balcerowska i in., 2020).

## Rekonstrukcja historyczna

Początki zjawiska rekonstrukcji historycznej odnajdujemy już w starożytnym Rzymie, kiedy niejednokrotnie walki gladiatorów aranżowano tak, by miały wyraźne odniesienie do ówczesnych wydarzeń (Daszyńska, 2013). W Polsce korzenie tego zjawiska przypadają na pokazy walk rycerskich w latach 60. i 70. XX wieku. Natomiast wzrost popularności odnotowano na przełomie XX i XXI wieku wraz z pojawieniem się rekonstruktorów różnorodnych okresów historycznych (Chańko i Daszyńska, 2015).

Rekonstrukcja historyczna w rozumieniu potocznym to termin powszechnie używany do określenia całokształtu działań, mających na celu odtworzenie pewnych zdarzeń z przeszłości, z użyciem przedmiotów oryginalnych lub ich replik (Szajewski, 2008). Bogacki (2006, 2010) rozróżnia odtwórstwo historyczne od rekonstrukcji historycznej. Słowo „rekonstrukcja” ma znaczenie intuicyjne: wytworzenie przedmiotu czy rzeczywistości, oddanie jak najwierniejszej kopii oryginałów z przeszłości. Natomiast termin „odtwórstwo historyczne” (inaczej: inscenizacja, widowisko historyczne i przypomnienie dziejów), wskazuje jedynie na ogólną próbę odzwierciedlenia przeszłości (Chańko i Daszyńska, 2015).

Niezależnie od polemiki nad terminologią niezaprzeczalna jest wartość odtwórstwa historycznego jako elementu wychowawczego oraz edukacyjnego (Bogacki, 2010; Stulgis, 2013). Działalność rekonstruktorów nie ogranicza się do inscenizacji bitew i innych wydarzeń zbrojnych. Zasadniczo można ją podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich to wspomniane odtwórstwo batalistyczne, czyli odgrywanie wydarzeń zbrojnych. Druga

zaś to tzw. „żywa historia”, czyli szeroko pojęte przedstawianie pozamilitarnych aspektów życia z przeszłości (Bogacki, 2010).

Rozważania nad psychologicznymi aspektami rekonstrukcji historycznej prowadzą nas w kierunku pojęcia postrzegania czasu, a jeden z najpopularniejszych modeli opisał Zimbardo i Boyd (2008; Stolarski, 2016). Perspektywa postrzegania czasu to termin psychologiczny określający proces, za pomocą którego ludzie porządkują swoje osobiste doświadczenia, dzieląc je na kategorie czasowe. Czas jest odczuwany subiektywnie, co zależy od wielu procesów psychicznych, m.in. przeżywanych emocji czy układu odniesienia, którym może być zakotwiczenie w danej społeczności (Zimbardo i Boyd, 2008). Perspektywy czasowe wywierają znaczący wpływ na nasze codzienne funkcjonowanie (Stolarski, 2016). Choć mamy tendencję do przyjmowania jednej perspektywy czasowej, to na przestrzeni życia może ona ulegać zmianie (Cybis, 2012).

Jedną ze wspomnianych perspektyw jest zorientowanie na pozytywną lub negatywną przeszłość (Cybis, 2012). W formie pozytywnej jednostka uznaje swoje „korzenie” za ważne źródła kształtowania się tożsamości indywidualnej. W postaci negatywnej minione wydarzenia interpretowane są jako doświadczenia trudne i traumatyczne (Zimbardo i Boyd, 1999). Perspektywa terażniejsza dzieli się z kolei na hedonistyczną i fatalistyczną. Opcja hedonistyczna sprzyja poszukiwaniu gratyfikacji i unikaniu zadań wymagających zaangażowania się. Osoby takie rzadko analizują prawdopodobieństwo zysków i strat działań, które podejmują. Natomiast jednostki przyjmujące perspektywę terażniejszą fatalistyczną mają ograniczone poczucie wpływu na własne życie (Zimbardo i Boyd, 1999). Osoby o perspektywie przyszłościowej czerpią przyjemność z pracy, a dalekosiężne zyski napędzają je do działania. Takie jednostki rzadziej podejmują ryzyko, nadużywają alkoholu czy środków psychoaktywnych.

Silne powiązanie z perspektywami czasowymi mają również cechy osobowości (Cybis, 2012). Z badań Kairys i Liniauskaite (2014) wynika, że osoby zorientowane na przyszłość są bardziej sumienne. Ponadto perspektywa terażniejsza hedonistyczna wiąże się z ekstrawersją, a perspektywa terażniejsza fatalistyczna oraz przeszłościowa negatywna częściej dotyczy jednostek z wysoką neurotycznością i niską sumiennością. Do podobnych wniosków doszli van Beek i in. (2011), uznając, że perspektywa przeszłościowa negatywna jest silnie dodatnio związana z neurotyzmem, a znacząco ujemnie z ekstrawersją i sumiennością. Natomiast odnosząc się do tematu niniejszych badań, wśród rekonstruktorów historycznych dominuje przeszła pozytywna perspektywa czasowa, co wywołuje pytania o stosunek grupy kryterialnej do nowoczesnych technologii i Internetu.

Portale społecznościowe (SM) stały się nieodzowną częścią naszego życia. Według Digital Report 2022 w styczniu 2022 r. z Internetu korzystało 32,86 mln Polaków, z czego 27,2 mln używało SM. Przeciętny internauta spędza w sieci blisko 2 godz. 30 min. dziennie. Dla porównania, w lutym 2020 r. czas ten wynosił ok. 2 godz. (Digital Report, 2020), oznacza to wzrost o 25% w okresie ostatnich dwóch lat. Powyższe dane mogą być zaniżone, ponieważ pandemia COVID-19, która przyczyniła się do znacznego zwiększenia popularności sieci, jednocześnie stanowiła czynnik utrudniający zbieranie danych.

Uzależnienie od Internetu jest typem nałogu technologicznego, zaliczanym do uzależnień behawioralnych (Chou i in., 2005). Jedną z definicji podkreśla niezdolność jednostki do kontrolowania korzystania z Internetu, co prowadzi do rozmaitych trudności w życiu społecznym, zawodowym i szkolnym oraz do problemów natury psychicznej (Balcerowska i in., 2020). Uzależnienie od Internetu przybiera różne formy: od istotnego z punktu widzenia niniejszych badań uzależnienia od SM, przez uzależnienie od gier online, po kompulsywne kupowanie oraz natrętne korzystanie z pornografii (Cybis, 2012).

Uzależnienie od SM polega na ciągłej koncentracji na tego typu witrynach wraz z uczuciem niepokoju wynikającym z braku możliwości zalogowania się na dany portal (Andreassen i Pallesen, 2014). Wśród negatywnych konsekwencji wymienia się osłabienie relacji społecznych i zaniedbanie pracy lub nauki (Andreassen i in., 2012), a nawet pogorszenie zdrowia psychicznego i obniżenie nastroju (Balcerowska i in., 2020).

Badania wykazały dodatni związek neurotyczności (Bańłóg, 2015; Kayış i in., 2016) oraz ujemne powiązanie ugodowości i sumienności (Andreassen i in., 2012) z uzależnieniem od Internetu. Ugodowość, sumienność oraz otwartość na doświadczenie maleje wraz ze wzrostem poziomu objawów uzależnienia (Bańłóg, 2015). Dostrzegana jest również zależność między uzależnieniem od SM a wynikami na skali sumienności i stabilności emocjonalnej (Balcerowska i in., 2020; Marino i in., 2018). Kolejną kwestią jest poszukiwanie związków pomiędzy opisywanym uzależnieniem a preferowaną perspektywą czasową.

Według Cybis (2012) perspektywa przeszłościowa negatywna jest predyktorem uzależnienia od Internetu. Zimbardo i Boyd (2008) zwracają uwagę, że osoby o perspektywie teraźniejszej hedonistycznej są bardziej impulsive i podatne na uzależnienia. Nowsze badania uwzględniają związek tej perspektywy z uzależnieniem od sieci i komputera. W badaniach Cybis (2012) wykazano negatywny związek perspektywy teraźniejszej hedonistycznej z uzależnieniem od komputera, a także dodatni związek tego typu uzależnienia z perspektywą przeszłościową negatywną. Socjomania internetowa, rozumiana jako uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (Young, 2000), wykazuje dodatni związek z perspektywą przeszłościową negatywną oraz ujemny z perspektywą teraźniejszą hedonistyczną. Ponadto Cybis (2012) zwróciła uwagę na mediujący wpływ perspektyw temporalnych na cechy osobowości i uzależnienie od Internetu.

Sztuczna inteligencja (SI) to nauka lub zespół technologii inspirowany działaniem ludzkiego układu nerwowego lub też określenie programów komputerowych zdolnych do uczenia się, których działania odpowiadają pewnym formom ludzkiej inteligencji (Lindenberg, 2018). Powszechność SI w naszym codziennym życiu znacznie wzrosła w ostatnim czasie, co wiąże się ze wzbudzeniem różnych reakcji wśród osób dostrzegających w jej rozwoju głównie zagrożenie dla ludzkości (Torczyńska, 2019). Badanie Edelman Agency (2019) wykazało, że 62% respondentów z populacji ogólnej na myśl o SI odczuwa negatywne emocje. Natomiast w badaniu Bochniarz i in. (2021) wykazano dodatni związek neurotyczności z cyniczną wrogością wobec SI.



## Procedura

Udział w badaniu był dobrowolny oraz w pełni anonimowy, a uczestnikom nie oferowano żadnego wynagrodzenia. Do zbierania danych wykorzystano kwestionariusze udostępnione online grupom rekonstruktorów i nierekonstruktorów na Pomorzu, Mazowszu, Warmii i Mazurach oraz na Dolnym Śląsku. Wszyscy badani wypełniali ZTPI, IPIP-BFM-20 i IAT. Uczestnicy badania, którzy zadeklarowali korzystanie z SM, wypełnili dodatkowo BSMAS (N = 195).

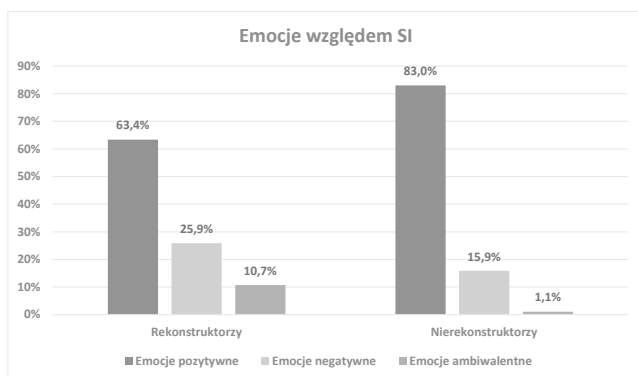
## Wyniki analizy naukowej

Średnie odchylenia standardowe, procenty i współczynniki korelacji  $r$  Spearmana zostały obliczone dla całej próby za pomocą IBM SPSS 25.0. Wszystkie testy były dwustronne, a poziom istotności ustalono na  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,01$ .

Porównując rekonstruktorów z nierekonstruktorami pod względem uzależnienia od Internetu test U Manna-Whitneya okazał się istotny statystycznie ( $Z = -2,15$ ,  $p = 0,032$ ). Nie wykazano jednak takiej zależności w kwestii uzależnienia od SM – test U Manna-Whitneya  $Z = -0,88$ ,  $p = 0,377$ . Wykazano także zależność między przynależnością do grupy rekonstrukcyjnej i emocjami przeżywającymi w stosunku do SI. Test  $\chi^2$  w przypadku emocji pozytywnych okazał się istotny statystycznie ( $\chi^2(1, N = 200) = 9,35$ ,  $p = 0,002$ ), natomiast w zakresie emocji negatywnych nieistotny statystycznie ( $\chi^2(1, N = 200) = 2,45$ ,  $p = 0,117$ ). Odnośnie do odczuć ambiwalentnych ujawniła się tendencja ( $\chi^2(1, N = 200) = 7,44$ ,  $p = 0,006$ ). Rozkład procentowy emocji przeżywanych względem SI przedstawiono na rysunku 2.

Wykres 2.

Rozkład procentowy emocji przeżywanych względem SI w grupie rekonstruktorów i nierekonstruktorów



Źródło: badania własne

Korelacje perspektyw czasowych i cech osobowości z uzależnieniem od Internetu i SM przedstawione zostały w tabelach 1 i 2. W przypadku związku neurotyzmu z negatywnymi emocjami wobec sztucznej inteligencji test U Manna-Whitneya okazał się istotny ( $Z = -3,46, p = 0,001$ ). Nie wykazano takiego związku pomiędzy emocjami pozytywnymi i intelektem ( $Z = -0,56, p = 0,577$ ).

Tabela 1.  
Korelacje perspektywy czasowej i uzależnienia

	M (SD)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Przeszła negatywna <sup>a</sup>	3,10 (0,82)	–						
Przeszła pozytywna <sup>a</sup>	3,56 (0,65)	–,26**	–					
Teraźniejsza fatalistyczna <sup>a</sup>	2,57 (0,65)	,40**	,13	–				
Teraźniejsza hedonistyczna <sup>a</sup>	3,43 (0,53)	,14	,42**	,29**	–			
Przyszła <sup>a</sup>	3,54 (0,56)	–,15*	,17*	–,20**	–,09	–		
IAT	43,57 (12,67)	,39**	–,07	,21**	,08	–,34**	–	
BSMAS	13,02 (4,23)	,18*	,08	,22**	,20**	,01	,51**	–

IAT = *Internet Addiction Test*, BSMAS = *Bergen Social Media Addiction Scale*, <sup>a</sup> ZTPI

Źródło: badania własne

Tabela 2.  
Korelacje miar uzależnienia i osobowości

	M (SD)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
IAT	43,57 (12,67)	–						
BSMAS	13,02 (4,23)	,51**	–					
Ekstrawersja <sup>a</sup>	3,21 (1,05)	–,12	,01	–				
Ugodowość <sup>a</sup>	3,82 (0,76)	–,14*	,06	,24**	–			
Sumienność <sup>a</sup>	3,20 (0,98)	–,29**	–,03	,08	,19**	–		
Stabilność Emocjonalna <sup>a</sup>	2,78 (0,92)	–,27**	–,14	,31**	–,04	,18**	–	
Intelekt <sup>a</sup>	4,03 (0,73)	–,27**	–,16*	,28**	,09	,05	,19**	–

IAT = *Internet Addiction Test*, BSMAS = *Bergen Social Media Addiction Scale*, <sup>a</sup> IPIP-BFM-20

Źródło: badania własne

## Dyskusja

Wyniki badania dowodzą, że nierekonstruktorzy w porównaniu z rekonstruktorami prezentują więcej cech uzależnienia od Internetu. Jednocześnie przedstawiciele obu grup uzyskiwali wysokie wyniki na skali uzależnienia od SM. Prawdopodobnie SM jest główną metodą komunikacji między członkami grup rekonstruujących, a także ułatwianiem w organizacji wydarzeń. Rosnąca popularność takich platform, a także ilość czasu na nich spędzana wiąże się z pogłębiającym się uzależnieniem od tych portali, którego objawy przypominają uzależnienie od substancji psychoaktywnych (Balcerowska i in., 2020). To uzasadnia klasyfikowanie uzależnienia od SM jako rodzaj uzależnienia behawioralnego (Andreassen i in., 2014).

Potwierdzono również związek perspektywy czasowej z uzależnieniem od Internetu i SM. Perspektywa przeszła negatywna i terażniejsza fatalistyczna są dodatnio związane z wysokimi wynikami w IAT i na BSMAS. Ponadto wykazano, że perspektywa przyszłościowa jest ujemnie związana z uzależnieniem od Internetu, co potwierdzają wyniki poprzednich badań (Przepiórka i Blachnio, 2016). Wbrew założeniom okazało się, że perspektywa terażniejsza hedonistyczna jest dodatnio związana z uzależnieniem od SM. We wcześniejszych badaniach Przepiórka i Blachnio (2016) wykazały ujemny związek tej perspektywy z socjomanią internetową. Natomiast Hansen (2020) podkreśla nagradzającą dla użytkowników funkcję udzielania się w mediach społecznościowych. Osoby zorientowane na hedonistyczne postrzeganie rzeczywistości będą częściej poszukiwały takiej gratyfikacji. Ponadto wykazano ujemny związek ugodowości, sumienności i stabilności emocjonalnej z uzależnieniem od Internetu, czego nie potwierdzono w przypadku ekstrawersji. Potwierdzają to wyniki metaanalizy Kayış i in. (2016) – neurotyczne i niesumienne osoby częściej wykazują symptomy uzależnienia od Internetu, ale nie od SM, co zaprzecza wynikom Balcerowskiej i in. (2020). Co więcej, w niniejszym badaniu, zgodnie z doniesieniami z metaanalizy Marino i in. (2018), odnotowano ujemny związek intelektu z uzależnieniem od Internetu i SM.

Wykazano także związek między przynależnością do grupy rekonstrukcyjnej a rodzajem emocji przejawianych w stosunku do SI. Nierekonstruktorzy są bardziej pozytywnie nastawieni do SI. Sceptyczność rekonstruktorów w stosunku do SI prawdopodobnie wynika z ich przywiązania do tradycji. Dodatkowo wśród osób angażujących się w odtwórstwo historyczne występuje znaczne zróżnicowanie (Studzińska, 2019). Stąd temat ten wymaga dalszych badań, szczególnie w zakresie postrzegania SI oraz zaufania do niej w zależności od kontekstu, w którym jest wykorzystywana.

Ponadto okazało się, że neurotyzm jest związany z negatywnymi emocjami wobec SI, co potwierdzają wyniki poprzednich badań (Bochniarz i in., 2021). Jednym z przejawów neurotyzmu jest nadmierne zamartwianie się, stąd osoby charakteryzujące się wysokim natężeniem tej cechy mogą obawiać się utraty supremacji ludzi w zakresie inteligencji (Mirski, 2000; Torczyńska, 2019). Nie wykazano natomiast związku intelektu z pozytywnymi emocjami względem SI, tylko z emocjami ambiwalentnymi. Może to oznaczać, że osoby otwarte na doświadczenia dostrzegają zarówno pozytywne, jak i negatywne strony rozwoju SI.

Niniejsza praca jest pierwszym badaniem porównującym rekonstruktorów historycznych i nierekonstruktorów pod względem uzależnienia od Internetu i SM oraz związków między tymi uzależnieniami a perspektywą czasową, Jak również emocji odczuwanych w stosunku do SI i relacji między tymi emocjami a osobowością. Temat uzależnień jest bardzo istotny dla współczesnego społeczeństwa ze względu na jego silny wpływ na młode pokolenie, a także poprzez powiązanie z licznymi zagrożeniami cywilizacyjnymi (Szymaniak, 2020). Podejmowanie aktywności w grupach rekonstrukcyjnych jako forma pasji może pełnić funkcję protekcyjną przed angażowaniem się w różnego rodzaju uzależnienia. Rozwój SI sprawia, że przestała być technologią dostępną jedynie dla nielicznych, a zaczęła powszechnie towarzyszyć ludziom w codziennym życiu (Torczyńska, 2019). Jest ona obecna nie tylko w formie robotów (również tych domowych) czy autonomicznych samochodów, lecz także stoi za funkcjonowaniem wirtualnych asystentów czy systemami rozpoznawania mowy i twarzy. Zatem badanie postrzegania SI przez różne grupy w społeczeństwie pomaga określić poziom zaadaptowania ludzi do jej rozwoju.

## Ograniczenia i przyszłe kierunki badań

Istotnym elementem ograniczającym możliwość uogólnienia wyników na populację jest przeprowadzenie badań drogą internetową. W przyszłości warto rozszerzyć badanie o dane zebrane za pomocą metody papier – ołówek. Ponadto odpowiedzi w kwestionariuszach oparte są na samoopisie. Subiektywizm tak pozyskiwanych danych zwiększa prawdopodobieństwo różnych błędów, jak np. tendencyjności czy efektu społecznych oczekiwań. Kolejną kwestią jest fakt, że badanie przeprowadzono na początku pandemii COVID-19. Obserwowane w czasie jej trwania zjawisko izolacji mogło znacznie wpłynąć na stopień uzależnienia od Internetu i SM.

W przyszłych badaniach warto rozszerzyć analizy o kolejne grupy, np. cosplayowe (osoby tworzące kostiumy postaci fikcyjnych), a także LARP-owców (ang. *live action role-playing*) wraz z porównaniami międzygrupowymi. Dodatkowo niniejsze badanie można traktować jako punkt odniesienia do rzeczywistości przedpandemicznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Andreassen, C.S. i Pallesen, S. (2014). Social network site addiction – An overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053-4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Andreassen, C.S., Torsheim, T., Brunborg, G.S. i Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Balcerowska, J.M., Bereznowski, P., Biernatowska, A., Atroszko, P.A., Pallesen, S. i Andreassen, C.S. (2020). Is it meaningful to distinguish between Facebook addiction and social networking sites addiction? Psychometric analysis of Facebook addiction and social networking sites addiction scales. *Current Psychology*, 41, 949-962. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00625-3>

- Barłóg, M.J. (2015). Uzależnienie od Internetu i jego osobowościowe determinanty. *Hygeia Public Health*, 50(1), 197-202.
- Bochniarz, K.T., Czerwiński, S.K., Sawicki, A. i Atroszko, P.A. (2021). Attitudes to AI among high school students: Understanding distrust towards humans will not help us understand distrust towards AI. *Personality and Individual Differences*, 185. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111299>
- Bogacki, M. (2006). Historical reenactment jako nowy sposób prezentacji przeszłości. *Do Broni!*, 4, 34-37.
- Bogacki, M. (2010). O współczesnym „ożywianiu” przeszłości – charakterystyka odtwórstwa historycznego. *Turystyka Kulturowa*, 5, 4-27.
- Chańko, J. i Daszyńska, J.A. (2015). Rekonstrukcja historyczna wydarzeń pierwszej wojny światowej. *Klio. Czasopismo Poświęcone Dziejom Polski i Powszechnym*, 34(3), 101-116.
- Chou, C., Condrón, L. i Belland, J.C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8138-1>
- Cybis, N. (2012). Uzależnienie od sieci. Rola osobowości i perspektywy postrzegania czasu. W: E. Drop i M. Maćkiewicz (red.), *Młoda psychologia* (t. 1, s. 303-321). Liberi Libri.
- Daszyńska, J.A. (2013). Rekonstrukcja historyczna. Kilka refleksji nad nowym zjawiskiem kulturowym w Polsce. *Wiadomości Historyczne*, 6, 11-14.
- Digital Report. (2020). *Digital 2020: Poland*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-poland>
- Digital Report. (2022). *Digital 2022: Poland*. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-poland>
- Edelman Agency. (2019). *Survey of technology executives and the general population shows excitement and curiosity yet uncertainty and worries that artificial intelligence could be a tool of division*. <https://www.edelman.com/research/2019-artificial-intelligence-survey>
- Hansen, A. (2020). *Wyloguj swój mózg. Jak zadbać o swój mózg w dobie nowych technologii* (E. Fabisiak, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Hawi, N.S., Blachnio, A. i Przepiórka, A. (2015). Polish validation of the internet addiction test. *Computers in Human Behavior*, 48, 548-553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.058>
- Kairys, A. i Liniauskaite, A. (2014). Time Perspective and Personality. W: M. Stolarski, N. Fieulaine i W. van Beek (red.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (s. 99-113). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_6)
- Kayış, A.R., Satici, S.A., Yılmaz, M.F., Şimşek, D., Ceyhan, E. i Bakioğlu, F. (2016). *Big five-personality trait and internet addiction: A meta-analytic review*. *Computers in Human Behavior*, 63, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.012>
- Lindenberg, G. (2018). *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*. Wydawnictwo Otwarte.
- Marino, C., Gini, G., Vieno, A. i Spada, M.M. (2018). A comprehensive meta-analysis on problematic Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 83, 262-277. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.009>
- Mirski, A. (2000). Inteligencja naturalna a sztuczna, czyli inteligencja podmiotu i przedmiotu. W: E. Szumakowicz (red.), *Granice sztucznej inteligencji. Eseje i studia*. (s. 83-113). Politechnika Krakowska.
- Przepiórka, A. (2011). *Kwestionariusz ZTPI – polska adaptacja*. Time Perspective. <http://www.timeperspective.net/uploads/2/5/4/4/25443041/polish.pdf>
- Przepiórka, A. i Blachnio, A. (2016). Time perspective in Internet and Facebook addiction. *Computers in Human Behavior*, 60, 13-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.045>
- Stolarski, M.S. (2016). *Różnice indywidualne w zakresie perspektywy czasowej jako wyznacznik adaptacji społeczno-emocjonalnej*. [Rozprawa habilitacyjna]. Uniwersytet Warszawski.
- Studzizba, D. (2019). *Przywiązanie do miejsca a perspektywy czasowe. Badania porównawcze rekonstruktorów historycznych*. [Praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński.

- Stulgis, M.M. (2013). Pomiedzy rekonstrukcja, odwrostwem a inscenizacja, czyli proba analizy zjawiska rekonstrukcji historycznej. *Pamiec i Sprawiedliwosc*, 2(22), 135-152.
- Szajewski, T. (2008). *Konno w boju*. Agencja Wydawnicza Egros.
- Szymaniak, K. (2020). Problem uzaleznien adolescentow od substancji psychoaktywnych w percepcji mlodzi zy licalnej. *Krakowskie Studia Malopolskie*, 3(27), 160-173. <https://doi.org/10.15804/ksm20203011>
- Topolewska, E., Skimina, E., Strus, W., Ciecuch, J. i Rowinski, T. (2014). Krutki kwestionariusz do pomiaru Wielkiej Piatki IPIP-BFM-20. *Roczniki Psychologiczne*, 17(2), 367-384.
- Torczyńska, M. (2019). Sztuczna inteligencja i jej spoleczno-kulturowe implikacje w codziennym zyciu. *Kultura i Historia*, 36(2), 106-126.
- Van Beek, W., Berghuis, H., Kerkhof, A. i Beekman, A. (2011). Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry. *Time & Society*, 20(3), 364-374. <https://doi.org/10.1177/0961463x10373960>.
- Young, K.S. (2000). Therapeutic issues with internet addicted clients. *New Therapist*, 7, 12-13.
- Zimbardo, P.G. i Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. i Boyd, J. (2008). *Paradoks czasu* (A. Cybulko i M. Zieliński, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



## ***Rola i znaczenie systemu edukacji dla kształtowania tożsamości narodowej w Republice Uzbekistanu***

## ***The Role and Importance of the Education System for Forming the National Identity in the Republic of Uzbekistan***

### **ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of this article is to present the complex relationship between Uzbekistan's historical heritage, the creation of a national identity after the collapse of the USSR, and the construction of the education system based on a specific educational policy that misappropriates the Republic's tradition of religious teaching.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** Due to the issue raised, I used the historical-comparative method, which makes it possible to determine the changes that have taken place in the consciousness of societies over the centuries. In the case of Uzbekistan, it is the role of Islam and traditional Muslim upbringing in the survival of the Uzbek people during Soviet rule and after regaining independence, and rebuilding old ties with the Islamic world. The following research problem was formulated: Would it be possible to preserve the national identity of the Uzbeks' national identity without maintaining the practice of teaching Islam?

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The analysis of the problem of Muslim education in the context of contemporary "Uzbekness" includes a presentation of the origins of the Uzbek nation and the elements that constitute national identity, the role and significance of Islam for contemporary Uzbeks.

**RESEARCH RESULTS:** The analysis shows that the negation of the return to values and the traditional living style based on religious teaching from an early age by the country's authorities led to a serious internal conflict manifested in illegal religious education and the pursuit of the society to develop a grassroots Islam, uncontrolled by the state.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** The Uzbek model of education presented in the article is an interesting example of the state control of religious teaching, different from the educational strategies in the Arab states representing the Islamic world.

→ **KEYWORDS:** **EDUCATION SYSTEM, ISLAM, NATIONAL IDENTITY, HERITAGE, REPUBLIC OF UZBEKISTAN**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest przedstawienie złożonych relacji między dziedzictwem historycznym Uzbekistanu, tworzeniem tożsamości narodowej po rozpadzie ZSRR i budową systemu edukacji opartego na swoistej polityce oświatowej, która sprzeniewierza się tradycji nauczania religijnego w Republice.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Ze względu na podjętą problematykę posłużyłam się metodą historyczno-porównawczą, która umożliwiła określenie przemian, które dokonały się w świadomości społeczeństw na przestrzeni wieków. W przypadku Uzbekistanu jest to rola islamu i tradycyjnego muzułmańskiego wychowania w przetrwaniu narodu uzbeckiego podczas panowania radzieckiego i po odzyskaniu niepodległości oraz odbudowa dawnych więzi ze światem islamu. Sformułowano następujący problem badawczy: czy możliwe byłoby zachowanie tożsamości narodowej Uzbeków bez potrzymania praktyki nauczania islamu?

---

**PROCES WYWODU:** Analiza problemu edukacji muzułmańskiej w kontekście współczesnej „uzbeckości” obejmuje przedstawienie pochodzenia narodu uzbeckiego i elementów, które składają się na tożsamość narodową, rolę i znaczenie islamu dla współczesnych Uzbeków.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Z przeprowadzonej analizy wynika, że negowanie powrotu do wartości i tradycyjnego stylu życia opartego na nauczaniu religijnym od najmłodszych lat przez władze kraju doprowadziło do poważnego konfliktu wewnętrznego przejawiającego się w nielegalnej edukacji religijnej i dążeniu społeczeństwa do rozwijania oddolnego islamu, niekontrolowanego przez państwo.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Uzbecki model edukacji zaprezentowany w artykule stanowi interesujący przykład kontroli nauczania religijnego przez państwo, odmienny od strategii oświatowych w arabskich państwach reprezentujących świat islamu.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SYSTEM EDUKACJI, ISLAM, TOŻSAMOŚĆ NARODOWA, DZIEDZICTWO, REPUBLIKA UZBEKISTANU

---

## Wstęp

Uzbekistan jest jednym z najważniejszych państw regionu Azji Środkowej. W obecnej polityce tożsamości, zapoczątkowanej przez Islama Karimowa, kraj ten podkreśla istnienie ciągłości historycznej i kulturowej z cywilizacją islamu rozwijającego się w regionie od VIII wieku i dawnym imperium Tamerlana Wielkiego. Jednocześnie zachowuje pamięć o dziedzictwie cywilizacji stepu i cywilizacji rozdroży jako szczególnej całości kulturowej obejmującej wszystkie kraje regionu tworzące niegdyś przestrzeń wielokulturową opartą na tradycjach perskich, greko-buddyjskich, indyjskich, arabskich i mongolskich. Po rozpadzie ZSRR szczególna rola przypadła systemowi oświaty, na który zostało nałożone zadanie odbudowania tożsamości narodowej wokół nowych wartości



i ideologii jednoczącej wszystkie narody Uzbekistanu. Celem artykułu jest przedstawienie systemu edukacji jako narzędzia polityki oświatowej, które może wspomóc proces narodowotwórczy w polietnicznej rzeczywistości Republiki. Tło historyczne ma za zadanie ukazać złożoność procesu tworzenia narodu uzbeckiego przy uwzględnieniu całości skomplikowanego dziedzictwa historycznego, kulturowego i religijnego. Teza badawcza zakłada, że bez islamu naród uzbecki nie przetrwałby i nie zachował ciągłości kulturowej, natomiast obecna polityka władz republiki, polegająca na zwalczaniu edukacji muzułmańskiej w społeczeństwie, prowadzi do wzrostu napięcia i eskalacji działań wymierzonych w oficjalny system kształcenia.

W polskiej literaturze przedmiotu Uzbekistan opisywany jest w kontekście problemów stosunków międzynarodowych Azji Centralnej i polityki bezpieczeństwa, szczególnie napięć występujących w Kotlinie Fergańskiej. Brakuje natomiast publikacji zajmujących się związkiem edukacji i religii we współczesnym Uzbekistanie.

Badania nad nowymi relacjami państwa i islamu w Uzbekistanie są wciąż tematem otwartym, ponieważ prezydentura Mirzijojeva, który przyczynił się do zmiany prawa religijnego, rozpoczęła się w 2016 roku. Uzbekistan stanowi przedmiot badań realizowanych w wielu ośrodkach naukowych ze względu na swoje strategiczne położenie w Azji Centralnej, specyficzny charakter islamu, tzw. uzbecki model oparty na świeckim państwie i tolerancyjnej tradycji hanafickiej, uwikłanie w światowy terroryzm w latach 90. XX wieku oraz budowę państwa po upadku ZSRR. Jest także przedmiotem obserwacji i zainteresowania organizacji praw człowieka.

## Pochodzenie narodu uzbeckiego

Przyjmuje się, że naród uzbecki powstał z trzech wspólnot kulturowych i etnicznych: Uzbeków – koczowników przybyłych na obecne ziemie uzbeckie w XVI wieku, miejscowych plemion i rodów tureckich tzw. czagatajskich, w tym Oguzów, oraz Sartów – ludności osiadłej, turekojęzycznej i miejskiej. Sama nazwa „Uzbecy” była przypisywana ludności koczowniczej, wyznającej islam, zamieszkującej Ułus Uzbecki po rozpadzie Złotej Ordy. W XIII wieku na ziemiach dzisiejszego Uzbekistanu pojawiły się kolejne plemiona tureckie i mongolskie. W Ułusie Uzbeckim władzę zdobył Timur, tworząc państwo zwane imperium Czagatajów i dynastię Timurydów. Pod panowaniem Timurydów ugruntowała się kultura czagatajska, z której wywodzą się plemiona uzbeckie. Okres XIV i XV wieku jest uznawany za ukończenie tworzenia się narodowości uzbeckiej i początek państwowości uzbeckiej.

Państwo czagatajskie było kontynuacją ułusu Czagataja, drugiego syna Czyngis-chana. Obejmowało ogromny obszar

[...] od Morza Aralskiego na zachodzie po stepy Turkiestanu Wschodniego i od źródeł Irtyszu i granic Mongolii na północy do Afganistanu i granic Kaszmiru na południu. Jego człon najbardziej rozwinięty stanowiły obszary starej cywilizacji sięgające na zachodzie

granic Chorezmu i obejmujące rolnicze oazy Buchary i Samarkandy. [...] Starożytni nazywali ten cały obszar Transoksanią, czyli ziemiami położonymi nad rzeką Oksus (Amur-darią). Taką samą nazwę zastosowali Arabowie, którzy w VIII wieku podbili te tereny. W ich języku Transoksania przybrała nazwę Mawarannahr i tak już pozostało na długie wieki (Małowist, 1991, s. 18).

Ludność pochodzenia perskiego została tam wymieszana z koczownikami tureckimi, a potem mongolskimi. Mawarannahr należał do krajów islamu od VIII i IX wieku, od czasów kolejnych pokojowych ekspansji tej cywilizacji. Koczownicy, którzy przybyli w XIII i XIV wieku, przyjęli islam i zasymilowali wiele elementów stylu życia ludności miejscowej. Wymiar kulturowy islamu miał dla nich większe znaczenie niż wymiar religijny. Islam w regionie pozbawiony ideologicznego i ortodoksyjnego oblicza znacząco różnił się od islamu krajów arabskich. Konwersji na islam poddawali się szczególnie mieszkańcy miast (Haghayeghi, 1995, s. XIX).

Po wygnaniu Timurydów określenie Czagataj wyszło z użycia. Obok różnorodnych plemion koczowniczych w skład narodu uzbeckiego wchodziłi Sartowie, uznawani za ludność osiadłą, byłych koczowników. Część uczonych stosowała to określenie jako charakterystykę całej ludności osiadłej w Azji Centralnej, bez odniesienia do konkretnego pochodzenia etnicznego, ewentualnie do zmieszanych ze sobą plemion uzbeckich i tadżyckich (Ilchamov, 2005).

## Polityka sowiecka w regionie

W pierwszej połowie XX wieku władza radziecka tworząc republiki związkowe, starała się zbudować je wokół etosu narodowościowego, był to proces „wewnętrznej konsolidacji etnicznej” sterowanej przez władze, wtedy to Sartowie zniknęli jako grupa etniczna i zostali zastąpieni Uzbekami. W spisie z 1926 roku nie traktowano ich jako odrębnej narodowości, lecz jako Uzbeków. Proces uzbekizacji lat 30. XX wieku polegał między innymi na asymilacji wspólnot etnicznych z narodowościami tytularnymi republik związkowych bądź narodowościami nietytularnymi, ale liczniejszymi, które zamieszkiwały w bliskim sąsiedztwie i posiadały podobny język i kulturę. I tak asymilacji z kulturą uzbecką ulegli Turkmeni, Karakałpacy, ale i Arabowie, Ujgurzy i Persowie (Wierzbicki, 2008, s. 182).

Uzbecy jako narodowość tytularna zostali niejako wybrani przez władze radzieckie spośród licznych narodów zamieszkujących region dzięki posiadaniu bogatej kultury i kapitału symbolicznego, zdolnego zapewnić odniesienie do symboli narodowo-patriotycznych i przeszłości historycznej, z której mogli być dumni. Pomimo bycia narodem tytularnym, Uzbecy musieli zmagać się z sowietyzacją, która oznaczała włączenie we wspólnotę wielonarodowego państwa związkowego i budowę jednego narodu radzieckiego opartego na zasadach federalizmu socjalistycznego, języku rosyjskim i kulturze rosyjskiej.

Rewolucja bolszewicka z 1917 roku przyniosła znaczące zmiany w całym regionie. W latach 20. cały obszar Azji Środkowej został podporządkowany władzy sowieckiej. Natychmiast po ustabilizowaniu sytuacji politycznej w regionie sowieci przystąpili do

budowania nowych struktur państwowych w obrębie Rosyjskiej Federacyjnej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej – RFSRR. Powstały wtedy Bucharska Ludowa Republika Radziecka, która zastąpiła Emirat Buchary, Chorezmijska Ludowa Republika Radziecka na miejscu Chanatu Chiwy i republiki autonomiczne turkiestańska i kirgiska (Kassymova i in., 2012, s. 267).

W wyniku bezwzględnej polityki Buchara i Samarkanda, uznawane przez Tadżyków za centrum kultury tadżyckiej, znalazły się w republice uzbeckiej, podobnie jak historyczna stolica Kazachów Taszkent. Tak ukonstytuowany region służyć miał sowietom za wojskowe pogranicze ZSRR stanowiące bufor dla wpływów Chin, Afganistanu i Iranu. Ponadto nowe granice terytorialne zerwały historyczną ciągłość i związek krajów Azji Środkowej z Mongolią, Chinami, Afganistanem i Iranem, które trwały przez wieki funkcjonowania jedwabnego szlaku na rzecz ustanowienia związków politycznych i gospodarczych z Rosją. Azjatyckie Republiki znalazły się w dwóch radzieckich regionach ekonomicznych: środkowoazjatyckim i kazachstańskim, dlatego też Rosjanie używali nazwy Azja Środkowa i Kazachstan.

## Znaczenie islamu dla Uzbeków

W carskiej Rosji muzułmanie Azji Centralnej identyfikowali się z islamem jako członkowie *ummy* – wspólnoty wiernych. Z czasem islam zyskał na znaczeniu jako istotny składnik rodzącej się tożsamości narodowej. W Imperium Rosyjskim religia nie była prześladowana, akceptowano inne niż prawosławie tradycje religijne. Po utworzeniu ZSRR sytuacja uległa dużej zmianie. We wszystkich republikach stosowano ten sam schemat działania wobec wyznawców islamu. Podobnie koegzystencja islamu i władzy radzieckiej została wypracowana dzięki usunięciu praktyk religijnych z życia publicznego społeczności muzułmańskiej. Tak działo się we wszystkich republikach, gdzie islam został poddany represjom politycznym. Islam stał się w konsekwencji tych działań władzą praktyką prywatną, a jego nakazy były ściśle przestrzegane jedynie przez osoby starsze, powyżej sześćdziesiątego roku życia, które nie uczestniczyły w życiu społecznym w takim stopniu, żeby praktyki te wchodziły w konflikt z władzą. Wiele wartości związanych z tradycyjną kulturą uzbecką i dziedzictwem islamu pozostało nienaruszonych i stanowiło wyzwanie dla koncepcji *homo sovieticus* (Antes, 1997, s. 68-69). Stały się one podstawą dla późniejszego odbudowania tożsamości narodowej po okresie sowieckim i zdaniem Andrzeja Wierzbickiego zapewniły Uzbekom przetrwanie biologiczne (Wierzbicki, 2008, s. 199). Przywiązanie do praktyk islamu i tradycji duchowych przyczyniło się do wzmocnienia pamięci historycznej narodu i umożliwiło zachowanie ciągłości świadomości narodowej (Karimow, 1999, s. 93).

Do 1927 roku bolszewicy zakazali praktykowania pięciu filarów islam, konfiskowali książki religijne w języku arabskim, zsyłali do gułagów imamów. W latach 1927-1929 zdestawowano na terenie dzisiejszego Uzbekistanu około 20 tys. meczetów (Yalcin, 2002, s. 98). Sowietci zniszczyli przede wszystkim struktury, poprzez które islam był nauczany

i przekazywany kolejnym pokoleniom. Zlikwidowanie madras – szkół religijnych i meczetów oraz prześladowania duchownych Khalid Adeeb porównuje w skutkach do najeżdżania Czynghis-chana. Sowietom udało się wyrzucić islam z publicznego dyskursu, unieważnić jego duchowy i moralny wymiar dla społeczeństwa i zniszczyć jego społeczne znaczenie. Konsekwencją sowietyzacji było ograniczenie islamu wyłącznie do praktyk obyczajowych i tradycji kultywowanych w rodzinie i wspólnocie sąsiedzkiej. Azja Centralna, zdaniem Adeeba, została na długo odcięta od własnej przeszłości wpływów świata muzułmańskiego, stając się lokalnym i zamkniętym światem (Adeeb, 2007, s. 81-83).

Jednak w odpowiedzi na represje powstały hudżry jako system swoistego prywatnego nauczania i przekazywania zasad islamu oraz kształcenia szejków. Istniały hudżry hanafickie, salafickie i sufickie, odzwierciedlające poszczególne interpretacje islamu. W hudżrach sufickich, które istniały na peryferiach republiki i nie były objęte nadzorem służb bezpieczeństwa, szejkowie sufi utrzymywali ciągłość kształcenia poprzez zindywidualizowaną edukację młodych ludzi, którzy także wywodzili się z tradycyjnych klanów sufickich. Program nauczania w sufickich hudżrach obejmował poznanie Koranu, hadisów, *fiqhu* – prawa religijnego oraz rytuałów religijnych niezbędnych do objęcia funkcji szejka – przewodnika duchowego (Olcott i Ziyaeva, 2008, s. 9). Kiedy upadły medresy, przekaz religijny odbywał się w machallach i środowisku rodzinnym. Dzięki nieoficjalnemu i nielegalnemu nauczaniu w Uzbekistanie islam przetrwał i zachował „teologiczną witalność” i status religii żywej (Olcott i Ziyaeva, 2008, s. 12).

Partia za wszelką cenę chciała zniszczyć odrębne tradycje religijne narodów wchodzących w skład nowego państwa i pozostających pod jego wpływem, przy zachowaniu ich odrębności etnicznej. W 1943 roku utworzono urząd do monitorowania i kontroli islamu przez rząd – Duchową Administrację Muzułmanów Azji Środkowej i Kazachstanu<sup>1</sup>. Było to złagodzenie kursu represji z powodu II wojny światowej i próba pozyskania wsparcia muzułmanów republiki w wysiłku wojennym. Organizacja zaczęła otwierać medresy i organizować wyższą teologiczną edukację dla imamów. Po rozpadzie Związku Radzieckiego, Uzbeki dzięki istnieniu dziedzictwa islamu znaleźli się w znacznie lepszej sytuacji niż inne wspólnoty narodowe poddane rusyfikacji, które z trudnością rozpoczęły proces odbudowywania tożsamości.

## Tradycyjny system szkolnictwa

Szkoły muzułmańskie przed ekspansją Imperium Rosyjskiego istniały we wszystkich grupach etnicznych regionu. Pełniły rolę szkółek religijnych, ale przyczyniały się też do podniesienia poziomu wykształcenia ludności, zdobywającej dzięki nim umiejętności czytania i pisania. Tradycyjna sieć szkół nie była jednak w stanie zwalczyć powszechnego analfabetyzmu populacji regionu. W szkołach wiejskich – mektebach – na poziomie podstawowym nauka była organizowana w meczetach, medresy – pełniące

---

<sup>1</sup> SADUM – the Spiritual Administration of the Muslims of Central Asia and Kazakhstan.

rolę szkół ponadpodstawowych przemieszczały się wraz z koczownikami w zależności od zmieniających się pór roku. Oba typy szkół posługiwały się w nauczaniu językami miejscowymi, zapisywanymi w alfabecie arabskim. Nauka w mektebach trwała od 5 do 8 lat, poza religią i studiowaniem ksiąg obejmowała tylko arytmetykę. Wpływ tych szkół na wykształcenie ludności był jednak niewielki, ponieważ uczyło się w nich do 15 uczniów (Kappeler, 1992). Poziom scholaryzacji wynosił zaledwie 3,4% populacji regionu dla kobiet i mężczyzn. Rodziny opłacały naukę w naturze lub korzystano z datków darczyńców, szkoły były także finansowane przez duchowieństwo muzułmańskie. Medresy jako szkoły wyższe również znajdowały się w meczetach, ich rolą było przygotowanie duchownych muzułmańskich, dlatego nauka w nich trwała 20-30 lat. Obejmowały trzy poziomy wykształcenia: niski, średni i wyższy. Uczono języka arabskiego, retoryki, teologii, prawoznawstwa, kaligrafii, zasad wiary, medycyny, chemii, botaniki, astronomii, geometrii i algebry.

W drugiej połowie XIX wieku rosyjska modernizacja zapoczątkowała wprowadzanie sieci świeckich szkół rosyjskich. W 1867 roku język rosyjski zaczął obowiązywać jako język nauczania. W 1879 roku władze carskie wydały instrukcję o zaprzestaniu nauczania religii i piśmiennictwa muzułmańskiego. Dekrety te miały na celu stopniowe ograniczenia tradycyjnego systemu oświaty opartego w cywilizacji islamu na szkołach religijnych.

W tym samym okresie pojawiły się nowe metody nauczania w szkołach muzułmańskich wśród muzułmanów rosyjskich, które próbowano zaszczyć w Azji Środkowej. Ruch dżadadyzmu propagował zachodnie metody nauczania i otwarcie islamu na dokonania cywilizacyjne Zachodu. Wpisywał się tym samym w nurt reform, które zachodziły w świecie islamu na Bliskim Wschodzie. Rozpoczęty na Powołżu i Krymie dotarł do Azji Centralnej, gdzie stał się narzędziem do rozwijania idei pantureckich. I. Gasprifski wysunął koncepcję stworzenia wspólnego języka tureckiego na postawie unowocześnionego języka Turków osmańskich i dzięki niemu wykreowania wspólnoty narodów muzułmańskich w Imperium Rosyjskim (Haghayeghi, 1995, s. 9). Dżadadyzm chciał przeciwstawić się rusyfikacji i wpływowi rosyjskiemu poprzez budowanie kulturowej więzi narodów regionu opartej na islamie, języku i oświacie. Poza procesami akulturacji do kultury rosyjskiej odbywał się równoległy proces uzbekizacji głównie grup etnicznych: Karakałpaków i Turkmenów.

W latach 1989-1990 w republikach związkowych pojawiły się nowe regulacje językowe. Język uzbecki stał się językiem państwowym, a język rosyjski utrzymał status języka komunikacji między republikami.

Język rosyjski nie został uznany w Uzbekistanie za język oficjalny. Oznacza to ograniczenie statusu języka rosyjskiego w republice. Język państwowy to język pełniący funkcje sprzyjające integracji narodowej i będący symbolem państwa. Język oficjalny to język stosowany w administracji, ustawodawstwie i sądownictwie, pełni funkcje integracji politycznej. Niemniej jednak dziedzictwem radzieckim w regionie pozostał bilingwizm, czyli współistnienie języków państwowych i języka rosyjskiego. Dziedzictwo to Uzbeki starają się przezwyciężyć za pomocą wprowadzenia alfabetu łańskiegi zamiast cyrylicy w 1993 roku.

## „Kim jesteśmy my, Uzbekcy”

W Uzbekistanie przetrwała sowietyzację wspólnotowa forma organizacji społecznej – machalla, zarówno na wsi, jak i w mieście. Machalla porządkowała życie mieszkańców, ponieważ skupiała spokrewnione rodziny, które tworzyły wspólnotę sąsiedzką. Dla władz republiki wspólnoty te stały się podstawą do budowy jednolitego narodu uzbeckiego. Na czele wspólnoty narodowej, zbudowanej na wzór rodziny, stoi prezydent i podejmuje decyzje w interesie całego narodu. Autorytarny styl rządzenia najlepiej odzwierciedla uzbeckie stosunki władzy, w których patriotyzm oznacza gotowość pracy na rzecz wspólnoty. W koncepcji uzbeckości promowanej przez prezydenta Karimowa obok gościnności, pracowitości, dobroci najważniejszymi cnotami są tolerancja i zrozumienie oraz przekonanie, że prywatna własność ziemi jest ekonomicznie nie do zrealizowania w republice (Rasanaagam, 2004, s. 150).

20 czerwca 1990 roku w Deklaracji o suwerenności Uzbekkiej SRR podkreślono prawo do samostanowienia narodu uzbeckiego oraz potwierdzono prawa innych narodów i grup etnicznych Uzbekistanu do własnego języka i kultury. Porażka puczu sierpniowego w ZSRR i zwycięstwo sił demokratycznych w Rosji spowodowały zwrot ku niepodległości w regionie. Republiki Azji Centralnej przystąpiły do Wspólnoty Niepodległych Państw 21 grudnia 1991 roku. Nowe państwa regionu pozostały w granicach wyznaczonych przez ZSRR.

Islam Karimow kontynuował politykę tożsamości wykreowaną przez władze radzieckie, kiedy to podjęto decyzję, że przodkami Uzbeków są Timurydzi i przede wszystkim założyciel dynastii Timur, zwany Tamerlanem, i jego wnuk Ulugbek. Obszar Mawerannachru wchodzi obecnie w skład Uzbekistanu, a dziedzictwo wieków XIV i XV stało się przedmiotem dumy narodowej Uzbeków.

## System edukacji po uzyskaniu niepodległości

W Republice bezpłatna i obowiązkowa edukacja obejmuje 11 lat, po reformie z 2017 roku: 4 lata szkoły podstawowej i 5 lat średniej, po której występuje kontynuacja do wyboru odpowiednio 2 lata edukacji ogólnej lub 3 lata techniczno-zawodowej. Po profilu ogólnym zakończonym dyplomem szkoły średniej albo po uzyskaniu dyplomu zawodowego uczniowie mogą wstąpić na uniwersytet.

Edukacja przedszkolna właściwie jest w zaniku po 1991 roku. Oficjalne dane wskazują brak analfabetyzmu w republice. Od 1999 roku rząd wspiera Taszkencki Uniwersytet Islamski. Od 2002 roku rozwija się współpraca międzynarodowa między Uzbekistanem a zachodnimi i azjatyckimi instytucjami oświatowymi: powstał Westminsterki Międzynarodowy Uniwersytet w Taszkencie, Turyński Politechniczny Uniwersytet w Taszkencie, Brytyjska Szkoła Taszkentu.

Prywatne szkoły są zabronione z powodu zagrożenia fundamentalizmem islamskim od 1993 roku. Odkąd Uzbekistan zadeklarował odseparowanie religii od edukacji, nie ma

w kraju szkół religijnych. Edukacja religijna jest oferowana przez państwo, kontrolowana przez państwo i przeznaczona jedynie dla absolwentów szkół wyższych, ewentualnie może zaczynać się jako edukacja na poziomie średnim. Poza wskazanymi przez państwo instytucjami szkoły religijne są nielegalne. Nie można także wprowadzać przedmiotów związanych z religią do programu szkół świeckich. Edukacja religijna dla dzieci stanowi punkt zapalny między rządem a społeczeństwem, wielu Uzbeków chciałoby zapewnić dzieciom naukę islamu od najmłodszych lat (Eurasianet, 2021).

Na zapotrzebowanie odpowiada zakorzeniona w tradycji sieć szkół zwanych hudżra, które są nielegalne we współczesnym Uzbekistanie. Hudżry powstały w okresie intensywnej sowietyzacji społeczeństwa w latach 20. i 30. XX wieku i rozwijały się po okresie stalinowskim. Hudżry jako szkoły utrzymały swój nielegalny status również obecnie. W pierwszej połowie 2018 roku rząd zamknął 116 nielegalnych placówek nauczania islamu, a 33 w 2017 roku. Edukacja ta jako dodatkowa przeznaczona była dla dzieci uczęszczających do szkół podstawowych i średnich. Głównym argumentem władzy przeciwko funkcjonowaniu tych szkół był brak formalnego religijnego wykształcenia nauczycieli. Zarządcy szkół otrzymali zarzuty kryminalne dotyczące produkcji nielegalnych materiałów, które zagrażają bezpieczeństwu państwa i nietykalności cielesnej uczniów (Yeniseyev, 2018).

W wyniku zmiany polityki, jaka dokonana się po objęciu prezydentury przez Shawkata Mirzijojeva, Republika ma nowe prawo religijne. Prezydentura obecnego przywódcy Uzbekistanu od 2016 roku opiera się na odmiennym stosunku do islamu. W 2017 roku uwolnił on tzw. radykałów islamskich z więzień, w znacznej części były to osoby oskarżone o terroryzm za posiadanie nielegalnych materiałów w języku arabskim do nauczania islamu. Wskazuje to na zmianę stosunku władzy do islamu i zdefiniowanie na nowo miejsca islamu w społeczeństwie Uzbekistanu. Prawo religijne z 5 lipca 2021 zezwala na noszenie tzw. „religijnego stroju” w przestrzeni publicznej kobietom i mężczyznom, którzy nie są duchownymi muzułmańskimi. Instytucje państwowe, takie jak urzędy i uniwersytety, obowiązuje jednak *dress code*, który wyklucza ubiór religijny. Utrzymano w mocy zapis mówiący o tym, że edukacja religijna jest możliwa dopiero po ukończeniu szkoły wyższej. Nielegalne jest także wprowadzenie przedmiotów religijnych do planów nauczania w szkołach poza wyznaczonymi przez państwo placówkami edukacyjnymi (Eurasianet, 2021).

## Zakończenie

Przyswojenie kultury imperialnej w przypadku wielu narodów regionu skutkowało odrodzeniem i rozwojem własnej kultury narodowej przez inteligencję narodową<sup>2</sup>. Najważniejszym wyzwaniem po rozpadzie ZSRR stało się budowanie nowej tożsamości

---

<sup>2</sup> Dzięki rusyfikacji pojawiła się możliwość stworzenia wspólnego języka i kultury, co umacnia tezę Ernesta Gellnera zawartą w *Narodach i nacjonalizmie*, która powstanie nowoczesnej świadomości narodowej uzależnia od działań inteligencji skoncentrowanej na tworzeniu wspólnej kultury narodowej łączącej wszystkie warstwy społeczne dotąd rozdzielone brakiem więzi i brakiem wspólnej kultury.

uzbeckiej, tworzenie historii narodowej i rekonstrukcja przeszłości, aby stworzyć swoją mitologię narodową. Proces ten w znacznej mierze opiera się na edukacji. Niestety decyzje władz nie uwzględniają edukacji religijnej w programie kształcenia, która właściwie jest legalnie dostępna od 18. roku życia. Dotyczy to wszystkich wyznań w republice, a przede wszystkim nauczania islamu. Odpowiedzią społeczeństwa uzbeckiego na represje jest nielegalne nauczanie dzieci i młodzieży oraz tłący się poważny konflikt społeczny w przyszłości.

#### BIBLIOGRAFIA

- Adeeb, K. (2007). *Islam after communism. Religion and politics in Central Asia*. University of California Press.
- Allworth, E. (2002). *Central Asia, 130 years of Russian dominance: A historical overview*. Duke University Press Books.
- Antes, P. (1997). *Der Islam als politischer Faktor*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Eurasianet. (2021, 7 lipca). *Restrictive rules banning the independent practice of religion are still in force*. <https://eurasianet.org/uzbekistan-disappoints-with-secretively-adopted-religion-law>
- Haghayeghi, M. (1995). *Islam and politics in Central Asia*. St. Martin's Press.
- Ilchamov, A. (2005). Archeologia uzbekoskiej identyczności. *Etnograficeskoe obozrenie*, 1, 25-47.
- Kappeler, A. (1992). *Russland als Vielvolkerreich. Entstehung. Geschichte. Zerfall*. Soviet Language Policy in Central Asia.
- Karimow, I. (1999). *Uzbekistan na progu XXI wieku* (D. Muszyńska-Wolny, tłum.). Wydawnictwo Elipsa.
- Kassymova, D., Kundakbayeva, Z. i Markus, U. (2012). *Historical dictionary of Kazakhstan*. The Scarecrow Press, Inc.
- Małowist, M. (1991). *Tamerlan i jego czasy*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Olcott, M.B. i Ziyaeva, D. (2008, 10 września). *Islam in Uzbekistan: Religious education and state ideology*. Carnegie Endowments for International Peace. <https://carnegieendowment.org/2008/09/10/islam-in-uzbekistan-religious-education-and-state-ideology-pub-21980>
- Rasanaagam, J. (2004). Etniczność, gosudarstvennaa ideologia i ponatie „obscina” v Uzbekistane. W: A. Abashin i V. Bushkov (red.), *Ferganskaa Dolina. Etniczność. Etniceskie processy. Etniceskie konflikty* (s. 145-163). Nauka.
- Wierzbicki, A. (2008). *Etnopolityka w Azji Centralnej. Między wspólnotą etniczną a obywatelską*. Dom Wydawniczy Elipsa.
- Yalcin, R. (2002). *The rebirth of Uzbekistan. Politics, economy and society in the post-soviet era*. Ithaca Press.
- Yeniseyev, M. (2018, 27 sierpnia). *Uzbekistan shuts down illegal religious schools accused of child abuse*. Central Asia News. [https://central.asia-news.com/en\\_GB/articles/cnmi\\_ca/features/2018/08/27/feature-01](https://central.asia-news.com/en_GB/articles/cnmi_ca/features/2018/08/27/feature-01)

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY-ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



RECENZJE

---

REVIEWS



## **Sławomir Chrost, *Podstawy pedagogii osoby*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2022, ss. 161.**

Na rynku wydawniczym nadal brakuje pozycji, które w perspektywie pedagogicznej odnoszą się do koncepcji osoby i wychowania wypracowanej na gruncie filozofii klasycznej, neotomizmu oraz personalizmu chrześcijańskiego. Wydaje się, że tę lukę wypełnia pozycja prof. Sławomira Chrosta. W swojej najnowszej książce autor podjął się trudnej tematyki, bo nie dotyczącej wprost pedagogiki, a pedagogii osoby – czyli zajął się tematem wychowania i autowychowania osoby. Już sama tematyka sprawia, że recenzowana książka warta jest lektury, lecz niebezpiecznej, o czym będzie mowa w dalszej części recenzji. Na wstępie należy zaznaczyć, że recenzja odnosi się do książki tej nie jak do podręcznika akademickiego, lecz jak do pozycji naukowej, bo jak sądzę, taką intencję miał autor. Recenzja została podzielona na dwie części: ocenę formalną i ocenę merytoryczną.

Autor książki w sposób pozytywny zbudował strukturę zaprezentowanych treści w postaci trzech jasno i wyraźnie podzielonych rozdziałów tematycznych. Pierwszy rozdział *Osoba ludzka – próby definicji* (s. 13-52) poświęcił na historyczne omówienie wybranych koncepcji osoby począwszy od Ojców Kościoła poprzez poglądy nowożytne i współczesne w postaci filozofii personalistycznej. Drugi rozdział *Majeutyka osoby* został poświęcony zagadnieniom dotyczącym sposobu wychowania człowieka poprzez korzystanie z metod Sokratesa i Arystotelesa (s. 53-99). Ostatnia część recenzowanej książki *Podstawowa charakterystyka pedagogii osoby w inspiracji katolickiej* (s. 100-144) dotyczy problemów wychowania w kontekście podstawowych kategorii antropologicznych oraz etycznych, takich jak: autonomia, samostanowienie, miłość, spotkanie, dialog. Od strony formalnej należy wskazać, że całość jest opatrzona przypisami, a język dostosowany do potencjalnego czytelnika. Jest on w większości przypadków zrozumiały, przekaz jest czytelny, prawie wcale nie występują błędy językowe itp. Zatem formalna strona recenzowanej książki jest bez zarzutu.

W ocenie merytorycznej należałoby się skupić na kilku wątkach. Z jednej strony – patrząc na spis treści – autor recenzowanej książki zmierzył się z szerokim problemem, gdyż poruszył zarówno zagadnienia filozoficzne, jak i społeczne. W tym miejscu należy autorowi oddać szacunek. Z drugiej natomiast strony po wnikliwej lekturze tekstu narzucają się pewne uwagi. Tak jak wskazano we wstępie, uwagi te mają uzasadnienie wówczas, gdy recenzowaną książkę ocenia się jako pozycję naukową, nie zaś podręcznik/skrypt porządkujący wiedzę w danym zakresie. W pierwszej kolejności warto wskazać na pewną syntetyczność omawianych zagadnień. Problem ten jest widoczny w każdym z rozdziałów. Można uznać na przykład po lekturze pierwszego rozdziału, że autor ma szeroką wiedzę z zakresu historycznego rozwoju pojęcia osoby, ale skrótość omówienia w rozdziale pierwszym jest nader niekorzystna zwłaszcza dla czytelnika, który nie ma wyrobionej orientacji na temat pojęcia osoby w perspektywie teologiczno-filozoficznej. W dwóch kolejnych rozdziałach książki czytelnik jest „zbombardowany” bardzo dużą

liczbą cytatów, które nie zawsze są w analogiczny sposób (na sposób zarówno ilościowy, jak i jakościowy) skomentowane przez autora, co znajduje swój wyraz między innymi na stronach: 55, 58-59, 62-63, 64-65, 66, 67, 68-69, 70, 72, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86-87, 90, 92, 94, 102-103, 105, 112, 116, 118, 124-125. Ta liczba przywołań myśli innych badaczy tematu (głównie krajowych) zapewne przekonuje czytelnika, że autor doskonale zna stan badań i z tak postawioną tezą trudno polemizować. Zresztą prof. Chrost jest autorem kilku opracowań w zakresie antropologii, etyki i problemów społecznych z pogranicza filozofii oraz teologii. Pojawia się jednak problem metodologiczny polegający na tym, że trudno wobec tak dużej liczby przywołań cudzych myśli odnaleźć główną ścieżkę interpretacyjną oraz oryginalne spojrzenie autora w zakresie sposobu wychowania i autowychowania. Zapewne gdyby tych przywołań było mniej, wówczas łatwiej byłoby czytelnikowi odnaleźć oryginalne myśli autora w tym zakresie. Trzecia uwaga dotyczy formułowania tez krytycznych wobec innych nurtów współczesnej filozofii w zakresie aksjologii i pedagogiki bez odnoszenia się do tekstów źródłowych. Autor bowiem w kilku miejscach zaznacza pewne napięcie na linii: świat metafizyczny i świat postmetafizyczny, ale bez odnoszenia do tekstów autorów postmodernistycznych. W książce czytamy np. „[...] założenie subiektywizmu (postmodernistycznej wizji wychowania) implikuje możliwość konstruowania zarówno przez wychowanka, jak i przez wychowawcę ich propozycji rzeczywistości społecznej, a następnie negocjowania ich z innymi podmiotami życia społecznego” (s. 107). Niestety ani na wcześniejszych, ani na późniejszych stronach autor książki nie zrekonstruował czytelnikowi owej postmodernistycznej wizji wychowania, odwołując się m.in. do myśli Richarda Rorty’ego. Bez takiego zabiegu trudno dokonać obiektywnej oceny, czy wyżej sformułowana teza ma swoje uzasadnienie. W recenzowanej pozycji brakuje także spojrzenia krytycznego na personalistyczną filozofię wychowania. Po lekturze recenzowanej książki nasuwa się pytanie, czy w ocenie autora propozycja ta (personalistyczna) – od początku do końca – jest idealna i nie zawiera w sobie żadnych mankamentów mogących stanowić pole dla cennej skądinąd dla świata nauki polemiki?

Pomimo tych uwag, które mogą być odebrane jako krytyczne, należy uznać, że pozycja *Podstawy pedagogii osoby* jest cenna zarówno dla teologów, filozofów, jak i pedagogów. Strona formalna książki – jak zostało podkreślone powyżej – jest bez zarzutu. W kwestii metodologiczno-merytorycznej pozycja ta na pewno spełnia ważną funkcję porządkującą. Uwagi przedstawione powyżej mają natomiast charakter pewnej polemiki, a przecież tylko dobre i bardzo dobre prace zmuszają do pewnej konfrontacji, zatem i w tym przypadku książka prof. S. Chrosta spełnia swoje zadanie wobec środowiska naukowego. Pozostaje mieć nadzieję, że czytelnicy będą sięgać do recenzowanej pozycji, aby odszukiwać to, co najważniejsze w perspektywie wychowania człowieka.

Dotąd ukazały się następujące numery  
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płęć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today
- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość

2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne  
2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World  
2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny  
2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach  
2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process  
2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne  
2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna  
2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych  
2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość  
2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny  
2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych  
2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.  
2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny  
2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach  
2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa  
2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości  
2020 Vol. 19, No. 52 W trosce o człowieka  
2021 Vol. 20, No. 53 Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19  
2021 Vol. 20, No. 54 Opieka i wychowanie w czasach kryzysu  
2021 Vol. 20, No. 55 Codzienność w dobie pandemii  
2021 Vol. 20, No. 56 Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej  
2022 Vol. 21, No. 57 Pedagogika ignacjańska w złożonym i niejednoznacznym świecie  
2022 Vol. 21, No. 58 Horyzonty duchowości