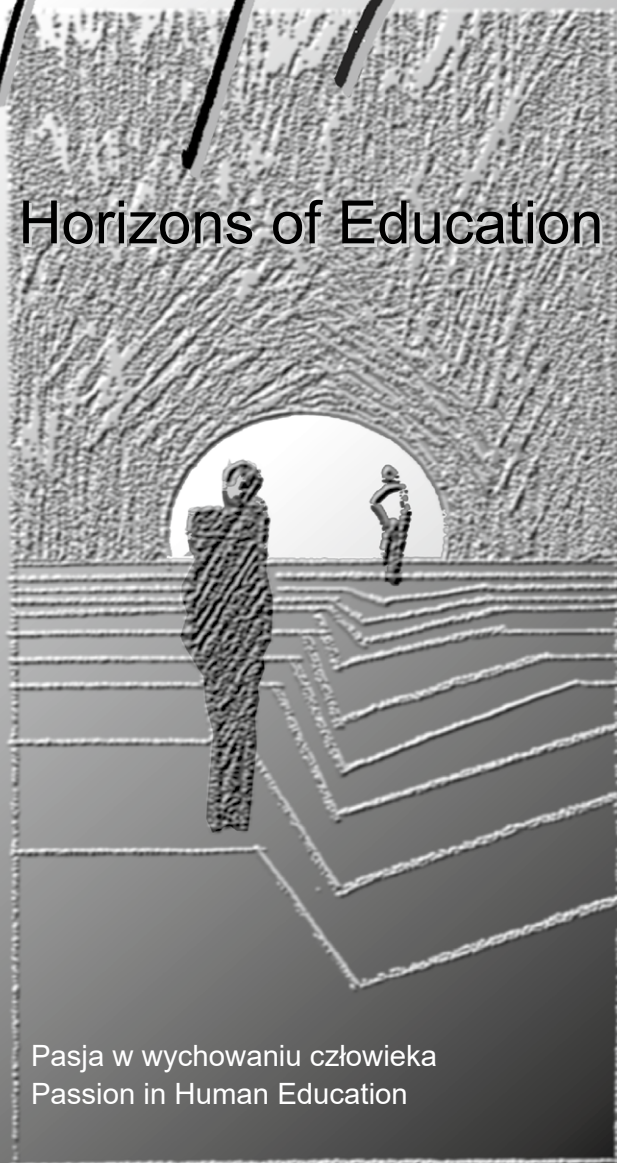


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Pasja w wychowaniu człowieka
Passion in Human Education

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)

REDAKTORKI TEMATYCZNE / 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 Śliwowski (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 Zarzychny

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

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki w ramach programu „Rozwój Czasopism Naukowych” – umowa Nr RCN/SN/0390/2021/1

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

e-mail sekretarz redakcji: 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>Editorial: Passion in Human Education</i>	5
Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor <i>Editorial: Pasja w wychowaniu człowieka</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Krzysztof Kwapis, Anna Maria Batory-Gind <i>Psychometric Properties of the Polish Version of the Passion Scale / Właściwości psychometryczne polskiej wersji skali pasji</i>	11
Urszula Tokarska <i>Adrenalina i sens. O życiu z pasją w ujęciu egzystencjalno-narracyjnym / Adrenalin and Meaning: A Passionate Way of Being in Existential-Narrative Contexts</i>	23
Maria Szymańska <i>The Relationship Between the Harmonious Passion Development and the Human Integral Development: Educational Perspective in Brief / Związek rozwoju harmonijnej pasji z integralnym rozwojem człowieka. Perspektywa edukacyjna w zarysie</i>	33
Monika Kowalska, Iwona Czaja-Chudyba <i>Experiencing Passion as an "essentia vitae" of Educational Biographies of Eminent Musicians From Cracow / Doświadczanie pasji jako „essentia vitae” biografii edukacyjnych wybitnych krakowskich muzyków</i>	43
Ioana Zagrean, Maria Pia Ferdinandi, Maria Cinque <i>New Paths to Enlighten Passion for Education in Challenging Times: DigiSEL and Creative Education / Nowe ścieżki nakreślające znaczenie pasji dla edukacji w czasach niosących wyzwania. DigiSEL i kreatywna edukacja</i>	55
Bożena Józefów-Czerwińska <i>The Role of Passion Combined with the Mission to Protect Humanity Reflected in the Memoirs of Ludwik Hirszfeld / Znaczenie pasji połączonej z misją ochrony człowieczeństwa w świetle analiz wspomnień Ludwika Hirszfelda</i>	65
Ilona Dąbrowska <i>Pasje młodzieży a technologiczna współczesność / Young People's Passions and Technological Modernity</i>	77

Mariola Teresa Kozubek <i>Godność człowieka pasją wychowawczą doktor Wandy Póltawskiej / Human dignity with the educational passion of Dr. Wanda Póltawska</i>	87
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	99
Jarosław Michalski <i>The Issue of the Educational Presence of Teachers at School / Zagadnienie obecności wychowawczej nauczycieli w szkole</i>	101
Joanna Łukasik <i>Perception of Oneself as a Teacher from the Perspective of Individuals Retraining for the New Profession / Postrzeganie siebie w roli nauczyciela w perspektywie osób przekwalifikujących się do zawodu</i>	111
Olena Vasylenko <i>Functional Literacy in the System of Adult Education / Alfabetyzacja funkcjonalna w systemie kształcenia dorosłych</i>	121
Mariola Kinal <i>Zarządzanie kulturą organizacyjną instytucji oświatowych / Managing the Organizational Culture of Educational Institutions</i>	131
Jacek Prusak, Jakub Wasiewicz <i>Predyktory poczucia opuszczenia przez Boga u katolików w Polsce: analiza codziennych doświadczeń religijno-duchowych i moderująca rola poziomu deklarowanej wiary / Predictors of the Sense of Being Abandoned by God Among Catholics in Poland: Analysis of Everyday Religious and Spiritual Experiences and the Moderating Role of the Level of Declared Faith</i>	143



Maria Szymańska

<https://orcid.org/0000-0001-5244-5966>
Akademia Ignatianum w Krakowie
Jesuit University Ignatianum in Krakow
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
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.01>

Data zgłoszenia: 18.07.2023

Data akceptacji: 18.07.2023

Data publikacji: 29.09.2023

Editorial: Passion in Human Education

Ladies and Gentlemen,

Issues related to the passion in upbringing, or education, appear more and more often in the epistemological, empirical and practical space, which indicates its importance for human functioning in the world, for building relationships with self, others, and God. Passion often is described as a motivating force that dynamize a person to act. It seems to be a factor enabling the man to get the wider knowledge of "Self." It also fosters developing autonomous identity; provokes reflection; strengthens the power of will and commitment in performing different tasks, despite the difficulties that must be overcome, especially, when it concerns harmonious passion – described more extensively in the works of Robert J. Vallerand. Considering the importance of passion in human life, particularly, in educational area, on behalf of the entire Editorial Board we invite our Readers to familiarize themselves with the contents of this issue of *Horizons of Education*,

Maria Szymańska
Agnieszka Kaczor
Theme issue editors



Maria Szymańska

<https://orcid.org/0000-0001-5244-5966>
Akademia Ignatianum w Krakowie
Jesuit University Ignatianum in Krakow
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
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.02>

Data zgłoszenia: 18.07.2023

Data akceptacji: 18.07.2023

Data publikacji: 29.09.2023

Edytorial: Pasja w wychowaniu człowieka

Szanowni Państwo!

Problematyka dotycząca pasji w wychowaniu, w edukacji, pojawia się coraz częściej w przestrzeni teoriopoznawczej, empirycznej, jak i praktycznej, co wskazuje na jej istotne znaczenie dla funkcjonowania człowieka w świecie, dla budowania relacji ze sobą, z innymi, z Bogiem. Pasja niejednokrotnie określana jest jako siła motywująca i dynamizująca człowieka do działania, jako czynnik umożliwiający szersze poznawanie *Self*. Sprzyja rozwijaniu autonomicznej tożsamości, prowokuje do refleksji, wzmacnia siłę woli i zaangażowanie pomimo trudności, jakie trzeba pokonać, zwłaszcza gdy dotyczy to pasji harmonijnej – opisaną szerzej w pracach Roberta J. Valleranda. Biorąc pod uwagę tak istotne znaczenie pasji w życiu człowieka, zwłaszcza w obszarze edukacyjnym, w imieniu całej Redakcji zapraszamy naszych Czytelników do zapoznania się z treściami niniejszego numeru „Horyzontów Wychowania”.

Maria Szymańska
Agnieszka Kaczor
Redaktorki tematyczne

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



Krzysztof Kwapis

<https://orcid.org/0000-0002-0359-6386>
Akademia Ignatianum w Krakowie
Jesuit University Ignatianum in Krakow
krzysztof.kwapis@ignatianum.edu.pl

Anna Maria Batory-Ginda

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3538>
Uniwersytet Rzeszowski
University of Rzeszów
anna.m.batory@gmail.com
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.03>

Data zgłoszenia: 18.02.2023
Data akceptacji: 21.06.2023
Data publikacji: 29.09.2023

Psychometric Properties of the Polish Version of the Passion Scale ***Właściwości psychometryczne polskiej wersji skali pasji***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the Polish adaptation of the Valierand's Passion Scale.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Does the scale have a two-factore structure in accordance with the theoretical model and the original version? Is the theoretical validity satisfactory? Is the reliability of the scale satisfactory?

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The validation included back translation, estimating reliability and theoretical validity.

RESEARCH RESULTS: Exploratory factor analysis revealed the dual model of the passion, indicating the existence of harmonious and obsessive passion. The results of the confirmatory analysis are also discussed. The Scale has a good reliability of the subscales. The theoretical validity of the Scale was verified by correlations between types of passion and identity interest and flow.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The results of validation are satisfactory and the Polish version of the Scale can be applied in scientific research.

→ **KEYWORDS:** **PASSION SCALE, RELIABILITY, VALIDITY, FLOW, PASSION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest prezentacja polskiej adaptacji skali pasji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Czy skala ma dwuczynnikową strukturę zgodnie z modelem teoretycznym i wersją oryginalną? Czy trafność teoretyczna jest zadawalająca? Czy rzetelność skali jest satysfakcjonująca?

PROCES WYWODU: Walidacja narzędzia objęła tłumaczenie zwrotne, ocenę rzetelności i trafności teoretycznej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Eksploracyjna analiza czynnikowa wskazała na rozwiązanie dwuczynnikowe, potwierdzając czynniki pasja harmonijna i pasja obsesyjna. Jednak oryginalny model nie został potwierdzony w confirmacyjnej analizie czynnikowej. Narzędzie charakteryzuje się dobrą rzetelnością podskal. Trafność skali potwierdzają korelacje między rodzajami pasji a zainteresowaniem tożsamościowym i *flow*.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wyniki przeprowadzonej walidacji pozwalają na zastosowanie polskiej wersji skali pasji w badaniach naukowych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SKALA PASJI, RZETELNOŚĆ, TRAFNOŚĆ, FLOW, PASJA

Introduction

The theory of passion, devised by Robert Vallerand (2012), belongs to the idea of engagement in an action, developed within positive psychology. Passion is defined as a strong inclination toward an self-defining activity which is liked or even loved by an individual and which is very important for the individual who devotes his or her time and energy to it. Such activity is not a mere entertainment which is pleasant; it is a part of personal identity (Vallerand, 2012). The literature analysis, mainly from the area of philosophy, caused Vallerand and his coworkers to differentiate between the harmonious (HP) and obsessive passion (OP) (Vallerand et al., 2003). The two types of passion have laid foundations for the formulation of the Dualistic Model of Passion (DMP) and were confirmed in the research (Vallerand, 2012). OP is the result of controlled internalization, stemming from intrapersonal or/and interpersonal pressure. People with OP engage in an activity impulsively and are "controlled" by the passion. By contrast, HP is the result of an autonomous internalization of an activity. It takes place when an individual undertakes and activity voluntarily, under no pressure. Such state of mind fosters person's full participation in an activity, with an openness that facilitates positive experiences.

Initial research conducted by Vallerand facilitated establishing of several basic passion-related facts: 84% individuals from the sample of 539 study participants achieved an average passion intensity (Vallerand et al., 2003). They had been engaged in the activity for the average of 6 years and were currently devoting the average of 8.5 hrs

per week to it. Numerous studies have confirmed that passion plays a significant role in quality of life, meaning of life, optimum functioning, physical health and interpersonal relationships. Nevertheless, these relationships favor the harmonious type of passion (Houliort et al., 2015; Vallerand, 2012).

The Passion Scale

The Passion Scale is a tool used in numerous studies on passion based on the Vallerand's DMP (Vallerand, 2012; Vallerand et al., 2003). The Passion Scale consists of 16 statements, 6 for each passion type and 4 items which form a criterion subscale which measure the general passion strength (PS) (Vallerand et al., 2003). The aim of the criterion subscale is distinguishing activities which fulfill passion criteria from those which do not. Bonneville-Roussy et al. (2013) and Vallerand with his team (2003) suggest that, in order to verify whether an individual has a passion, he or she should achieve an average of criterion statements (items 13–16) equal to or higher than 4.

Present Study

The aim of the present research was to devise the Polish adaptation of the Vallerand's Passion Scale. This process consisted of translation (including back-translation), assessment of the scale's reliability, and the assessment of the theoretical validity of the tool. The theoretical validity was verified by the analysis of relationships with certain variables, such as: identity interest, flow (convergent validity), and by verification of the factor structure.

Identity interest is a result of a deep and continuous engagement in an activity, which becomes an element defining one's identity. Therefore, it is an established component in the structure of Self (Kwapis, 2015). A positive relationships of passion types and PS with identity interest were expected, because passion by Vallerand is understood as a result of internalization and is a part of personal identity.

Next, positive correlation between PS and passion types and flow was expected. In the notion formulated by Csikszentmihalyi (1990), flow is a positive state in which the individual is engaged deeply in his or her activities, absorbed in depth by what he or she does (Klinkosz & Sękowski, 2013). A positive relationship between flow and harmonious passion was expected, and – due to the experience of being absorbed by activity – with obsessive passion.

The study verified the following research hypotheses: we expected that (1) the scale has a two-factor structure, in accordance with the theoretical model and similarly to the original version; (2) the reliability of the scales and subscales is satisfactory; (3) theoretical validity is satisfactory, which is marked by: the positive relationship of identity interest with PS and the types of passion; the positive relationship of flow with the types

of passion and PS. Due to the lack of passion-related data in the population of Poles, we additionally checked what percentage of people may be determined as those with passion, for how many years they have engaged in their favorite activity and how much time, on average, they spend on it. In order to find out for how many people the activity meets the passion criterion, we assumed, similarly to the research mentioned above, that the value 4 (as an average of the four statements) in the Passion Strength (PS) criterion subscale is a threshold value which distinguishes those with passion from those without.

Method

Participants and Procedure

The study was a part of other research projects conducted by students supervised by the first author. For this reason, the research hypotheses were verified on four groups with varying sizes. Participation of all individuals was anonymous and voluntary. In the first sample, the relationship of identity interest with the types of passion and PS was analyzed. In the second one – between passion and flow. The third sample consisted partially of all samples mentioned above and data gathered in other motivation-related studies; this data set was used for the reliability analysis, intercorrelations, means and standard deviation for main variables. The fourth sample was used for the purpose of a confirmatory analysis (Table 1). The exploratory analysis was conducted on a random sample of 125 participants (randomly selected from the above samples). The data was collected stationary (not online) by students, in their presence. The study was conducted individually. The Passion scale was always given in the study groups as the last method.

Table 1. Size, gender and age in particular samples

<i>Sample examined</i>	<i>N</i>	<i>% Men</i>	<i>Age M (min-max) [SD]</i>
Sample 1	218	47	30 (19–60) [10.6]
Sample 2	104	58	27.4 (19–49) [7.8]
Sample 3	228	47	30 (19–60) [10.53]
Sample 4	397	31	26.4 (18–60) [8.9]
Random sample	125	44	29.18 (18–58) [9.7]

Source: own elaboration.

Measures

Passion Scale. The first version of the adaptation of the Polish Passion Scale presented in this paper was devised mainly for scientific reasons. The authors obtained the Passion Scale author's consent to conduct adaptation.

The translation procedure included translating instructions and statements from English to Polish by two independent translators. Next, two other professional translators back-translated this content independently from each other. The Polish translations of statements 2, 3, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 were equal or differed only slightly. Majority of them had similar back-translations, almost identical with the original version. As for items 1, 4, 5, 8 (translator A) and 6 and 13 (translator B) we decided to choose the versions which sounded naturally in Polish and rendered the meaning of the construct better. There were differences in back-translations, but they did not change the meaning of the statements.

Identity Interest Scale. The scale was devised by Kwapis (2018). This tool consists of 11 statements (e.g. *If I didn't perform this activity, I would be a totally different person*), and the respondents indicate to which extent they agree with the statements using numbers ranging from 1 to 7.

The Flow Scale. This scale is one of 17 scales from the Achievement Motivation Inventory by Schuler, Thornton, Frintrup and Prochaska, adapted by Klinkosz and Sękowski (2013). It consists of 10 statements assessed by the study participant on the scale ranging from 1 (*Not at all applicable to me*) to 7 (*Fully applicable to me*).

Results

Preliminary Analyses

Based on the data in the third group, descriptive statistics and intercorrelations between the scales were calculated. One observation was removed due to lack of data. Table 2 shows the descriptive statistics for the passion types and PS, measured by the Passion Scale. Initial analyses indicate significant correlations between subscales. We observed a positive and low correlation between HP and OP, a positive and high correlation between HP and PS, and a positive and moderate correlation between OP and PS. Two participants were excluded from the analyzes due to the lack of data on identity interest (sample 1).

Table 2. Means, standard deviations and intercorrelations for HP, OP and PS ($N = 227$; sample 3)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	OP (2)	PS (3)
HP (1)	32.45	6.35	$r = 0.36^*$	$r = 0.72^*$
OP (2)	21.48	8.43		$r = 0.57^*$
PS (3)	5.4	1.3		

* $p < 0.05$

Source: own elaboration.

Main Analysis

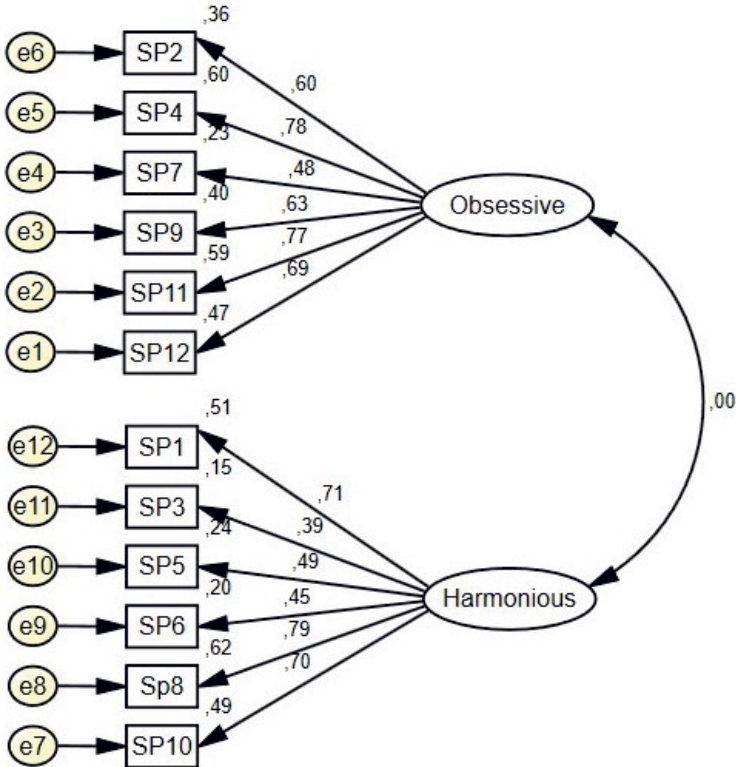
Factor structure and reliability. The factor structure was verified by the exploratory and confirmatory factor analysis. The properties of the data analyzed indicate that the factor analysis can be carried out: the indicator amounts to 0.004; the Bartlett's sphericity test is significant $p < .001$; the K-M-O statistics has the value of .82. The EFA was carried out on 12 items comprising OP and HP.

In the next step, the method of principal components was used. The factors were determined by means of the Kaiser criterion and the scree plot. The three factors fulfill the Kaiser criterion with the eigenvalue of 4.62; 2.35 and 1.01; explaining 66.5% of variance. And the scree plot is steep up to the third component. Taking into account the fact that eigenvalue of the third factor is only marginally higher than one and the scree plot is steep up to the third component, we applied the two-factor solution. In addition, in order to determine the number of factors, we applied the parallel analysis method, whose results also indicate two factors (eigenvalues obtained for the individual factors are as follows: 1.68; 1.49; 1.36). Theoretical background and the original version of the scale also support this solution. In order to calculate factor loadings, we applied the method of principal axis with the oblimin rotation. The result obtained suggests that the two-factor solution explains 50% variance. The first factor loads statements 11, 4, 2, 12, 9, 7 strongly. Factor loadings of these items range from .83 (statement 11) to .42 (statement 7). The second factor consists of items 1, 8, 10, 6, 3, 5, whose loadings range from .71 (statement 1) to .53 (statement 5). All items which refer to OP entered the first factor, whereas all those which refer to HP – to the second one. These results are almost convergent with those obtained in the research on the original version. The factors correlation matrix indicates low positive correlation $r = .23$. However, factor loadings obtained in the model matrix indicate that item 7 has cross loadings (.43 in OP and .36 in HP), similarly to item 5 with the loading for OP and HP amounts to .39 and .53 respectively. In further analyses, the result in the subscales was calculated as the sum of the items that originally belonged to the subscale.

Next, we conducted the confirmatory factor analysis on 12 items of the scale. The examined sample consists of 397 participants (Table 1). Due to low correlation between estimated factors in EFA, we checked both the model in which covariance between latent factors was zero and the one in which it was different from zero. The models were verified by standardized coefficients, obtained by the maximum likelihood method. We expected that the model with two factors, with six items obtained during the preceding exploratory analysis, would match well the data gathered. The results revealed that the model with zero covariance did not have a good matching; the matching tests applied did not report acceptable levels: $CMIN/\chi^2(54, N = 397) = 7.046, p < .001$; CFI = .791; RMSEA = .124 [.112, .135]. The model with covariance between factors did not have a good matching either: $CMIN/\chi^2(53, N = 397) = 7.188, p < .001$; CFI = .791; RMSEA = .125 [.113, .137]. Furthermore, the results obtained indicate the lack of significant covariance between the variable factors, so only the results of the model with zero covariance will be described

further. Standard regression coefficients ranged from .39 to .79. The lowest loading belonged to item 3. Figure 1 shows the model with the values of factor loadings.

Figure 1. The Model with the assumption of zero correlation between factors and standardized regression coefficients in own adaptation of the Passion Scale.



The model described above was subject to modifications. Using the modification indices, we revoked the assumption about the lack of covariance between the measurement errors (residuals) e3 and e4 (items 7 and 9), because these items have very similar meanings and similar statements (Attachment 1). Following the introduction of covariance, the matching indices improved, but they were still too low for the model to be accepted. Therefore, we revoked further assumption about the lack of correlation between errors e9 and e11 (items 3 and 6), because both positions refer to new experiences related to performing activities, which could influence correlated answers of the respondents. As a result, matching indices improved significantly $CMIN/\chi^2(52, N = 397) = 4.653$, $p < .001$; CFI = .879; RMSEA = .096 [.083, .108], but they still did not reach acceptable

level. Simultaneously, the modification introduced reduced the loading value of item 3 to .35, so this item was removed in the following step. Next, based on the high modification index, we revoked the limitation of covariance between e_9 and e_{10} (items 5 and 6). These statements come one after another and start with *This activity*, which could influence the correlation of residuals. Having deleted limitations, the loading of item 6 was reduced to 0.36, this item was also removed from the model. To sum up, two items (3 and 6) within the HP factor, whose residuals were highly correlated, were removed from the model. Modifications improved matching indices: $CMIN/\chi^2(34, N = 397) = 4.328, p < .001$; CFI = .915; RMSEA = .092 [.077, .107]. Modification indices suggested also another two changes: deleting the limitation related to correlations between errors e_1 and e_6 (items 2 and 12: both positions refer to difficulties with controlling one's activities) and adding the regression line to the cross loading, similarly to the EFA, where both factors influence item 5. These changes were introduced separately and the model matching improved significantly after each step. The amended model matched the data: $CMIN/\chi^2(32, N = 397) = 3.063, p < .001$; CFI = .950; RMSEA = .072 [.056, .089]. We also deleted the assumption about the lack of correlation between errors e_{10} and e_7 (items 5 and 10). The residuals of both positions may be correlated, because they describe an activity as the one related to properties and matters which are a part of the individual. Finally, the model differed from the initial as follows: the removal of two positions from the HP factor, the addition of three covariances between the errors, with two of them negative (e_7 and e_{10} , and e_1 and e_6), and the introduction of a path between OP and item 5. Based on values of the indices obtained, we may state that this model matches the data well: $CMIN/\chi^2(31, N = 397) = 2.689, p < .001$; CFI = .96; RMSEA = .065 [.049, .082]. Figure 2 shows the model with standardized regression coefficients.

The reliability analysis was measured by the Cronbach's alpha coefficient for both subscales distinguished in the factor analysis and for items which form a criterion scale, i.e. the PS scale. The analysis conducted on the sample of 228 people (Table 1) indicated a satisfactory reliability level for both passion types, OP ($\alpha = .84$) and HP ($\alpha = .83$), and for PS ($\alpha = .84$).

Theoretical validity. The results obtained confirmed the hypothesis related to the relationship between passion and identity interest (Kwapis, 2015). Identity interest correlates strongly with PS and moderately with HP and OP (Table 3). Low positive relationships were observed between two passion types and PS and flow (Csikszentmihalyi, 1990). This result is in line with our expectations.

Figure 2. The amended Model with standardized regression coefficients

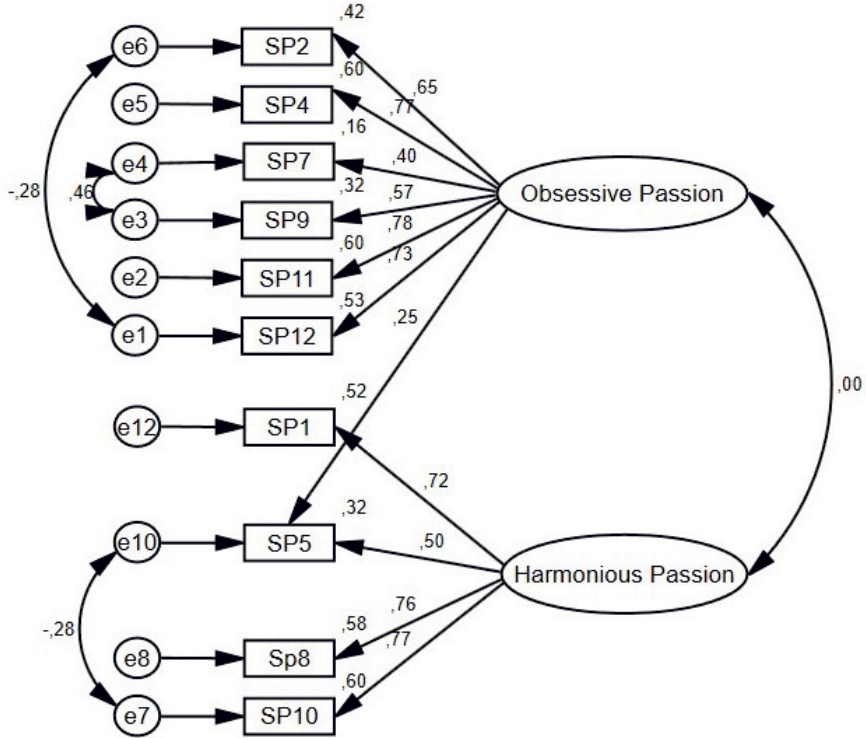


Table 3. The *r*-Pearson correlation between passion types and PS and identity interest, flow and positive orientation in own adaptation of the Passion Scale

	Identity interest (<i>N</i> = 216)	Flow (<i>N</i> = 104)
OP	0.685*	0.269*
HP	0.616*	0.216*
PS	0.808*	0.225*

* $p < 0.05$

Source: own elaboration.

Subsequent analyzes were carried out again on the data from the third group (*N* = 228) in order to check for how many people the activity meets the criteria of passion. The results obtained indicate that 87% people were currently performing their activity that fulfilled all passion criteria. These people devoted an average of 18h28' per week to their activity and had been involved in their passionate activity for more than 10 years.

Discussion

As we expected, the structure analysis conducted by exploratory factor analysis indicated a two-factor solution: harmonious passion (HP) and obsessive passion (OP). We noted that two items (5 and 7) have cross loadings. The reason for that is probably the content of items which may mark both OP and HP. People with HP and OP alike may think that the activity reflects the qualities they like about themselves (item 5) and perceive the activity as the only thing that really turns them on (item 7). Therefore, these items, in comparison with others, differentiate passion types to a less extent.

The original model, however, was not confirmed in the confirmatory factor analysis. There may be several reasons for this. First, the modification indices indicated clearly covariances between residuals, which were not taken into account in the model, which also impacted the matching indices. The release of covariances improved the matching of the model to the data. Interestingly enough, introducing covariance between errors of items 3 and 6 reduced the value of their factor loadings. This means that their common variance is explained to a greater extent by the factor not included in the model. Finally, the two items were removed, which improved matching indices further. The remaining two covariances turned out to be negative. As for the covariance between the residuals e_1 and e_6 (items 2 and 12), it is probably related to non-intuitive formulation of the statement 2 (*Mam trudności w opanowywaniu pragnienia wykonywania mojej aktywności / I have difficulties controlling my urge to do my activity*). We think that the corrected version of the scale should consist of simplified statements, e.g. *Trudno mi pohamować chęć wykonywania aktywności / I have difficulties resisting my urge to do my activity*. Whereas in case of covariances e_7 and e_{10} (items 5 and 10), the relationship between statements is weaker than expected, which may result from inaccurate translation of item 5, which is mentioned below in detail.

The next reason for weak matching of the model was the cross loading of item 5. Its introduction also improved the matching index. The translation may be the reason for problems with this statement. The original says *This activity reflects the qualities I like about myself*, and in translation: *Aktywność ta dobrze wyraża cechy, które w sobie lubię*. Perhaps it was wrongly assumed that *qualities* is equal to *cechy* (*traits, characteristics*). It seems that the more accurate translation of *qualities* is *zalety* (*advantages, strengths*) or *walory* (*positive aspects*). Similarly, also the phrase *reflects* does not mean in the context *wyraża* (*express*), but *ujawnia* (*reveals*) or *pokazuje* (*shows*). Therefore, we suggest the following re-wording of statement 5 in the revised version of the scale: *Aktywność ta dobrze ujawnia moje zalety, które w sobie lubię* (*This activity accurately reveals my strengths which I like about myself*).

The amended model is different from the initial one. We removed items (3 and 6), whose loadings did not reach acceptable levels. Both items were similar, they refer to new experience provided by the favorite activity. Perhaps the cultural factor influences this result; in Poland, performing one's favorite activity is not associated intuitively with new experiences. Further differences are adding three covariances between residuals

and introducing the regression line which joins OP with item 5 (which has cross loadings). Therefore, the matching of the model with two latent factors is achieved by removing two items, taking into account covariances between residual values and influence of the OP factor in item 5, although it belongs to HP theoretically. Perhaps the problem of item 5 would thus be solved once and for all in the revised version.

The results obtained indicate that the subscales of the adapted tool feature an acceptable reliability level. The correlation coefficients obtained confirm the theoretical validity of the Passion Scale. We observed the strongest relationship of PS with identity interest, and of HP and OP with identity interest. The Identity Interest Scale measures the extent to which an individual identifies himself or herself with the activity. This is convergent with the notion of passion as the “part” of the individual’s identity, so high correlations between variables should be treated as the validity indicator of the Passion Scale.

Other hypotheses that were confirmed referred to the relationships with flow. We observed significant, positive correlations with both passion types and with PS. Flow is a positive state in which an individual is engaged deeply in what he or she does, which is accompanied by being absorbed by the work. Therefore, relationships with HP (due to a positive experience) and OP (due to being absorbed strongly by the activity).

The studies on the Polish sample revealed that 87% participants engage in an activity which fulfills the criteria of passion. This result is similar to American observations (Vallerand, 2012). These people devoted an average of 18h28’ per week to their activity and had been involved in their passionate activity for more than 10 years. Unlike the original research where respondents had been engaged in the activity for the average of 6 years and were currently devoting the average of 8.5 hrs per week to it. This may be due to the fact that in the presented studies the favorite activity was often associated with gainful work.

Conclusions and recommendations

To sum up, the Polish version of the scale fulfills the requirements related to psychometric properties in terms of reliability and external validity. It can be used in scientific research in the version that takes into account the proposed changes in items 2 and 5. However, as a new tool, it requires further studies on the revised version, at least for the reason of establishing the factor structure reliably. The likely reason for difficulties with confirming the model proposed by the DMP by means of the CFA are, on the one hand, cultural factors which condition the perception of passion, and, on the other hand, issues related to the translation of individual statements. Moreover, further studies should explore in more detail the differences between individuals for whom passion is a hobby and those for whom it is a gainful work. In further research, it is also possible to carry out an analysis of validity, structure and reliability only on people whose activity meets the criterion of passion. Another significant exploration should focus on relationships of passion with age and gender of the participants.

REFERENCES

- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R.J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences, 24*, 22–31. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Houffort, N., Fernet, C., Vallerand, R.J., Laframboise, A., Guay, F., & Koestner, R. (2015). The role of passion for work and need satisfaction in psychological adjustment to retirement. *Journal of Vocational Behavior, 88*, 84–94. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.005>
- Klinkosz, W., & Sękowski, A.E. (2013). *Inwentarz motywacji osiągnięć (LIM) H. Schulera, G.C. Thorn-tona, A. Frinrupa i M. Prochaski. Podręcznik. Pracowania Testów Psychologicznych PTP*.
- Kwapis, K. (2015). Rozwój zainteresowania według S. Hidi i K.A. Renninger. Zainteresowanie jako komponent motywacji i tożsamości osobistej. *Przegląd Psychologiczny, 58*(1), 43–61.
- Kwapis, K. (2018). *Skala Zainteresowania Tożsamościowego. Konstrukcja narzędzia*. Unpublished manuscript.
- Vallerand, R.J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 53*(1), 42–52. <http://doi.org/10.1037/a0026377>
- Vallerand, R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 756–767. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>

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/>



***Adrenalina i sens. O życiu z pasją w ujęciu
egzystencjalno-narracyjnym***
***Adrenalin and Meaning: A Passionate Way of Being in
Existential-Narrative Contexts***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the article is to point out the importance of expanding the contexts used in the analyses of the phenomenon of “passion” with existential and narrative approaches. They enrich the understanding of this concept – setting directions and strategies for optimizing the process of supporting and controlling the degree of adaptability of passion in the life course.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is incongruity between common sense of passion (close to interests and/or hobby), its scientific definitions and research (concentrated on harmonious/obsessive types of a single, strongly preferred activity) and the visible potential of added contexts. The available knowledge needs to be supplemented with new meanings and practices.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: 1. Defining the available scope of knowledge on sources, types of expression and functions of passion during a life course. 2. Passion phenomenon analysis in existential and narrative approach: from content and activity – to self-feeding circular process. 3. Searching for possibilities of multiaspective (considering the mentioned contexts) supporting of passion.

RESEARCH RESULTS: 1. Broadening the understanding of passion as (1) the attention object; involved activity (2); subjective attribute (3) by a way of being (4). 2. Passion as a consequence of organismic factors involved in meaning-making strategies. 3. Deep functions: intensification of existence and supporting “patterns of experience processing”.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: 1. Existentially focused developmental tasks can be achieved using narrative approach (deep story-work), protecting (to some extend) against the trivialization of this phenomenon. 2. Searching for directions/ methodology of passion supporting. 3. Stressing the possibilities of passion support from early development to the end of life.

→ **KEYWORDS:** **PASSION, EXISTENTIAL PSYCHOLOGY, NARRATIVE APPROACH, LIFE-SPAN, FUNCTIONING AND EXISTING**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie poszerzenia kontekstów stosowanych w analizach fenomenu pasji o podejścia egzystencjalne oraz narracyjne. Wzbogacają one rozumienie tego pojęcia, wyznaczając zarazem kierunki i strategie optymalizacji procesu inicjowania, wspierania oraz kontroli stopnia adaptacyjności pasji w biegu życia jednostki.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy stanowi niewspółmierność między potocznym rozumieniem (bliskim zainteresowaniom/hobby) oraz koncentracją na naukowym badaniu pasji harmonijnej vs obsesyjnej w odniesieniu do wybranej aktywności a dostrzeganym potencjałem dodatkowych kontekstów oglądu. Dostępna wiedza wymaga uzupełnienia o nowe znaczenia i praktyki.

PROCES WYWODU: 1. Określenie dostępnego zakresu wiedzy nt. źródeł, przejawów, typów oraz funkcji pasji w biegu życia ludzkiego. 2. Analiza pojęcia pasji w myśl ustaleń psychologii egzystencjalnej i narracyjnej: od treści i aktywności do samowzmacniającego się cyrkularnego procesu. 3. Poszukiwanie strategii wieloaspektowego wspierania pasji w ww. kontekstach.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: 1. Poszerzenie rozumienia pasji jako: (1) obiektu uwagi; (2) zaangażowanej czynności oraz (3) atrybutu podmiotowego o formę istnienia (4). 2. Ujęcie pasji jako pochodnej komponentu organizmicznego uwikłanego we wzorce znaczenia. 3. Funkcje pasji: egzystencjalna – intensyfikacja istnienia; narracyjna – wspierająca wzorce przetwarzania doświadczenia.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: 1. Egzystencjalne cele rozwojowe mogą być osiągnięte z wykorzystaniem pogłębionych strategii narracyjnych (*deep story-work*) chroniących, do pewnego stopnia, przed trywializacją fenomenu pasji. 2. Poszukiwanie kierunków i metodyki wspierania pasji. 3. Podkreślenie znaczenia wspierania pasji w pełnym cyklu życia ludzkiego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PASJA, PSYCHOLOGIA EGZYSTENCJALNA, PODEJŚCIE NARRACYJNE, BIEG ŻYCIA, FUNKCJONOWANIE I ISTNIENIE

„Nie cofa się ten, kto związał się z gwiazdą...
(Leonardo da Vinci)”

[...] wówczas stajemy się jednymi z tych, którzy sprawiają,
że rzeczy stają się piękne.
(Friedrich Nietzsche)”

Wprowadzenie

Francuski filozof Teilhard de Chardin w swojej klasycznej już dziś pracy (1981) dokonał rozróżnienia na trzy podstawowe formy ludzkiego bycia-w-świecie. Ich reprezentanci to tzw. „poszukiwacze wrażeń”, „miłośnicy świętego spokoju” oraz ludzie, których określa on jako „żarliwych”. Odmienność tych ostatnich znajduje wyraz w specyficznym,

nacechowanym emocjonalnie i proaktywnie odbiorze świata i wytrwałych działaniach, a także w potencjalnie pozytywnym wpływie na otoczenie społeczne. Zdaniem de Charдина wydają się oni jednak pozostawać (w porównaniu do miłośników wrażeń bądź spojoju) w zdecydowanej mniejszości. Wiele wskazuje na to, że aktualnie również trudno o powszechność tak rozumianej żarliwości, której badacze życia społecznego przeciwstawiają raczej postawy apatii, dezorientacji i braku poczucia sensu bądź intensywne, ale zarazem niskorefleksyjne działania (Bauman, 2011).

Narastające przemiany w zakresie sfery ludzkich potrzeb oraz cenionych wartości, kategorii oceny własnego życia oraz stosunku do życia i śmierci przyczyniają się do formowania raczej „antyżarliwych” – zachowawczych i luźno powiązanych z wartościami – postaw i stylów działania. Konsekwencje widoczne są na wszystkich etapach biegu życia, znajdując m.in. wyraz w trudności określania celów życiowych czy jawnej niechęci do podejmowania wytrwałego wysiłku przez młodych dorosłych (co sklasyfikowane zostało już jako przejaw „nowego” kryzysu rozwojowego, tzw. kryzysu ćwierci życia). Powszechne we wszystkich grupach wiekowych jest kurczone trzymanie się sfery komfortu psychicznego oraz praktykowanie swoistej „bezcielesności” związanej z zapośredniczonym medialnie, szybkim i (pozornie) niemal nieograniczonym dostępem do konsumowania rzeczywistości (Tokarska-Bakir, 2006). Jeśli potraktować teilhardowską żarliwość jako odpowiednik tytułowej „pasji”, warto przyrzeć się klasycznym i współczesnym badaniom naukowym w tym obszarze – w poszukiwaniu odpowiedzi na wciąż aktualne pytanie o źródła, przejawy, funkcje, ale też możliwości wzbudzania i ochrony tego rodzaju formy ludzkiego funkcjonowania i istnienia.

Pasja w klasycznych i współczesnych badaniach naukowych

Dostępna w literaturze przedmiotu wiedza na temat pasji wydaje się rozbudowana, wywołując jednocześnie podczas metaanaliz wrażenie nieco zawężonej do powtarzających się ujęć i ustaleń. Od dwudziestu lat niejako obowiązuje dualistyczny model pasji R.J. Valleranda (2003), podkreślający znaczenie tzw. samoukierunkowania się człowieka w zakresie dystrybucji życiowej energii – wskazujący na niebezpieczeństwa instrumentalnej (vs autonomicznej) identyfikacji jednostki z własnymi działaniami. Na dwoistość ujmowania konsekwencji pasji – jej harmonijny vs obsesyjny charakter – wskazywano od zawsze. Na przykład Platon i Spinoza, wysoko waloryzując (traktowaną jako rodzaj namiętności, odmianę „głosu duszy”) pasję, łączyli ją zarazem z „biorącymi górę” nad zniewolonym pasjonatem emocjami (łac. *passio* to m.in. „męka”). Z kolei Kartezjusz i Hegel akcentowali głównie pozytywny biegun fenomenu, wskazując na jego funkcje motywujące oraz podtrzymujące długotrwałe, efektywne działania jednostki. Współcześnie dominują podejścia skoncentrowane na emocjonalnym (Tokarz, 2005) i motywacyjnym (Zimbardo i in., 2011) ujęciu pasji. Zgłębiana jest ona głównie w kontekście uwarunkowań satysfakcji z pracy zawodowej oraz aktywności podejmowanych w czasie wolnym, m.in. sportowych lub twórczych działań artystycznych. Zdecydowanie dominują badania

nad pasją harmonijną vs obsesyjną prowadzone w kontekście pracy i/lub dobrostanu jednostki (por. zestawienie Curran i in., 2015 oraz Kunat, 2015). W najnowszych badaniach rekonstruowane są też, oparte na emocjach bądź wartościach, style poszukiwania i waloryzowania pasji (Jachimowicz i in., 2021) oraz interakcje między pasją a cechami osobowości (Breu i Yasseri, 2023), zazwyczaj jednak w odniesieniu do zagadnienia stopnia adaptacyjności tzw. pasji pracy (Vallerand i Houliort, 2019). Porównania międzykulturowe (Li i in., 2020) wskazują z kolei na większe uznanie dla pasji w ramach struktur indywidualistycznych w porównaniu z kolektywistycznymi.

W Polsce badania pasji przeprowadziła m.in. K. Mudło-Głogolska (2019b), wykazując, że nauczyciele z pasją harmonijną osiągają niższe wyniki w każdym wymiarze zmęczenia pracą, a satysfakcja z zaspokojenia potrzeb mediuje związek pomiędzy harmonijną pasją pracy a zmęczeniem przewlekłym. Kolejne, poprzeczne badania Mudło-Głogolskiej (2019a) wpisują się już w rozwojowy kontekst ujmowania pasji jako facylitującej bądź utrudniającej realizację zadań danego okresu. Rozwój pasji i jej znaczenie w kolejnych fazach życia powiązany został tu z możliwością realizacji podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, relacji i kompetencji oraz ukazany w zróżnicowanych konstelacjach demograficznych. Rozwojowy aspekt pasji w powiązaniu ze sposobem myślenia (*mindset*) i intensywnością jednostkowego „uporu” (*grit*) zgłębiają też H. Sigmundsson (2021) oraz J.A. Datu (2021).

Pojęcie pasji w dyskursie naukowym używane jest w kilku podstawowych kontekstach. Najbliższe rozumieniu potocznemu pozostają dwa spośród nich, kiedy to pasja ujmowana jest jako (1) przedmiot indywidualnej uwagi bądź (2) ukierunkowane na niego zaangażowane działanie. Pierwsze z ww. (przy świadomości większej intensywności pasji) łączone jest (a w myśli potocznej czasem używane zamiennie) z kwestiami zainteresowań oraz tzw. hobby. Pozostający na zewnątrz podmiotu obiekt uwagi i/lub działania może tu pozostawać w zasięgu jednostki („mieć/znaleźć pasję”) bądź stanowić cel jego poszukiwań („nie mieć”/„szukać pasji”). Drugi kontekst przenosi już punkt ciężkości z samego obiektu na podmiot („działać z pasją”). Oba ujęcia łączy częściowe „wyprowadzenie” pasji na zewnątrz podmiotu oraz świadomość potencjalnych niebezpieczeństw dla stałości ww. związków w czasie. Przedmiot pasji może bowiem „zniknąć z pola widzenia” podmiotu, a ten z kolei przestać go np. wysoko waloryzować. Różnią je kwestia sprawstwa oraz „nadawania tonu” wzajemnej relacji.

W aktualnych psychologicznych ujęciach pasji preferowane jest jej definiowanie jako zaangażowanego działania, a szczegółowe, odwołujące się zawsze do klasycznej definicji Valleranda (2003), charakterystyki wskazują na kilka elementów kluczowych. Wymieniane są przede wszystkim: silna skłonność do wykonywania zajęcia, które człowiek lubi i uważa za ważne, a w jego realizację inwestuje czas i energię, co pozwala mu na ekspresję „siebie prawdziwego”. Na uwagę zasługuje ostatni ze wskaźników, wiążący dojrzałą pasję z procesami tożsamościowymi, kiedy to mówimy o pasji jako przynależnym jednostce (3) atrybucie podmiotowym („być pasjonatem”).

Warto jednak zwrócić uwagę na specyficzną lukę w dotychczasowych konceptualizacjach i projektach badawczych w zakresie definiowania pasji jako stylu funkcjonowania

podmiotu, co mogłoby stanowić jej kolejne, równoprawne (4) rozumienie. Pasja pełniłaby w takim ujęciu funkcję zgeneralizowanego „przepisu na budowanie doświadczenia” (Bruner, 1992) nadającego specyficzną strukturę i klimat całości indywidualnych biografii („żyć z pasją”). Takie ujęcie, wzbogacające odpowiedź podmiotu na tożsamościowe pytanie: „kim jestem?” o efekty kolejnego – tym razem już egzystencjalnego – pytania: „jak istnieję?” zidentyfikowano na potrzeby konstrukcji niniejszego tekstu w obrębie dostępnej polsko- i anglojęzycznej literatury przedmiotu zaledwie w kilku niezależnych opracowaniach. Co więcej, żadne z nich nie nawiązuje do ustaleń zawartych w takich tradycyjnych i współczesnych systemach myślenia o człowieku, jak podejścia egzystencjalne oraz narracyjne w naukach humanistycznych i społecznych. Zdecydowana większość dotychczasowych projektów badawczych ogniskuje się bowiem wciąż (jw.) wokół aspektów emocjonalno-motywacyjnych (czas wolny, pasje artystyczne i sportowe, psychologia pracy) oraz związków między pasją a krótkotrwałym i całozyciowym dobrostanem psychicznym.

Tym, czego wydaje się jednak brakować, pozostaje nadal wskazanie nie tyle na (dość oczywiste) współwystępowanie pasji z dobrostanem jednostki, co charakterystyka głębszych egzystencjalnych uwarunkowań i konsekwencji wchodzenia na rozwojową ścieżkę „życia z pasją”. Zadaniem szczegółowym staje się zatem analizowanie odpowiedzialnych za taki zgeneralizowany sposób istnienia mechanizmów wraz z możliwościami intencjonalnego wspierania go w biegu życia.

Dogodnym punktem wyjścia dla poszerzenia dotychczasowych badawczych ujęć pasji wydaje się kwestia jej multiwersyjności, wyprowadzająca poza koncentrację na wyizolowanej inklinacji ku wybranej aktywności (bądź kilku z nich). Luka ta na poziomie podstawowym wypełniona została dotąd w ramach dwu projektów autorstwa B.J. Schellenberga i D. Bailisa (2014; 2021), które nie były jednak kontynuowane. Badacze ci wykazali, że osoby z co najmniej jedną pasją harmonijną raportują wyższy poziom dobrostanu w porównaniu z tymi bez harmonijnej pasji, a zaangażowani w dwie odrębne pasje harmonijne – wyższy poziom dobrostanu w porównaniu z badanymi z jedną pasją. Zwrócono tu zatem uwagę na fakt, że posiadanie kilku pasji (średnio od 2 do 4) nie musi prowadzić do wewnętrznego konfliktu ani do rozproszenia potencjału jednostki, stwarzając nowe możliwości dla jej dobrostanu.

Zagadnienie ww. „pasji zmnożonej” podjęte zostało w innym (również niekontynuowanym oraz nieodnoszącym się do badania Schellenberga i Bailisa) opracowaniu pod znamienym tytułem *A Passionate Way of Being: A Qualitative Study Revealing the Passion Spiral* przez S. Halonen i T. Lomasa (2014). Autorzy ci „symultanicznie” podjęli temat pasji jako wykraczającej poza jedną/kilka konkretnych aktywności, opracowując tzw. spiralny model pasji akcentującej nie tyle specyficzną aktywność jednostki, co raczej zgeneralizowany i wieloaspektowo umotywowany sposób i jakość jej „bycia”. Analiza treści zgromadzonych wywiadów nt. doświadczenia pasji pozwoliła im wyodrębnić cztery główne linie tematyczne: pasja jako sposób bycia, mechanizmy motywacyjne, czynniki rozwojowe oraz zewnętrzna ekspresja pasji. Pierwsze z nich okazało się możliwe jedynie w sytuacji „podążania za celem” oraz „bycia autentycznym”, drugie uwarunkowane jest poczuciem ciągłego uczenia się i wzrastania oraz chęcią wywierania pozytywnego

wplywu. Dwa kolejne zapewniają jednostce: poczucie wartości oraz „przynależności do czegoś więcej”, a także motyw do, pełnego wiary we własne możliwości, poszukiwania różnorodności wyzwań.

Istotny wynik stanowi końcowe rozróżnienie na głębokie funkcje pasji: wzmacniająca życie jednostki bądź osłabiająca jej adaptacyjny związek z własnym życiem. Odmienność tego rozróżnienia od dotychczasowego modelu dualistycznego wyraża się w bardziej precyzyjnym określeniu szczegółowych mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie każdej z funkcji. Po stronie dezadaptacyjnej są to nie tylko (identyfikowane już wcześniej) utrata kontroli i obsesyjne zajmowanie się celami, ale też np. pragnienie ucieczki od wszechogarniającego „bycia pochłonięciem” przez odczucia związane z pasją oraz od jej specyficznych „żądań”. Zdecydowanie wartością dodaną okazało się też skodyfikowanie mechanizmów odpowiedzialnych za pozytywnie waloryzowane funkcje pasji. Zdaniem autorów scala ona hedonistyczny i eudajmonistyczny wymiar dobrostanu pod postacią poczucia radosnego całościowego prosperowania oraz przyrostu witalności (por. „przepływ” w koncepcji M. Csikszentmihalyi, 1996). *Novum* w opisie tej grupy efektów polega na charakterystyce przyrostu poczucia wolności na poziomie pozyskiwania (względnej) niezależności od podążania za wymogami konwencji i oczekiwań społecznych oraz uzyskiwania głęboko wewnętrznego punktu odniesienia w odbiorze rzeczywistości. Być może warto w tym miejscu wspomnieć, że subiektywne poczucie „życia od środka” stanowi jeden z kilku kluczowych wyznaczników uruchamiania tzw. inteligencji duchowej (SQ; Zohar i Marshall, 2001), skąd już blisko do wstępnej tezy na temat facylitacji na drodze pasji możliwości przekraczania wcześniejszych, charakterystycznych dla danej osoby poziomów rozwojowych. Unikatowość ujęcia pasji przez Halonen i Lomasa wyraża się jednak przede wszystkim we wskazaniu na jej procesualny, samowzmacniający się, cyrkularny charakter oraz na kluczowe znaczenie indywidualnego odnalezienia się w obrębie tej rozwojowej „spirali”.

Witalność psychofizyczna i zaangażowanie emocjonalne w podejściu egzystencjalnym

Za jeden z nośnych modeli, pełniących zarazem funkcje efektywnego narzędzia poznawania człowieka w myśl podejścia egzystencjalnego w naukach humanistycznych i społecznych, uznawana jest trójpoziomowa charakterystyka autorstwa B. Jacobsena (2007). Jej związek z zagadnieniem pasji, choć niewskazany przez duńskiego badacza bezpośrednio, przejawia się na kilka sposobów. Model Jacobsena łączy trzy poziomy psychologicznego funkcjonowania i istnienia człowieka, obejmujące pośrednie charakterystyki fenomenowi pasji sygnalizowane powyżej jako niewystarczająco dotąd w jej modelach i badaniach akcentowane.

Istotę ujęcia Jacobsena stanowi założenie o podstawowym charakterze samego „poczucia bycia żywym” (poziom pierwszy: *life feeling*), swoistego przepływu organicznej energii opisywanego przez innych egzystencjalistów jako tzw. *I-am-experience*

(May i in., 1958). Tego rodzaju kontakt z sobą samym („jestem”) zabezpiecza psychofizyczne ugruntowanie jednostki oraz jej podstawowe poczucie bezpieczeństwa (*ontological security*, Laing, 2004), którego przeciwieństwo definiowane jest w psychiatrii i psychologii klinicznej jako tzw. brak podstawy egzystencjalnej (*a lack of existential foundation*). W odniesieniu do fenomenu pasji, w kontekście wiedzy na temat epistemologicznego zapośredniczenia oraz ontologicznego rozszczepienia doświadczenia współczesnego człowieka, otrzymujemy pierwszą ważną wskazówkę aplikacyjną, jaką jest dbałość o doświadczeniowy aspekt pasji. Niski subiektywny „współczynnik życia w życiu” oraz utrudnienia w dostępie do bezpośredniego, niezapośredniczonego doświadczenia przekładają się na (przeciwny pasji) brak energii i motywacji do działania (tytułowa „adrenalina”). Drugi (*life energy*), powiązany przez Jacobsena z witalnością, poziom „chęć/mogę”) stanowi dopełnienie komponentu biologicznego uwikłanego już w indywidualne wzorce nadawania znaczenia oraz intencje i motywacje jednostki (tytułowy „sens”). Intencjonalna praca może przebiegać tu w odwołaniu do poznawczych strategii przetwarzania doświadczenia, filozofii życia pozwalającej na „czytanie świata” w sprzyjający pasji sposób. Z wielu możliwych nurtów badań i oddziaływań w tym obszarze pozytywnie wyróżnia się podejście narracyjne, którego użyteczność w procesie egzystencjalnie zorientowanego wspierania pasji zostanie zasygnalizowana poniżej. Na poziomie trzecim komponent naturalistyczny, tzw. *life courage* („nie boję się”), wzbogacony zostaje o aspekt moralny (uzasadnienie własnych dążeń w odwołaniu do wartości) owocujący silną determinacją pokonywania lęku/strachu, stojących na drodze realizacji umocowanych tożsamościowo zamierzeń jednostki. Zyskuje ona tym samym, wspierające cyrkularnie dalszy rozwój pasji (por. Halonen i Lomas, 2014), poczucie mocy i wolności w realizacji tego, co uznaje za wartościowe i warte osobistego zaangażowania.

Narracyjne kierunki i strategie wspierania rozwoju pasji

Jeśli potraktować, wzbogaconą o komponent moralny, witalność psycho-fizyczną w ujęciu egzystencjalnym jako przesłankę dobrze ugruntowanego pobudzania i wspierania pasji, to spośród wielu możliwych ujęć warto wziąć pod uwagę empirycznie potwierdzony potencjał tzw. narracyjnego trybu przetwarzania doświadczenia (Bruner, 1992). Klasyczna psychologia narracyjna ma tu do zaproponowania wieloaspektowe formy pracy z opowiedzianymi historiami życia (*deep story-work*). Są one sukcesywnie uzupełniane o strategie uwzględniające alinearny i hipertekstowy (bliższy człowiekowi współczesnemu) charakter przyswajania doświadczenia. Metaforą spajającą najnowsze ujęcia narracyjne staje się rozróżnienie J. Carse (1986) na tzw. „skończone/nieskończone gry”. Druga z opcji zachęca do konceptualizacji modelu ludzkiego życia w otwartym, spiralnym, samowzmacniającym się wzorcu, o którego formule interpretacyjnej decyduje sam autor/„bohater” opowieści. Narracyjne badania kliniczne wskazują na kluczową rolę tzw. wyrazistości bohatera, wzmacnianej w kontekście całości opowieści o życiu (Stemplewska-Żakowicz i Zalewski, 2010).

Egzystencjalne cele rozwojowe osiągnąć są tu z wykorzystaniem podejścia narracyjnego, inspirując do podejmowania specyficznego typu autorefleksji o charakterze antycypacyjnego odniesienia do tematów egzystencjalnych. Do podstawowych kierunków oddziaływań w tym zakresie (Tokarska, 2015) zalicza się podtrzymywanie względnego poczucia sprawstwa i współtworzenia własnej biografii oraz wykształcanie bogatej poznawczej reprezentacji intencji bohatera wraz z uprzedzającą sferą potencjalnych przeszkód na drodze ich realizacji. Aktywność skoncentrowana zostaje na wzbudzaniu preferencji do konstrukcji narracji proaktywnych oraz postrzegania trudności jako naturalnej części życiowych historii. Praca na poziomie *life-story* zapewnia zachowanie kontekstu całości (wyodrębnianie wątków, hierarchizacja wartości i celów, wzbudzanie motywacji narracyjnej). Akcentując znaczenie kategorii „ja w roli bohatera”, facylituje też możliwość „wpisywania” indywidualnych historii życiowych w szersze konteksty, co zwrótnie wzmacnia poczucie sensu własnych działań. Wielość wątków oraz otwarty i dynamiczny charakter ich przetwarzania chronią przed nadreprezentacją któregoś z nich, a podtrzymywanie poczucie sprawstwa intensyfikuje autonomiczną identyfikację z działaniem.

Wnioski, innowacje, rekomendacje

Zasygnalizowane w niniejszym tekście utrudnienia we wzbudzaniu specyficznego sposobu odnoszenia się do rzeczywistości, określanego przez T. de Chardin jako „żarliwość”, uwarściwia na kolejne teoretyczne i badawcze potrzeby oraz możliwości i ograniczenia w poznawaniu fenomenu pasji. Analiza tego pojęcia w myśl ustaleń psychologii egzystencjalnej i narracyjnej wskazuje na potencjał przejścia od ujmowania go w kategoriach treści i aktywności do samowzmacniającego się cyrkularnego procesu, pozwalającego na głębsze ugruntowanie intencji jednostki oraz intensyfikację jej życiowej witalności. Konceptualizacja pasji jako pochodnej komponentu organizmicznego uwikłanego we wzorce znaczenia, w tym odniesienia do świata wartości, wskazuje na dodatkowe możliwości jej pobudzania i ochrony w cyklu życia jednostki. Obok wykorzystywanych dotąd strategii pracy z pasją (pobudzania zainteresowań, motywacji i wytrwałości, wspierania postawy zaangażowania) otrzymujemy tu dodatkowe podpowiedzi. Należy do nich m.in. propozycja łączenia realizacji celów doraźnych (związanych z efektywnością działań i dobrostanem jednostki, a więc z jej „funkcjonowaniem”) z egzystencjalnymi możliwościami na poziomie jej „istnienia” (Straś-Romanowska, 2005). Intencjonalne wspieranie realizacji celów rozwojowych przynależnych do obu ww. poziomów może przebiegać z wykorzystaniem metodologii proponowanej w podejściu narracyjnym, oferującym kompleksowe i pogłębione oddziaływania na poziomie strategii nadawania znaczenia doświadczeniu indywidualnemu odbiorców. Aktualna „moda” na posiadanie pasji, stanowiącej wyraz przedsiębiorczości jednostki oraz oś jej tzw. projektu życiowego, skutkuje niejednokrotnie faktem, że mamy do czynienia z – podsycanymi agresywnym marketingiem pasji – tzw. pseudopasjami (których „nie wypada nie mieć”), co ewidentnie prowadzi do spłylenia, a nawet trywializacji tego fenomenu. Warto też pamiętać o potencjale przemian

pasji w cyklu życia, przebiegających od koncentracji na określonych czynnościach po ponadtreściowe zaangażowanie w „życie jako takie”. Wtedy to „sensu nabiera życie dla samego życia” (Seligman, 2011, s. 274), a przepełnione pasją osoby „stają się jednymi z tych, którzy sprawiają, że rzeczy stają się piękne” (Nietzsche, 2008, s. 101). Trudno przecenić znaczenie pasji dla potencjału indywidualnego oraz transgeneracyjnego. W odwołaniu do wypowiedzi E.H. Eriksona (1963, s. 242, za: Bugajska, 2015, s. 33): „jeśli przedstawiciele starszego pokolenia nie będą bać się śmierci, to ludzie młodzi nie będą bać się życia”, można postawić tezę, że możliwość obserwacji przez przedstawicieli młodego pokolenia „wędrowania drogą pasji” osób starszych będzie wzmacniać ich osobiste zaangażowanie i chęć życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2011). Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 1(200), 435–458.
- Breu, A. i Yasseri, T. (2023). What drives passion? An empirical examination on the impact of personality trait interactions and job environments on work passion. *Current Psychology*, 42, 14350–14367. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02717-8>
- Bruner, J. (1992). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 27–41.
- Bugajska, B. (2015). Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona. *Exlibris – Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1(9), 19–36.
- Carse, J.P. (1986). *Finite and infinite games*. Ballantine Books.
- Chardin, P.T. de. (1981). *O szczęściu, cierpieniu, miłości* (W. Sukiennicka i M. Tazbir, tłum.). Pax.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia* (M. Wajda-Kacmator, tłum.). Wydawnictwo Studio Emka.
- Curran, T., Hill, A.P., Appleton, P.R., Vallerand, R.J. i Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631–655. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0>
- Datu, J.A. (2021). Beyond passion and perseverance: Review and future research initiatives on the science of grit. *Frontiers of Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526>
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. W.W. Norton.
- Halonen, S.M. i Lomas, T. (2014). A passionate way of being: a qualitative study revealing the passion spiral. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 17–27. <https://doi.org/10.21500/20112084.655>
- Jacobsen, B. (2007). *Invitation to existential psychology: A psychology for the unique human being*. John Wiley & Sons.
- Jachimowicz, J., Guenoun, B., To, Ch., Menges, J.I. i Akinola, M. (2021). *Pursuing passion through feelings or values: How lay beliefs guide the pursuit of passion*. PsyArXiv Preprints. <https://psyarxiv.com/qj6y9/>
- Kunat, B. (2015). Pasja jako kategoria badawcza w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 31–41. <https://doi.org/10.5604/00332860.1178611>
- Laing, D. (2004). *Podzielone „ja”* (M. Karpiński, tłum.). Rebis.
- Li, X., Han, M., Geoffrey L. Cohen, G.L. i Markus, H.R. (2020). Passion matters but not equally everywhere: Predicting achievement from interest, enjoyment, and efficacy in 59 societies. *Psychological and Cognitive Sciences*, 118(11) e2016964118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2016964118>
- May, R., Angel, E. i Ellenberger, H.F. (red.). (1958). *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology*. Simon & Schuster.

- Mudło-Głagolska, K. (2019a). Charakterystyka pasji a okres rozwoju człowieka – badania poprzeczne. *Psychologia Rozwojowa*, 24(4), 71–82. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.19.023.11729>
- Mudło-Głagolska, K. (2019b). Czy pasja mężczy? Podstawowe potrzeby psychologiczne jako mediator związku pasji pracy i zmęczenia przewlekłego nauczycieli. *Edukacja*, 4(151), 22–37. <https://doi.org/10.24131/3724.190402>
- Nietzsche, F. (2008). *Wiedza radosna* (M. Łukasiewicz, tłum.). Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Schellenberg, B.J. i Bailis, D.S. (2014). Can passion be polyamorous? The impact of heaving multiple passions on subjective well-being and momentary emotions. *Journal of Happiness Studies*, 16, 1365–1381. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9564-x>
- Schellenberg, B.J. i Bailis, D. (2021). More questions about multiple passions: Who has them, how many do people have, and the relationship between polyamorous passion and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 22(8), 3299–3320. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00369-2>
- Seligman, M.E. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia* (W. Szymczak, tłum.). Media Rodzina.
- Sigmundsson, H. (2021). Passion, grit and mindset in the ages 14 to 77: Exploring relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 60, 100815 <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100815>
- Stemplewska-Żakowicz, K. i Zalewski, B. (2010). Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badacza i klinicystów. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 17–51). Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska, M. (2005). Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 261–274.
- Tokarska, U. (2015). Narracyjna promocja zdrowia. Założenia teoretyczne, metody pracy, obszary zastosowań. *Studia Edukacyjne*, 35, 327–348. <https://hdl.handle.net/10593/13811>
- Tokarska-Bakir, J. (2006). „Zanik doświadczenia”. Analiza antropologiczna. *Teksty Drugie*, 3(99), 34–45.
- Tokarz, A. (2005). Motywacja jako warunek aktywności twórczej. W: A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości* (s. 51–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vallerand, R.J. (2003). *Psychology of passion: A dualistic model*. Oxford University Press.
- Vallerand, R.J. i Houffort, N. (red.). (2019). *Passion for work: Theory, research and applications*. Oxford University Press.
- Zimbardo, Ph.D., Johnson, R.L. i McCann, V. (2011). *Psychologia – kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się* (M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki i E. Czerniawska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zohar, D. i Marshall, I. (2001). *Inteligencja duchowa. Najwyższa z inteligencji* (P. Turski, tłum.). Dom Wydawniczy „Rebis”.

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/>



***The Relationship Between the Harmonious Passion
Development and the Human Integral Development:
Educational Perspective in Brief***

***Związek rozwoju harmonijnej pasji z integralnym rozwojem
człowieka. Perspektywa edukacyjna w zarysie***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific aim of the article is to learn the relationship between the integral human development and the development of harmonious passion (HP) and the human integral development and upbringing.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem of the conducted research is contained in the question: What is the relationship between harmonious passion with the integral development of the educational entity. Answering this question enables the use of the hermeneutic method exploring the meaning of this phenomenological relationship.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The research process is epistemological in nature. It refers to the dualistic model of passion, particularly to the harmonious passion, and the integral human development. Noticing the correlation between the above-mentioned aspects can be a significant challenge for the teachers and students with their passionate attitude, discovering and forming their own identity.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the collected material indicated the importance of the development of a harmonious passion for the integral development of educational entities in the space of biological, psychological, social, cultural and spiritual life, and the formation of an autonomous identity.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Theoretical research in the above-mentioned area can draw the educators' attention to the harmonious passion seen in a multidimensional perspective, reflected in the educational activity, what needs revising and updating educational programs that stimulate the actualization of creative potential of educational entities. This can be used to get to know oneself, others and the world more deeply on the path of autonomous self-becoming.

→ **KEYWORDS:** **PASSION, DUALISTIC MODEL OF PASSION, HARMONIOUS PASSION, INTEGRAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING, EDUCATIONAL SUBJECTS**

Suggested citation: Szymańska, M. (2023). The Relationship Between the Harmonious Passion Development and the Human Integral Development: Educational Perspective in Brief. *Horizons of Educations*, 22(62), 33-42. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.05>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest poznanie związku pomiędzy integralnym rozwojem człowieka z rozwojem harmonijnej pasji (HP).

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy prowadzonych badań zawiera się w pytaniu: Jaki przedstawia się związek pasji w wymiarze harmonijnym z integralnym rozwojem podmiotu edukacyjnego? Udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie umożliwi zastosowanie metody hermeneutycznej eksplorującej znaczenie tegoż związku fenomenologicznego.

PROCES WYWODU: Proces badawczy ma charakter teoriopoznawczy. Odnosi się do dualistycznego modelu pasji, zwłaszcza harmonijnej pasji, integralnego rozwoju człowieka. Dostrzeżenie korelacji pomiędzy powyższymi aspektami może być nie lada wyzwaniem dla nauczycieli i uczniów z ich postawą pełną pasji dla odkrywania i formowania własnej tożsamości.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza zgromadzonego materiału wskazała na znaczenie rozwoju harmonijnej pasji dla integralnego rozwoju podmiotów edukacyjnych w przestrzeni życia biologicznego, psychologicznego, społecznego, kulturowego i duchowego oraz kształtowania się autonomicznej tożsamości.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Badania teoretyczne w powyższym obszarze mogą zwrócić uwagę pedagogów na znaczenie harmonijnej pasji postrzeganej wielowymiarowo, odzwierciedlanej w działalności edukacyjnej, co wymaga rewizji i aktualizacji programów edukacyjnych, stymulujących wydobywanie potencjału twórczego podmiotów edukacyjnych. Może to służyć głębszemu poznawaniu siebie, innych i świata na drodze autonomicznego stawania się *Self*.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PASJA, DUALISTYCZNY MODEL PASJI, HARMONIJNA PASJA, INTEGRALNY ROZWÓJ I WYCHOWANIE, PODMIOTY EDUKACYJNE

Introduction

To show the harmonious passion development in the light of the person's integral development from educational perspective, it is necessary to present the dualistic model of passion, eliciting the harmonious passion in comparison with the obsessive one, according to R.J. Vallerand' concept (Vallerand & Houliort, 2003). This will lead to emphasizing the factors mastering the harmonious passion, what is going to be reflected in analyzing the factors laying in the human integral development domains such as: biological, psychological, social, cultural and spiritual (Kunowski, 2000; Szymańska, 2017). These matters demands grounding in the educational perspective that induces the necessity to refer, in outline, to teachers and students, whose harmonious, integral development takes place through the integral upbringing dynamisms such as bios, logos, ethos, agos, and fate – adequate to the domains (structures) mentioned. According to

the human integral development theory by S. Kunowski (2000) the mature personality forms throughout the upbringing functions: sanare, edocere, educere, educare, and intiariare related tightly with integral developmental structures mastered within the educational processes. This theory seems to match with the development of harmonious passion, which can be very crucial for achieving the creative personality leading to the creative identity (Szymańska, 2019). The relation between two theories justifies posing the theoretical aim of the research that is the deepening of understanding the relationship between the harmonious passion development and human integral development in the educational perspective. Its realization can provide the answer to the research question concerning this relationship, and indicate its validity in the area of educational subjects' integral development. What is more, it can be worth noticing while considering that the passion experience

[...] goes beyond interest because it involves a deeper personal identification with the subject, and passion often engages more intense affect [...] is associated with a host of benefits – including greater persistence, commitment, positive affect, the experience of flow, well-being, physical health, and performance (Chen et al., 2021).

In this context, it is not surprising that dealing with passion development with the reference to the human integral development, becomes the research target, and the use of hermeneutic method according, e.g. to D.E. Fuster-Guillén (2019) and I. Koczanowicz-Dehnel (2011) can occur useful for solving the research problem and achieving the aim of the article. Hermeneutic analysis can help expanding and exploring to some extent the relationship between the human integral development and development of passion indicating the aspect of identity.

The harmonious passion development according to the dualistic model of passion

The dualistic model of passion (DMP) covers two kinds of passion: harmonious (HP) and obsessive one (OP) worked out by Vallerand and his colleagues (e.g. Vallerand & Houliort, 2003; Vallerand, 2008, 2015, 2017; Chichekian & Vallerand, 2021; Paquette et al., 2023) still needs exploration by researchers who see the meaning of passion for personal and professional development, particularly in the perspective of human integral upbringing functions, according to Kunowski's concept of human integral development leading to the human entity (Kunowski, 2000). That is why, it appears necessary, first of all, to present briefly the dualistic model of passion, then, the factors determining the human integral development, in short, next the correlation between the model and the concept of functions of human upbringing

As far as the dualistic model of passion is concerned, V. Paquette et al. (2023) claim that this model "defines a passion as a strong proclivity toward a self-defining activity that one loves, values, finds meaningful, and in which one devotes a significant amount

of time and energy". J. Zhou (2021) writes that "Passion is a critical drive. [...] defined passion as a strong inclination toward a specific activity that one loves, highly values, invests time and energy in, and is part of one's identity". These activities are internalized in human "identity to the extent that these are highly valued and meaningful for the person" (Vallerand, 2008). The internalization can be autonomous – specific for harmonious passion or controlled – characteristic for obsessive one that takes place "outside the integrating self" (Vallerand, 2008). Here, the meaning of intra or interpersonal pressure that person experiences and associates with the outcomes of own passion activity, also, with self-esteem, dignity, and social acceptance, affects the person's functioning in life. Vallerand (2008) notices the threats for individual with obsessive, rigid, persistent passion, who may come into conflict with self-identity and society (e.g. family, work-place etc.). This pressure can bear frustration, also, connected with lower flexibility that correlates with an adequate level of difficulty experienced while running out from activity that the individual is engaged in. This shows the person's dependence on passion activity what resonates with the person's inner painful conflict appearing in situations requiring decisions about continuing or stopping it. The individual can feel emotionally exhausted, anxious, burnt-out (Vallerand et al., 2010). Therefore, the emotions need upbringing in the aspect of building unity with reason and the volition, what can lead to achieving the identity on the postconventional level (Witkowski, 1988; Szymańska, 2019; Crocett et al., 2023) featuring with autonomous attitude.

As far as a harmonious passion is concerned, the individual with it, features with autonomous approach to passionate activities, what requires their autonomous internalization into the person's identity. Vallerand says:

An autonomous internalization occurs when individuals have freely accepted the activity as important for them without any contingencies attached to it. This type of internalization emanates from the intrinsic and integrative tendencies of self [...] and produces a motivational force to engage in the activity willingly and engenders a sense of volition and personal endorsement about pursuing the activity (2008).

That is why, A harmonious passion refers to a non-defensive engagement in the activity that is loved by the person, who can maintain a balance between performing it and other spheres of own life (Vallerand, 2015, 2020; Chichekian & Vallerand, 2021). Furthermore, according to research conducted by Jie Zhou (2021), and Virginie Paquette et al. (2023), passion can be useful in lowering the range of scope of negative emotions that accompany negative events, as it enhances inducing the positive emotions and positive associations enabling the individual overcome stressful moments, what occurs important for psychological health, particularly, in terms of well-being. It is mostly revealed in the area of harmonious passion then obsessive one. Some researchers (Zhou, 2021; Chichekian & Vallerand, 2021, Paquette et al., 2023) state that individuals with predominant harmonious passion experience lower level of depression or anxiety in comparison with those who have the predominant obsessive one. Also, these individuals show more adaptive mechanism to a new difficult situations, and commitment to new activities,

enabling realization of life goals. Their positive achievement aligned with performing passionate activities, especially, in the harmonious dimension (Vallerand & Houliort, 2019), what appears very crucial in the field of education. These researchers emphasize the following factors important for harmonious, autonomous passion development tied with individual-particularly students' well-being, what corresponds with forming autonomous identity. They enhance mastering them and look like beneath:

- building a deep, mature sense of freedom,
- enhancing mindful openness to new experiences,
- developing the mature autonomous flexibility,
- building a positive attitude to life,
- paying attention to avoidance of conflicts between everyday activities and pursuits to obtaining the higher lever of beloved performances,
- developing the consciousness of meaning of hard work and persistence, which cultivating is a difficult task and cannot be underestimated by teachers,
- fostering the pursuit of various passionate activities releasing enthusiasm and excitement, what seems a challenge for teachers,
- releasing and deepening reflectivity upon passionate activities,
- educator's (teachers) encouragement that takes place in building a creative learning atmosphere and space learning leading to the positive learning outcomes,
- improving the quality of external and internal stimulation and motivation for passionate activities release and performance,
- developing the students' abilities in exceeding the educational standards,
- lowering the stress of outcome learning appraisal,
- improving the harmonious passion development through creating the space for students' engagement in school functioning.

The meaning of harmonious passion development for educational subjects' integral development.

T. Chichekian and Vallerand (2021) conducting their research on the academic level state:

[...] we can nurture the development of HP among our students by engaging them in extracurricular activities that they are passionate about, whether that takes place during recess, lunchtime, or after school [...]. A good example of the latter is portrayed in specialized schools that offer sports-study programs [...] or other streamed programs (arts, dance, music, robotics). Such schools play a crucial role in allowing students to fully experience the activity they are passionate about, while also developing specialized friendships.

This needs clarifying the interests tied with passion, what can strengthen the students' activities, what indicates a must to know oneself (Peterson et al., 2005, Vallerand, 2020; Zhou, 2021), and let others know oneself, particularly, in the field of learning and

teaching, tightly connected with the human integral development. Moreover, it appears significant to show the role of a teacher having impact on student's integral development and passion. J. Forest and others state:

An example of a harmonious passion would be a teacher who loves and highly values teaching but who can nonetheless freely and enthusiastically engage in his or her work without creating conflicts with the other important spheres of his or her life (e.g. relationships with family and friends). Consequently, this teacher can derive pleasure and self-actualization from teaching without jeopardizing his or her personal life (2012, p. 1235).

Such a teacher can take into consideration the recognition and stimulation of the student's passion potential that seems aligned with the development of interests shown by S. Hidi and A.K. Renninger (2006) in their four-phase model of interest development. Among four phases: triggered situational interest, maintained situational interest, emerging individual interest, well-developed individual interest, the last one deserves a special attention, as it features with harmonious, autonomous, and mature approach to life – characteristic for postconventional level of identity. Based on the model (Hidi & Renninger, 2006), it can be claimed that the phase of well-developed interests indicates the meaning of the following factors for development of harmonious passion and the human integral development in the educational perspective (Kunowski, 2000; Szymańska, 2018):

- biological – where both teachers' and students' interests are placed in the nature of individual (including neurological aspects), in their predispositions, temperament, and physical environment that has an impact on releasing, fulfilling and shaping the development of their passion. The surrounding world can stimulate observation, reflection upon different experiences enhancing the sensitivity to beauty understood not only in aesthetic, but, also in the metaphysical categories. It appears important for the educational subject to take care about physical health understood in the area of biological functioning. Thus, the healthy living style including the forms of relaxing activities, meditation and contemplation should be recommended, especially, to students, who seem to live mostly in the noisy, chaotic times infused by great deal of information broadcast by various, not always, reliable sources. This seems to complicate the harmonious passion development among young generation, often, get used to drawing attention to the easier, more attractive performances, which outcomes appear in short time;
- psychological – where curiosity, positive interaction between cognition and affection, autonomous regulation of emotions, mentality may help self-regulation, recognition of true self in the relationship to self, other people, the world and God. What is more, developed interests can be important for: inducing and directing motivation for realizing own life project; fostering the willingness to do activities requiring effort, patience, sacrifice, etc. The recognition of strong and weak sides of the student's and teacher's personalities requires drawing attention to the search for new realistic opportunities that can motivate, initiate, and activate the educational subject for creative thinking, critical solve problem thinking, where the concept

of E. de Bono's thinking hats (1985) may be implemented in an appropriate way. Furthermore, this concept can help in recognizing the truth about self, others and the world, what seems to be crucial for the development of autonomous harmonious passion rooted in the personalistic anthropological concept of the human being. Axiological perspective for raising autonomous subjectivity related with development of harmonious passion enables achieving the level of mature creativity (Nęcka, 2003; Szymańska, 2017). Here, the teachers must face up with challenges concerning themselves and their students. The reflection hidden in the question about Vallerand's dualistic model in teaching and learning area may provoke them to change something in practice, particularly, in the area of harmonious passion development;

- sociological – where the trajectory of process of constructing responsible interactivity in the personal and communal interrelationships can determine the educational subjects' mutual collaboration determined the harmonious passion development. Teachers should beware of the importance of creating a good atmosphere in their work with students. It does not mean that attractiveness featuring the activities and realization of educational tasks should prevail the hard work approach to them. Deepening the consciousness of the educational goals presented and discussed by the community of teachers and students belongs to one of the strategies preparing reasonably this community for challenges they can undertake eagerly, when the teachers' harmonious passion approach accompany them. Teachers' attitudes flexible for change concerning the individual students' passion development with the use of different strategies improving the social environment cooperation, can occur fruitful providing that they are the wise witnesses of harmonious passion approach to life. So, they reveal own charisma resonating with their students' passions. For sure, it is very difficult and complicated, but one can implicate that the teachers' harmonious passion development through the competent social activities may have a positive impact on the students' harmonious passion development, regardless of the stage of this development, determined individually. To create the social learning and teaching space for the passion development can become one of the educational objective enabling performing also the therapeutic function understood in the humanistic or cognitive – dynamic perspective;
- cultural – where the process of creativity runs and the creative pedagogical identity develops. The harmonious passion development matches here with the process of creativity seen from educational perspective. The teachers' activities enabling the students to discover, disclose and share their potential of talents while teaching their subject are supposed to inspire them for the autonomous harmonious passion performances. Each school subject can foster creative thinking on condition that teachers deeply understand what creativity is and they do not narrow it only to spontaneous performances without grounding them in the process of personality development, requiring the reference to the biological, psychological, social and spiritual factors. Remembering that cultural dimension of harmonious passion

development, teachers cannot ignore the fact that the construct of autonomous identity is grounded in the axiology and anthropology, what requires the holistic approach to students, hard work to make them aware that beauty conceals in own structure the truth and good, and emanates with light on others – the receivers' cultural outcomes of their performances;

- spiritual – where the openness to new experiences, flexibility to fate situations, the strength to resign of passionate moments because of higher premises and objectives shape the integral development of human being. The spiritual factors determine the personality formation, and can foster the development of harmonious passion that makes the life meaningful, rises the enthusiasm, activates strong will and engage the mentality.

To sum up, considering the relationship between the development of harmonious passion and human integral development, it seem clear that passion plays a great role in making the integral development more dynamic, activates the intrinsic qualities development of personality, releases energy for life, helps solving the problems, ties up collaboration bonds, performs a cognitive, therapeutic, upbringing, and didactic function etc. Living with harmonious passion is not illusive, and reveals the positive attitude to self, others, the world and God, as it fosters developing creative identity, what appears particularly significant in educational area enabling the educational subjects fulfill the healthy goal-striving (Sheldon, 2002), demanding hard work becoming a passionate factor (Perttula & Cardon, 2011), and reflection (Głowala at al., 2023).

Conclusion

The analysis of the issues presented above can be broaden and deepened according to the principles of hermeneutic method used in order to signal the fact that the harmonious passion development is a challenge for both teachers and students, who would better apply prevailing the combination of impressive–expressive (affective) methods with solving problems ones over the demonstrative ones. These methods can enhance creativity leading to autonomous identity and they belong to the spectrum of methods serving the harmonious passion development. Based on the analysis, one can conclude that harmonious passion development appears tightly related with the human integral development. That is why, teachers and the future teachers cannot ignore and reduce the factors determining forming identity through harmonious passion, grounded in the axiological and anthropological domain. Hence, educators who construct the core curriculum should pay attention to these aspects and transfer ideas of harmonious passion development into educational practice in care of the future generations, and to the fact that reflexivity as a crucial factor determining the human integral personal development, lays only in the sphere of notions used as slogans.

REFERENCES

- Chen, P., Lin, Y., Pereira, D.J.H., O'Keefe, P.A., & Yates, J.F. (2021). Fanning the flames of passion: A develop mindset predicts strategy-use intentions to cultivate passion. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 634903. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.634903/full>
- Chichekian, T., & Vallerand, R.J. (2021). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. *Learning and Individual Differences*, 93, Article 102104. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102104>
- Crocett, E., Albarello, F., Meeus, W., & Rubini, M. (2023). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 161–201. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987>
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Penguin Books.
- Forest, J., Mageau, G.A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, Ph., & Lavigne, G.L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, 65(9), 1233–1252, <https://doi.org/10.1177/0018726711433134>
- Fuster-Guillén, D. (2019). Qualitative research: Hermeneutical phenomenological method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Głowala, A., Kolodziejski, M., & Butvilas, T. (2023). Reflection as a basic category of a teacher's thinking and action. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12(1), 229–250. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1223.10>
- 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
- Koczanowicz-Dehnel, I. (2011). Hermeneutyka a narracja. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), pp. 23–35.
- Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paquette, V., Holding, A., Cimon-Paquet, C., Giroux, A., Boucher, V.G., & Vallerand, R.J. (2023). Pursuing, developing, and letting go of a passionate activity when facing adversity during a pandemic: Associations with well-being and ill-being. *Personality and Individual Differences*, 209, Article 112217. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112217>
- Perttula, K.H., & Cardon, M.S. (2011). Passion. In K.S. Cameron & G.M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbooks Online of positive organizational scholarship* (pp. 190–200). Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M.E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life vs. the empty life. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 6(1), 25–41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Sheldon, K.M. (2002) The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65–86). University of Rochester Press.
- Szymańska, M. (2017). *Transformative creativity in teacher formation: A pedagogical approach*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Szymańska, M. (2018). Reflection in the integral development of a teacher: A pedagogical perspective. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(3), 62–72. https://www.academia.edu/43157684/HERJ_Volume_8_Issue_3
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Vallerand, R.J. (2008). On the psychology of passion. In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1>

- Vallerand, R.J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777600.001.0001>
- Vallerand, R.J. (2017). On the two faces of passion: The harmonious and the obsessive. In P. O'Keefe & J. Harackiewicz (Eds.), *The science of interest* (pp. 149–173). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6_8
- Vallerand, R.J. (2020). Passion in education: Theory, research, and applications. In G. Liem & D. McInerney (Eds.), *Educational interventions: A sociocultural perspective* (pp. 115–147). Information Age Publishing.
- Vallerand, R.J., & Houliort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner & D.P. Skarlicki (Eds.), *Emerging perspectives on values in organizations* (pp. 175–204). Information Age Publishing
- Vallerand, R.J., & Houliort, N. (Eds.). (2019). *Passion for work: Theory, research, and applications*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190648626.001.0001>
- Vallerand, R.J., Paquet, Y., Philippe, F.L., & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78(1), 289–312. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x>
- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Wydawnictwo UMK.
- Zhou, J. (2021). How does dualistic passion fuel academic thriving? A joint moderated–mediating model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 666830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666830>

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/>



Experiencing Passion as an “essentia vitae” of Educational Biographies of Eminent Musicians From Cracow

Doświadczenie pasji jako „essentia vitae” biografii edukacyjnych wybitnych krakowskich muzyków

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the paper was to discuss a function of passion in professional personal lives of eminent Cracow musicians.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The paper raises the problem of the role of passion in the process of shaping musical eminence, answers the question of the scope of experiencing it as well as it manifesting in activities of outstanding individuals. In conducted research and interpretations, the qualitative perspective and biographical method were applied. The leading technique was problem-concentrated qualitative interview, partially structured, carried out with ten eminent instrumentalists.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical basis for this reading of the experience of educational biographies was provided by the Model of Authentic Vocation of J. Weller and the Dualistic Model of Passion of A. Bonneville-Roussy, G. Lavigne and R. Vallerand. The interpretations of the research material described the topography of experiencing passion.

RESEARCH RESULTS: The article describes autonomous passion associated with musical mastery, instrumental motivation to practice, as well as distinguishes important factors that determine the experience of passion, persistence or burnout (tenacity, ambition, community transfer, conflict of motives, work overload), and concretizes the qualities of musical passion of outstanding musicians: professionalization, love of music, integrity, creativity, strength and determination in pursuit of goals, as well as humility in the face of challenges.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Deciphering the senses and meanings that prominent Cracow musicians attributed to passion suggests that it was autonomous, harmonious and instrumental, motivated by the pursuit of mastery, and that the trajectories of the

Suggested citation: Kowalska, M. i Czaja-Chudyba, I. (2023). Experiencing Passion as an “essentia vitae” of Educational Biographies of Eminent Musicians From Cracow. *Horizons of Educations*, 22(63), 43-54. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.06>

musicians' professional biographies were a manifestation of a "professionalization of passion," which formed the core of their educational experience and constituted and defined their life creed.

→ **KEYWORDS:** **PASSION FOR MUSIC, EXCELLENCE, MASTERY, EDUCATIONAL BIOGRAPHIES, PROFESSIONALIZATION OF PASSION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie funkcji pasji w życiu osobistym profesjonalnym wybitnych krakowskich muzyków.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podjęto problem roli pasji w kształtowaniu się wybitności muzycznej, odpowiedzi na pytanie o zakres jej doświadczania, a także przejawiania się w działaniach osób wybitnych. W badaniach i interpretacjach kierowano się perspektywą jakościową, metodą biograficzną. Technikę wiodącą stanowił skoncentrowany na problemie jakościowy wywiad częściowo ustrukturyzowany przeprowadzony z 10 wybitnymi instrumentalistami.

PROCES WYWODU: Teoretycznych podstaw tego zakresu odczytań doświadczeń biografii edukacyjnych dostarczył model autentycznego powołania J. Weller oraz dualistyczny model pasji A. Bonnevillle-Roussy, G. Lavigne i R. Valleranda. W interpretacjach uzyskanego materiału badawczego opisano topografię doświadczania przestrzeni pasji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W artykule scharakteryzowano autonomiczną pasję związaną z mistrzostwem muzycznym, instrumentalną motywację do ćwiczeń, wyróżniono także istotne czynniki decydujące o przeżywaniu pasji, podtrzymaniu lub wypaleniu (upór, ambicję, transfer środowiskowy, konflikt motywów, przeciążenie pracą), a także skonkretyzowano cechy muzycznej pasji osób wybitnych: profesjonalizację, miłość do muzyki, uczciwość, kreatywność, siłę i determinację w dążeniu do celu oraz pokorę wobec wyzwań.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Odczytanie sensów i znaczeń, które przypisywali pasji wybitni krakowscy muzycy pozwala przypuszczać, że miała ona charakter autonomiczny, harmonijny i instrumentalny, motywowany dążeniem do mistrzostwa, a trajektorie zawodowych biografii muzyków były przejawem specyficznej „profesjonalizacji pasji”, która stanowiła rdzeń doświadczeń edukacyjnych, konstytuowała i definiowała ich credo życiowe.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PASJA MUZYCZNA, WYBITNOŚĆ, MISTRZOSTWO, BIOGRAFIE EDUKACYJNE, PROFESJONALIZACJA PASJI**

Introduction

One cannot fully experience humanity without passion. It constitutes the purpose of human action (sometimes life), guides and energizes our aspirations, modifies our needs and expectations, gives us courage, and helps us to survive moments of doubt, and

criticism from others. On the other hand, passionate individuals can be seen as “strange,” and passion can be a sign of a compulsive and obsessive behavior, something that breeds interpersonal problems. It can express itself in everyday activities and rare ones, such as the creation of works of art, music or literature. It is therefore interesting to ask to what extent it can manifest itself in the activities of outstanding people?

The subject of this study is the biographical experience of outstandingly talented musicians in the context of their experiencing of passion. The cognitive goal of the discussion is to show the function that passion played in the lives of eminent musicians, as well as to supplement the problem field of musical brilliance in the socio-cultural discourse with aspects connected with passion. The research question associated with this objective is as follows: What is the role of passion in the shaping of musical excellence? To fully answer the question we must clarify the following contexts, phrased as fact-finding queries and concerning the interpretation of the phenomena that Schütz calls the constructs of colloquial and scientific thinking (2006, p. 869):

- How did prominent musicians describe the experience of passion?
- What areas of activity related to passion did the narrators indicate at different stages of their building of musical excellence?
- What factors were important for the passion of outstanding musicians to last?
- What definitions, meanings and significances did outstanding musicians ascribe to passion?

Research methods and tools

When considering the subject and the area of this research, I decided that a qualitative strategy, which is part of the humanistic paradigm (Gierczyk & Dobosz, 2018, p. 26), would be the most fitting method. More specifically, the study relies on the biographical methodological perspective (Denzin & Lincoln, 1990; Lalak 2010; Urbaniak-Zajac, 2017; Rzepa & Leoński, 1993) and uses its techniques for collecting, compiling, analyzing and interpreting empirical material (Kubinowski, 2011). The biographical method puts the human being at the center of interest and seeks to understand his or her beliefs and individual history in a natural setting. Such a presentation of biographical experience, in the form of a narrative, provides an opportunity for a balance sheet of life and is linked to the idea of “idiography” (Całek, 2011), that is, finding the singularities of an individual’s unique path of development.

The key source of information and the main technique was a qualitative semi-structured, problem-focused interview (Kvale, 2004). With this method and technique, it is possible to obtain data mapping the different timelines and socio-cultural perspectives of biography creation, so the strategy in question becomes an “in-depth” exploration (Silverman, 2007, p. 59), which gives the researcher access to individual meanings and subjective experiences, because “biography expresses the opacity of our lives and the ambiguity of the meanings given to them” (Bednarz-Łuczewska & Łuczewski, 2012,

p. 101). As Demetrio points out, what distinguishes the biographical method from other research approaches is the meeting of the perspectives of the researcher and the narrators, the “communicative rapprochement” (2000, p. 142) in the course of collecting material. The research is also flexible due to the possibility of “dialogue between the researcher and the data” (Straś-Romanowska, 2000, p. 33), as it is the researcher who ultimately deciphers the meaning given to passion in the narratives.

Ten interviews were carried out with prominent Cracow instrumentalists singled out for research through a strategy of community choice. Thus, the group of individuals who have achieved mastery in the field of music was selected purposively (Rubacha, 2011, p. 124). As the concept of “excellence” is problematic – it is relative and debatable – the validity of selecting “recognized artists” was verified by means of an interview with a music critic, a long-time editor-in-chief of PWM.

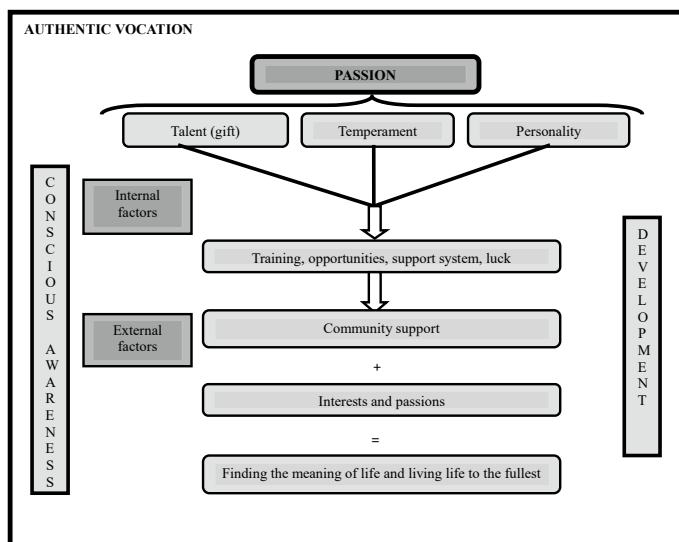
Understanding passion for music

The theoretical basis of the research revealed the ambiguity of how the concept of passion is understood, as few publications on the subject point to various features and dimensions of this phenomenon. In the introduction to the book *On others' and our own passions*, professors, editors Dudzikowa and Nowak define genuine passion as a lived value, which “like existential dialogue, [...] constitutes an experience that is not communicated, but lived and experienced in mutual relations” (2015, pp. 8–9). Czerepaniak-Walczak specifies that it is “a force that pushes and prompts action, an emotion that triggers activity” (2015, p. 54). In turn, Popek (2015) describes passion as a sequence of evolving attitudes, conditioning human activity, starting with curiosity, gradually turning into interest, enthusiasm, aspiration, up to an attitude, but notes that passion can be something dysfunctional, when it turns into obsession, mania or narcissism.

Passion at different stages of life is also a factor which is distinguished in many concepts and models of greatness. It is construed as elation, or “flow” (Csikszentmihalyi, 1996); fierce and persistent action, or “grit” (Duckworth, 2016), an immanent motivation that distinguishes outstandingly gifted individuals (Renzulli, 2002). According to Kunat (2015), passion also has a positive impact on creative processes, and opens up prospects for new solutions.

There are also descriptions of passion in the lives and work of musicians. Combining the characteristics of personality, temperament and talent, passion is a generator of musical development, as illustrated, for example, by the following Model of Authentic Vocation by Weller (2004, p. 255).

Figure 1. Authentic vocation



Source: based on Weller, 2004, p. 255.

In contrast, in a study based on the Dualistic Passion Model, Bonneville-Roussy et al. (2011) found that almost all musicians exhibited two types of passion: autonomous passion, which internalizes the action process, and/or instrumental passion that relates to their strategy of work. According to these researchers, it can be assumed that the presence of passion may be one of the most powerful components regulating psychological well-being. Musicians who experience harmonious passion engage in music in synergy with other aspects of their lives (family, sports and hobbies), while their commitment to instrumental activity is motivated by the pursuit of excellence, so they are not burdened by social pressures and feel satisfied with their lives. For musicians who experience obsessive passion, on the other hand, it is a kind of addiction; they feel an unbridled desire to play and practice, as well as a need to confront others. Obsessive passion is therefore destructive, causes frustration, and can lead to disorders (Bonneville-Roussy and Vallerand, 2018).

Topography of spaces of passion – areas of experience of outstanding musicians

According to the findings, outstanding musicians experienced passion in many spaces of their lives. It also seems that, as confirmed by Bonneville-Roussy and Vallerand (2018), it was commitment that helped them persevere through the long, uncertain and demanding

path of education, and that it determined how instrumentalists set themselves the goal of becoming a master. As one of the narrators put it: “it doesn’t matter what role they assume in these activities, what matters is that they have a chance to realize their musical passion in their work (EB).”¹

Autonomous professional passion

The interviews clearly showed the narrators’ involvement in the blossoming of music as a field. The artists carried out many concert plans, projects, and were engaged in recording and promoting Polish music abroad. Activity and passion, therefore, was a prerequisite for any musical endeavor and a condition for obtaining mastery (Vallerand et al., 2022). Jazukiewicz notes that professional work, too, can be a place and a means for pursuing passion, if it is treated as a value that “engages you and gives you a sense of satisfaction [...] because both work and passion require a person’s conscious involvement: finding purpose, overcoming hardships, staying focused and enjoying one’s activities, skills and direct experiences, and even going beyond selfishness and egocentrism” (2017, p. 95). The autonomous passion of outstanding musicians helps them energetically realize their many goals, and appreciate the values they derive from engaging with music, as highlighted by the following statement: “I wanted to develop, I wanted to get better and better” (EB). Unwavering commitment was also evident in concurrent teaching work: the masters’ support of the younger generation of musicians.

Instrumental passion in everyday life – motivation for practice

Although greatness cannot be “trained,” practice is an indisputable prerequisite for professional musical education. Again, it was passion that was the force behind artists’ work. Outstanding masters referred to the issue of training as follows: “The profession of an artist-musician requires passion, regular, patient and smart practice, consistency in working on oneself, consistency in pursuing one’s goal, creativity, as well as humility in the face of challenges” (BŚ-Ż); “the more one practices, the more one accomplishes, and the more one accomplishes, the more one is motivated to practice” (ZŁ).

Non-musical passions – informal and non-formal areas of improvement

Although musical brilliance can be so powerfully engrossing, non-musical passions often served as ways to deepen one’s understanding of music or inspire more musical

¹ Representative statements of narrators are quoted. The distinctions that indicate the semantic qualification of the categories were made by the authors of the article.

activities. Young outstanding musicians in particular treated these activities as a way to unwind: a respite and an escape from when their passion for music expires, as seeking other opportunities for development, creating an “emergency exit,” especially that the role of an outstanding musician is uncertain. As one of the narrators noted, “one cannot devote one’s life solely to music and practicing. It is necessary to look for many inspirations in order to be able to convey the entire palette of emotions in music later on” (BB).

Trajectories of experiencing passion – intensification, transfer and burnout

Origins and transfer of passion

According to the Model of Authentic Vocation (Weller, 2004), the persistence of passion is a matter of personal predisposition, as well as the coincidental actions of other people, institutions as well as space and time. The artists’ statements did not permit defining a clear moment in life that would entitle someone to the status of a passionate musician. The instrumentalists pointed out, however, that an important time when passion intensified was school years. A child’s “joy of making music,” perseverance, ambition, immanent motivation and the strength of the initial dreams of making music stood out in the memories of those who remained passionate, faithful to their chosen instrument: “But the little stubborn girl only wanted [to play] the piano” (EB), “I was [...] tenacious and determined to play the drums” (MH). According to the outstanding musicians, a moment of reflexive choice and identification with a musical role came in this stage of life: “I made the final decision at the beginning of my studies, when music became my passion.” Youthful passion, boosted by successes, became the orientation for future professional plans and goals, and stimulated the implementation of mature professional projects.

As Romaniuk and Łukasiewicz-Wieleba (2020) argue, “infecting” someone with a passion for music can occur through a family intergenerational transfer. Values, behavioral patterns and a love for a particular art can be passed on in this way. One of the narrators recalled that what shaped her attitude toward music was her observing

the household members who were filled with passion for music... The most important thing for me, however, were the experiences and opportunities that my parents created for me, thanks to which I fell in love with music (ES).

Also peers provided the outstanding musicians with a space they could refer to, where they learned outside of school, and where their passions crystallized and expanded:

I had the chance to learn among friends who were very committed to music... a distinguished group of artists stimulated each other’s musical activities. It was not a competition, but a kind of process of mutual inspiration (ZŁ).

Romaniuk and Łukasiewicz-Wieleba (2020) point out that passion is transmitted through spending time together, so it is not surprising that some of the narrators, even those who do not come from families with musical traditions, declared their desire to transmit their passion to their children by including them in the activities they perform:

I hope that my passion for music, [...] will also become part of our daughter's world. We would like her to come along with us on musical travels, concerts, and for music to become as dear to her as it is to us (BB).

On the other hand, it also seems that it is passion that helps explain why the older instrumentalists continue to remain involved in musical development despite the passage of years (e.g., they act as educators, or jurors of competitions, despite being retired).

Burnout of passion – conflict of motives and dilemmas of role

The interviewed artists pointed out that music filled their personal and professional lives, required sacrifice, and superseded other goals. They made such bitter, pejorative reckoning especially in retrospect, when stating, e.g., that: “all my time is consumed by music and music-related travel” (JP). Sometimes it is precisely this excessive intensity that can cause passion burnout – similar to professional burnout – a sense of being overwhelmed by constant engagement with music. One respondent voiced his awareness of the negative consequences of passion: the way it “hijacks” one’s life and impoverishes or disrupts other spheres of development: “I realized that nothing else but notes and music occupies my life, and that I wouldn’t want this to be the case. Music cannot become your whole life, because at some point you may feel that playing music no longer brings you joy, but only consumes your life” (KK). The result of burnout was limiting contact with music to the bare minimum:

[...] music flows out of every corner, from my every pocket, and in order not to burn out too quickly, I have to find another space for myself... because all our conversations would be reduced to topics of music, repertoire, and that's what I'd like to get away from in the privacy of my home (MH);

[...] the more music-related professional responsibilities I have, [...] the less often I go to the music hall [...] I begin to value silence more than music (KK).

On the other hand, passion can be marked by obsession (Bonneville-Roussy and Valerland, 2018), a very strong, expressive emotionality. As Penderecki noted, it is “a vibrant and sometimes even predatory experience.” Thus, although negative consequences of passion for music were not always articulated in the biographies of the eminent musicians, we can also find them in their ambivalent trajectories of artistic success: marked by a sense of being overworked, of being emotionally “swamped” by professional

activities, of giving up other areas of development, and of making numerous sacrifices and compromises.

Whenever a musician cut down on or gave up on a passion, it was the result of a conflict of motives, especially those connected with status: lack of success, recognition, with frustration or prioritizing financial gratification over aesthetic values, as revealed in this comment: “Conversations with many musicians confirm my words that work is not their passion, but only a means of making money” (ZŁ), which is a fitting example of Melosik’s thought that “the level of – passion-related – intrinsic motivation is always decreased by [...] imposed goals” (2018, p. 13) and, conversely, commitment increases, the higher the level of autonomy and the more creative the work.

Features of the “sound” of the passion for music of outstanding musicians: harmony or atonality?

In the course of the narrative, the semantic fields of “passion” and “musical excellence” intermingled. The prominent musicians recognized passion as an essential component that accompanied their artistic path, a source of motivation, inspiration and commitment to their activities. They also emphasized the role of integrity: “An outstanding musician is one who can be seen to have passion, that is, he does not deceive him/herself or the listener, [...] he/she is musically truthful and not created by someone” (MH). Passion for music was the core and condition of development for the instrumentalists. Passion was defined in their narratives as “authentic vocation and fondness of music” (ES), “love of music” (EB), and “source of constant inspiration” (AG). They recognized it as a harmonious determinant of the continuous development, as well as a pillar in the trajectory of their educational and professional life course, which has specifically helped them adapt to their new musical role, and in pursuing their goals: “For me, passion gave me the power to discover music, to become introduced to its beauty, and also gave me strength in difficult moments” (BŚ-Ż). At the same time, respondents pointed out that not being ready enough, not being mature enough to make the decision to become fully involved, can negatively affect the image of the entire music community. The threat of this atonality and the disruption of musical development was most clearly expressed in the following statement:

[...] we must steer the student in such a way that he or she understands that music cannot be practiced from time to time, but one must devote oneself to it one hundred percent or give it up. A student who will not work on him/herself with passion, enthusiasm, will later spoil the music market (MH).

Experiencing passion as a definition and credo of the artist's profession – a summary of the study

Passion for music, for creating, for sharing music with another person (student and listener) was a very common (direct and indirect) topic of conversations, which tied together the stories. The meaning that the outstanding musicians gave to the experience of passion can be compared to the “basic tone” in the polyphony of conditions and factors constituting musical greatness. As one of the respondents said, “The motto on my path as an artist-musician-teacher is *Whatever you do, do it with passion!* This way you will overcome the difficulties that this profession is fraught with” (BŚ-Ż). To describe this in terms of color according to the Dualistic Model of Passion, we may suppose that their experiencing passion was autonomous, motivated by authenticity and the pursuit of musical/professional mastery.

What distinguished the passion of outstanding musicians? When transforming from gifted students, through creative and inquisitive students, to invariably, intensely and multidimensionally committed artists, valued by audiences and critics in the course of their lives, the outstanding musicians experienced a kind of peculiar “professionalization of passion,” corresponding to focus and precision in pursuit of their goals. This caused them to genuinely immerse in the space of their interests, as well as to expand them in many directions. Unlike non-professionals, their professional activity was dynamized by autonomous, instrumental and harmonious passion which was the axis of their work, and was part of a lifelong development and learning that had, recalling the findings of Litawa (2019), a unique character. The outstanding musicians defined themselves through passion; it was their “essence” of life, both professional and extramusical – “the highest form of involvement, creativity and active creation of one’s biography” (Dudzikowa & Nowak, 2015, p. 7). Passion, according to the artists, had an energizing and inspiring power, and gave them a sense of freedom and authenticity (Melosik, 2018). In the narratives, “being passionate about music” was the starting point for the constant, multidimensional “becoming” outstanding, ascending to the heights of mastery and musical achievement. Awareness of the role of passion, as immanent to the experience of musical excellence, should be considered in optimizing the education of the gifted, which should focus on the identification of interests, the student’s passion for playing an instrument, and the creation of learning situations that take advantage of students’ passion.

REFERENCES

- Bednarz-Łuczewska, P., & Łuczewski, M. (2012). Podejście biograficzne. In D. Jemielniak (Ed.), *Badania jakościowe. Vol. 2: Metody i narzędzia* (pp. 91–109). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G.L., & Vallerand, R.J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123–138.
- Bonneville-Roussy, A., & Vallerand, R.J. (2018). Passion at the heart of musicians’ well-being. *Psychology of Music*, 48, 1–17.

- Calek, A. (2011). Jak badać życie wielkich twórców? O biograficznych granicach między psychologią a literaturoznawstwem i ich przekraczaniu. In B. Bartosz, A. Keplinger & M. Straś-Romanowska (Eds.), *Transgresje – innowacje – twórczość* (pp. 417–434). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia. Jak poprawić jakość życia* (M. Wajda, Trans.). Studio Emka.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Pasja jako źródło i jako efekt emancypacji. In M. Dudzikowa & M. Nowak (Eds.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (pp. 53–68). Wydawnictwo KUL.
- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie* (A. Skolimowska, Trans.). “Impuls”.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej (N. Nowakowska, Trans.). In J. Włodarek & M. Ziółkowski (Eds.), *Metoda biograficzna w socjologii* (pp. 55–71). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Duckworth, A. (2016). *Upór. Potęga pasji i wytrwałości* (P. Cieślak, Trans.). Galaktyka.
- Dudzikowa, M., & Nowak, M. (2015). Wprowadzenie. In M. Dudzikowa & M. Nowak (Eds.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (pp. 7–12). Wydawnictwo KUL.
- Gierczyk, M., & Dobosz, D. (2018). Metoda biograficzna i jej zastosowanie w naukach społecznych – analiza przeglądowa. In M. Karkowska (Ed.), *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej* (pp. 19–30). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jazukiewicz, I. (2017). Pasja jako istotny wymiar doświadczania pracy. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(2), 85–101. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.2.003>
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kunat, B. (2015). Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 31–41.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego* (S. Zabielski, Trans.). Trans Humana.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wydawnictwo „Żak”.
- Litawa, A. (2019). O uczeniu się inspirowanym pasją na przykładzie biografii edukacyjnej miłośnika sportu. *Edukacja Dorosłych*, 81(2), 63–75.
- Melosik, Z. (2018). Pasja i tożsamość naukowca. *Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 9–20. <https://doi.org/10.2478/rp-2018-0001>
- Popek, S.L. (2015). O istocie i mechanizmach pasji. In M. Dudzikowa & M. Nowak (Eds.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (pp. 15–35). Wydawnictwo KUL.
- Renzulli, J. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–58.
- Romaniuk, M.W., & Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). Pasja żeglarstwa jako element transferu międzypokoleniowego. *Kultura i Edukacja*, 1(127), 180–194.
- Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Rzepa, T. & Leoński, J. (1993). Wstęp. In T. Rzepa & J. Leoński (Eds.), *O biografii i metodzie biograficznej* (pp. 7–13). Nakom.
- Schütz, A. (2006). *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. In A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki & M. Ziółkowski (Eds.), *Współczesne teorie socjologiczne* (pp. 867–893). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych: metody analizy rozmowy, tekstu i interpretacji* (M. Głowacka-Grajper & J. Ostrowska, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska, M. (2000). O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii. In M. Straś-Romanowska (Ed.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*.

Materiały ogólnopolskiej konferencji na temat „Metodologiczne i aplikacyjne problemy badań jakościowych w psychologii”, Karpacz, 21–24 listopada 1999 roku (pp. 15–32). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Narracja a biograficzna perspektywa badawcza. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 4(1), 47–62. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.04>
- Vallerand, R.J., Sverdlik, A., & Bonneville-Roussy, A. (2022). The role of passion in the arts and humanities: how quality engagement matters. In L. Tay, J.O. Pawelski (Eds.), *The Oxford handbook of the positive humanities* (pp. 195–209). Oxford University Press.
- Weller, J. (2004). The whole musician: Journey to authentic vocation. In O. Musumeci (Ed.), *Preparing musicians making new sound world: New musicians, new musics, new processes. Proceedings of the Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician* (pp. 245–256). Escola Superior de Música de Catalunya.

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/>



Ioana Zagrean

<https://orcid.org/0000-0002-3705-5430>
LUMSA University
Uniwersytet LUMSA
i.zagrean@lumsa.it

Maria Pia Ferdinandi

<https://orcid.org/0009-0009-4254-4958>
LUMSA University
Uniwersytet LUMSA
mariapiaferdinandi@gmail.com

Maria Cinque

<https://orcid.org/0000-0001-7526-7728>
LUMSA University
Uniwersytet LUMSA
m.cinque@lumsa.it
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.07>
Data zgłoszenia: 12.07.2023
Data akceptacji: 21.08.2023
Data publikacji: 29.09.2023

New Paths to Enlighten Passion for Education in Challenging Times: DigiSEL and Creative Education
Nowe ścieżki nakreślające znaczenie pasji dla edukacji w czasach niosących wyzwania. DigiSEL i kreatywna edukacja

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article examines teachers' attitudes towards socio-emotional learning (SEL) and digital technology in the post-pandemic era, focusing on the DigiSEL project. This project aimed to integrate digital tools and SEL to support students' well-being and academic success, enhancing primary school teachers' skills in these areas.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study involved partner countries conducting qualitative and quantitative analyses to determine the needs of in-service and pre-service teachers. The Italian team's needs analysis, conducted through a Focus Group and a creativity survey, revealed insights into teachers' attitudes and experiences with digital teaching and creativity skills development.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The authors introduce the DigiSEL project, detailing how it aligned with their research for the online course modules.

RESEARCH RESULTS: The Italian team's focus group outcomes highlighted innovative solutions for educational challenges. Initial frustration with technology evolved into a rewarding transformation as educators mastered its use. Online courses were identified as motivating and providing novel approaches to address students' diverse issues, such as concentration and emotional expression difficulties.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Despite challenges, the project effectively supported educators in their roles and maintained their enthusiasm for teaching. Drawing inspiration from earlier European research on creativity and ICT in teaching, this study aligned

Suggested citation: Zagrean, I., Ferdinandi, M.P., & Cinque, M. (2023). New Paths to Enlighten Passion for Education in Challenging Times: DigiSEL and Creative Education. *Horizons of Educations*, 22(63), 55-64. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.07>

with teachers' perceptions of creativity as vital for students' development and demonstrated how technology could enhance teaching methods. In conclusion, the DigiSEL project showcased the potential of merging SEL and digital tools to empower educators and foster student growth amidst evolving educational landscapes. More research should take in consideration the importance of SEL and creativity to enlighten passion in teaching with new and inspiring methods.

→ **KEYWORDS:** **CREATIVITY, EDUCATION, SEL (SOCIO-EMOTIONAL LEARNING), DIGITAL, TECHNOLOGY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł analizuje postawy nauczycieli wobec uczenia się społeczno-emocjonalnego (SEL) i technologii cyfrowej w erze postpandemicznej, ze szczególnym uwzględnieniem projektu DigiSEL. Projekt ten miał na celu integrację narzędzi cyfrowych i SEL w celu wspierania dobrego samopoczucia uczniów i sukcesów w nauce, podnosząc umiejętności nauczycieli szkół podstawowych w tych obszarach.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W badaniu uczestniczyły kraje partnerskie prowadzące analizy jakościowe i ilościowe w celu określenia potrzeb nauczycieli czynnych i przygotowujących się do pracy. Analiza potrzeb włoskiego zespołu, przeprowadzona za pośrednictwem grupy fokusowej i sondażu dotyczącego kreatywności, ujawniła wgląd w postawy i doświadczenia nauczycieli w zakresie cyfrowego nauczania i rozwoju umiejętności kreatywnych.

PROCES WYWODU: Autorzy przedstawiają projekt DigiSEL, szczegółowo opisując, w jaki sposób jest on zgodny z ich badaniami dotyczącymi modułów kursów online.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki grupy fokusowej włoskiego zespołu zwróciły uwagę na innowacyjne rozwiązania wyzwań edukacyjnych. Początkowa frustracja związana z technologią przekształciła się w satysfakcjonującą transformację, gdy nauczyciele opanowali jej wykorzystanie. Kursy online zostały uznane za motywujące i zapewniające nowatorskie podejście do rozwiązywania różnorodnych problemów uczniów, takich jak trudności z koncentracją i wyrażaniem emocji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Mimo wyzwań projekt skutecznie wspierał edukatorów w ich rolach i podtrzymywał ich entuzjazm do nauczania. Czerpiąc inspirację z wcześniejszych europejskich badań nad kreatywnością i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauce, badanie to było zgodne z postrzeganiem przez nauczycieli kreatywności jako kluczowej dla rozwoju uczniów i wykazało, w jaki sposób technologia może udoskonalić metody nauczania. Podsumowując, projekt DigiSEL pokazał potencjał połączenia SEL i narzędzi cyfrowych w celu wzmocnienia pozycji nauczycieli i wspierania rozwoju uczniów w zmieniających się środowiskach edukacyjnych. Więcej badań powinno uwzględniać znaczenie SEL i kreatywności w rozbudzaniu pasji w nauczaniu za pomocą nowych i inspirujących metod.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **KREATYWNOSĆ, EDUKACJA, SEL (UCZENIE SIĘ SPOŁECZNO-EMOCJONALNE), CYFROWE, TECHNOLOGICZNE**

Introduction

The global impact of the COVID-19 pandemic remains profound. Over 1.5 billion people were confined globally to curb SARS-CoV-2 spread (Almuzara et al., 2021; Huh, 2020). Alarming, lockdowns led to societal, economic, psychological, and educational disruptions (Almuzara et al., 2021; Jung et al., 2021). The pandemic notably disrupted regular education since December 2019, prompting countries like Turkey, Poland, Italy, and Spain to seek solutions through training and innovative teaching techniques. UNESCO's April 2020 announcement of educational closures in 186 countries impacted about 74% of enrolled learners worldwide (UNESCO, n.d.).

Lockdowns shifted education to virtual platforms, accelerating necessary 21st-century digital transformation, revealing teachers' unpreparedness for digital teaching. A survey involving 4859 respondents from 40+ countries, including 66.9% teachers, indicated their initial online teaching experiences due to COVID-19 (School Education Gateway, 2022).

Maintaining positive student relationships posed a challenge in distance learning. As soft and digital skills intertwine with social-emotional learning (SEL), fostering cognitive, affective, behavioral, and digital proficiencies becomes imperative for 21st-century adaptability. The significance of early childhood SEL skills, swiftly developing and linked to later outcomes, remains a focus for educators and researchers (Zins et al., 2007). Investigations into skills-based interventions targeting children's SEL are prevalent (McClelland et al., 2017).

D. Goleman's book (1995) *Emotional Intelligence* highlighted the importance of social and emotional learning, sparking increased interest in the field. Studies demonstrated enhanced social and emotional competencies post-publication (Bierman et al., 2008; Caldarella et al., 2009; Castillo et al., 2013; Pendry et al., 2014). Social and emotional learning (SEL), comprising self-awareness, self-management, social-awareness, relationships skills, and responsible decision-making, underpins positive behaviors and academic growth (Greenberg et al., 2003). SEL shifts youths from external emotional control to internal mastery (Bear & Minke, 2006). SEL programs effectively address mental health issues, reducing depression, anxiety, social anxiety, and emotional problems (Lewis et al., 2013; Schonert-Reichl et al., 2015; Bavarian et al., 2013; Coelho et al., 2015; Humphrey et al., 2010; Muratori et al., 2015). SEL initiatives also elevate academic performance (Bradley et al., 2012; Bavarian et al., 2013).

Facing unprecedented challenges, such as those posed by COVID-19, Information and Communication Technology (ICT) emerges as a tool to foster creativity. "Creativity defies precise definition," noted psychologist Paul Torrance (1988, p. 43). The multifaceted nature of creativity, encompassing fantasy, imagination, and innovation, is evident in research and theories, highlighting its various dimensions and perspectives.

Comparing definitions across time reveals the evolution of creativity studies. Originating in the late 19th century, these studies surged in momentum from the 1950s onwards, notably in the United States and Europe. This transformation, stemming from extensive interdisciplinary discussions involving neuroscience, psychology, philosophy,

pedagogy, sociology, economics, and communication, reshaped our global understanding of the creative mind.

Today, creativity is recognized as a pivotal adaptive factor for individuals, businesses, organizations, and societies, with profound implications for education systems. Just a few decades ago, completing formal education and entering a lifelong career sufficed. Knowledge evolved slowly, measured in decades. Yet, these foundations have shifted dramatically. Knowledge now grows exponentially, with fields seeing information life spans measured in months. In response to this rapid knowledge obsolescence, nurturing creative thinking becomes paramount.

J. Delors, in his 1997 report *Education a Treasure*, underscored education's fundamental role in fostering freedom of thought, judgment, feeling, and imagination. This imperative extends beyond individualism, as recent experiences demonstrate that cultivating such qualities not only empowers individuals against alienation but also propels societal progress. The diversity of personalities, autonomy, initiative, and the joy of provocation act as guarantors of creativity and innovation (Delors, 1997, p. 88).

In this article we present a study implemented within the Erasmus+ DigiSEL Project, carried out between June 2021 and May 2023. The overall aim of the project was to support primary school teachers, who are the main target group, both digitally, socially, and emotionally.

Given these foundations, the Italian team tried to better understand how teachers perceive and understand creativity, foster creativity through their teaching and what they think about the use of ICT (Information and Communication Technology) to promote creativity. Moreover, the preliminary analysis made in the partner countries of the DigiSEL Project showed the need of getting advanced training on the technical, social, and emotional development of skills along with digital teaching techniques. Indeed, teachers with high literacy of social and emotional skills and equipped with digital components are more likely to be able to raise the students both socially, emotionally, and digitally. Those findings require a transformation in learning & teaching processes in online classes. As the development of soft and digital skills interrelate with social and emotional learning, it's pretty crucial to upskill sets of cognitive, affective, and behavioral competencies as well as digital ones so that they can adapt to the rapid transformations which are essential in the 21st century.

Project description

The DigiSEL project aimed to enhance primary school teachers' social and emotional development skills in the digital realm through course development focused on:

- Improving student learning skills.
- Effective classroom management and interpersonal communication.
- Developing empathy and behavioral skills among students.
- Cultivating creative thinking and problem-solving abilities.
- Utilizing online methods, techniques, and tools.

Coordinated by Kuthaya Dumlupinar University, the project included partners like University of Salerno, WSB University, University of Lumsa, M&M Profuture S.L., Kütahya Provincial Directorate of Ministry of Education, and University of Zagreb. It aimed to equip teachers with soft skills and teaching materials through face-to-face and distance training. Each partner was responsible for specific outputs.

Modules included:

1. Improving student learning capabilities (University of Salerno).
2. Effective classroom management and communication (Kuthaya Dumlupinar University).
3. Developing empathy and behavior (M&M Profuture S.L.).
4. Creative thinking and problem-solving skills (LUMSA, Rome).
5. Using online methods in primary education (WSB University).

The courses were digitized by UNISA and shared for open access, extending their impact. Initial qualitative and quantitative analyses of teachers' needs were conducted across partner countries to inform course development. The Italian team's research methodology and results are detailed in the following paragraphs.

Methods, participants, and procedures

Qualitative analysis (Focus group). This study was conducted during pandemic period. The focus group discussion lasted 90 minutes. Participants were 13 teachers, 12 women and one male. Besides the 13 primary school teachers, two more people participated in the Focus group: one secondary school teacher (age 55; 6 years of experience) and one member of INDIRE – the National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research, that is the Italian Ministry of Education's oldest research organization. The age of the teachers was between 20 and 59 with at least 3 years of teaching experience.

Quantitative analysis (Survey). A sample of 104 Italian preservice teachers were involved in the study. Most of them were women (98%) in the age between 25 and 60 years old. The age clusters were the following: 25–35 (24%); 35–45 (33,7%); 45–55 (29,8%) and only 10,6% of the participants were more than 55 years old. Regarding the length of teaching experience, 38,8% had job experience from 1 to 5 years and 27,2% an experience between 10 to 20 years, most of which were located in central Italy.

The teachers who agreed to participate in the research were invited to a preliminary online meeting in which the principal investigator explained the main objectives of the study, the procedure, and the participants' rights. All participants that were agreeing to be added at the research. Those who accepted to take part to the survey received the link for the anonymous online questionnaire via mail. The study followed the ethical standards of the Declaration of Helsinki of 1964 and its latest version, as well as the APA ethical guidelines. One of the researchers of the study has previously completed the National Institute for Health training course 'Protecting Human Research Participants' (Certification Number: masked for review).

Measures

Focus group questions

Participants discussed their approach to digital teaching and learning as both participants and instructors, addressing three topics with three questions each:

1. Approach to digital teaching & learning as a learner/participant: Effectiveness, obstacles, opportunities.
2. Approach to digital teaching & learning as a teacher: Effectiveness, obstacles, opportunities. Taken courses?
3. Social Emotional Learning (SEL): Familiarity, effectiveness, previous use.

The last set of questions focused on online teaching experiences, techniques, tools, managing communication, and approaching emotional and social dimensions in classes.

Creativity survey

We used a European research questionnaire (Cachia & Ferrari, 2010) covering 4 areas: teachers' perception of creativity in education:

1. primary school teachers' creativity approaches;
2. ICT tools;
3. Fostering creativity: necessary context and support.

Results

Focus group. In the focus group, participants shared their experiences of transitioning from traditional to remote teaching and learning during the pandemic. Most found this shift challenging and adopted various learning methods, including webinars and assistance from technologically savvy friends. Many found existing courses inadequate for their needs. Despite the difficulties, participants recognized that practical learning on the job was often more effective than formal courses. While participants did not strongly favor face-to-face training over remote methods, some expressed challenges in staying engaged with theoretical online courses. Opportunities in online learning were acknowledged, with participants noting the autonomy of self-guided learning and the innovation offered by online courses.

Participants confirmed the effectiveness of their digital teaching and learning approach, engaging students and fostering positive classroom environments. Challenges included the need for preparation and use of different tools for online lessons. The shift to online teaching was novel for many teachers, and they sometimes felt like supervisors rather than active educators. Online teaching allowed for greater student autonomy but presented challenges for students with disabilities and younger students, as well as socio-economic disparities in access to technology.

Amid these difficulties, teachers identified opportunities for growth in their digital competencies. They observed students with a natural aptitude for digital tools and noted

improvements in students' presentation and research skills. Online learning motivated students, even those with learning disorders, and provided opportunities for deeper engagement. Some teachers observed positive changes in selective mutism and emotional expression among students.

In relation to Social Emotional Learning (SEL), participants understood its significance, describing it as an approach that acknowledges emotions and interpersonal interactions in learning. The challenges of teaching SEL online were noted, with the absence of certain sensory cues making interaction less intuitive. Nevertheless, many believed that SEL could effectively be integrated into online education, fostering emotional growth, and building a sense of community among students.

The focus group revealed that teachers provided spaces for dialogue and emotional expression in both online and face-to-face settings. Circle time and group discussions helped students address tensions and navigate their emotions, fostering a supportive classroom environment. Some teachers integrated creative methods, such as theatrical adaptations of emotion-themed books, to engage students in expressing complex emotions related to the pandemic. These approaches helped students feel connected and less isolated.

Overall, teachers demonstrated adaptability and resilience in embracing online teaching methods, while also cultivating emotional intelligence and problem-solving skills among their students. The focus group outcomes highlighted the importance of student engagement, emotional well-being, and creative teaching strategies in navigating the challenges of remote learning during the pandemic.

Survey. The results of the survey showed that 100% of the respondents believe that creativity can be applied to every domain of knowledge and every school subject. This confirms that teachers tend to have a positive, wide view of the topic and consider creativity as being applicable to several fields and domains. Creativity doesn't concern only arts: only 9% of the respondents think that creativity is only relevant to visual arts, music, drama, and artistic performance. Teachers refuse an elitist view of creativity since they do not perceive it as a characteristic of eminent people only (80% disagreeing or strongly disagreeing with this statement). Nine out of ten teachers sustain the statement that everyone can be creative, nevertheless 28% of the teachers think that creativity is an inborn talent. Considering these two last results together implies that most respondents view creativity as a skill that can be developed and fostered in each person.

Almost 50% of teachers surveyed think that creativity is the ability to produce something original; half of them agree that creativity is about finding connections between things that have not been connected before. Less than a half of the respondents (41%) think that creativity is the ability to produce something of value. But what teachers stated concerning creativity for education was very interesting: almost all teachers (90%) believe that creativity is a fundamental skill to be developed in school; respondents have a more nuanced opinion on the feasibility of teaching creativity (61% agree or strongly agree and 28% nor agree or disagree). Probably teachers find difficulties in valuing creativity: only 54% of respondents think that creativity can be assessed. There is an

impressive high agreement amongst teachers (88%) that ICT can be used to enhance creativity. This shows that a high proportion of teachers surveyed understand the potential of technology for teaching. When asked which skills and abilities they foster in their students, a high proportion of teachers responded positively to the activities which are understood to foster creativity: ability to think (51%); curiosity (48%) critical thinking (43%). Again, when asked which behaviors they reward, they seem to prefer behaviors that are related to creativity, such as curiosity (63%) or relating different subject (55%).

In previous European research conducted by Cachia and Ferrari in 2010, that inspired us for our module, the results showed that teachers think that creativity is a fundamental skill to be developed in schools. Moreover, ICT can be used to foster creativity and improve teaching. This research and also our results provide some understanding of how creativity is interpreted and practiced by teachers.

Indeed, our results from the survey highlighted that nine out of ten teachers in this survey endorse a democratic view of creativity sustaining that everyone can be creative and believe that creativity can be developed at school. These results are aligned with the previous research (Cachia & Ferrari, 2010). Nevertheless, traditional teaching and assessment methods and resources are still predominant. There is clear evidence that a vast majority of teachers agree that ICT can be used to enhance creativity and to improve teaching. The findings described provide some understanding of how creativity is interpreted and practiced by teachers. This analysis demonstrates that there is a gap in teacher initial frame that will be fill with a program like DigiSEL project.

Conclusions

The aim of the DigiSEL project is to support primary school teachers both digitally, socially, and emotionally, in response to the Pandemic outbreak developing an innovative digital course, structured in 5 modules, on social and emotional learning.

This is also a new way to lighten passion in education. The results of the focus group conducted by the Italian team showed us different ways to find new solutions at the challenging request of the period. Specifically, the participants reported emotions as frustration at the beginning but very challenging and good transition as soon as they were able to manage the technology. Furthermore, they highlighted a significant opportunity presented by some online courses, which not only allowed them as teachers to explore and inspire themselves but also created innovative scenarios to assist their students in expressing themselves. Some students encountered challenges such as lack of concentration, immobility, and difficulty in expressing emotions. However, this report has demonstrated that despite these new challenges, this project proves highly beneficial in helping them perform their jobs more effectively and maintain their unwavering passion for education.

Another way to pass through these hard times and not lose the passion for education is the creativity. Creativity is the new thing that produces something good for the community. Recovering the ethical and relational sense of creative action and considering

creativity as a fundamental option for the education and training of contemporary man are two sides of the same coin. Erich Fromm pointed out that “creativity means having completed one’s birth before dying” (Fromm in Anderson, 1972, p. 77). The task of being architects of one’s own existence – and of one’s own creativity – is realized thanks to a consolidated capacity for deliberation and design, for ideal self-construction and creative behaviors: that is, it is accomplished through operations of decision and choice that concern not so much and not only individual life, but also the collective consciousness as realized in the civil world and in the cultural universe (Bertin, 1998, p. 79).

In conclusion, we hope that in future research more studies will focus on the importance of SEL and creativity to enlighten passion in teaching with new and inspiring methods.

REFERENCES

- Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.A., & Moreno-Guerrero, A.J. (2021). COVID-19 in the field of education: State of the art. *Sustainability*, 13(10), 5452. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
- Anderson, H.H. (1972). *La creatività e le sue prospettive*. La Scuola.
- Bavarian, N., Lewis, K.M., DuBois, D.L., Acocck, A., Vuchinich, S., Silverthorn, N., Snyder, F.J., Day, J., Ji, P., & Flay, B.R. (2013). Using social-emotional and character development to improve academic outcomes: A matched-pair, cluster-randomized trial in low-income, urban schools. *Journal of School Health*, 83(11), 771–779. <https://doi.org/10.1111/josh.12093>
- Bear, G.G., & Minke, K.M. (2006). *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists.
- Bertin, G.M. (1998). Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l’educazione permanente. In S.S. Macchietti (Ed.), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Bulzoni.
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bradley, R.T., Galvin, P., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2012). Efficacy of an emotion self-regulation program for promoting development in preschool children. *Global Advances in Health and Medicine*, 1(1), 36–50. <https://doi.org/10.7453/gahmj.2012.1.1.010>
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC59232>
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T.J., & Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 51–56. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0321-4>
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Coelho, V.A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43(1), 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Delors, J. (1997). *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della Commissione internazionale sull’educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Huh, S. (2020). How to train health personnel to protect themselves from SARS-CoV-2 (novel coronavirus) infection when caring for a patient or suspected case. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 17. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.10>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International*, 31(3), 250–270. <https://doi.org/10.1177/0143034309352578>
- Jung, J., Horta, H., & Postiglione, G.A. (2021). Living in uncertainty: The COVID-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(1), 107–120.
- Lewis, L.R., Searle, A.K., Sawyer, M.G., Baghurst, P.A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7, 1–23.
- McClelland, M.M., Tominey, S.L., Schmitt, S.A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47. <http://dx.doi.org/10.1353/Foc.2017.0002>
- Muratori, P., Bertacchi, I., Giuli, C., Lombardi, L., Bonetti, S., Nocentini, A., Manfredi, A., Polidori, L., Ruglioni, L., Milone, A., & Lochman, J.E. (2015). First adaptation of Coping Power program as a classroom-based prevention intervention on aggressive behaviors among elementary school children. *Prevention Science*, 16(3), 432–439. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-014-0501-3>
- Pendry, P., Carr, A.M., Smith, A.N., & Roeter, S.M. (2014). Improving adolescent social competence and behavior: A randomized trial of an 11-week equine facilitated learning prevention program. *The Journal of Primary Prevention*, 35(4), 281–293. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-014-0350-7>
- Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038454>
- School Education Gateway. (n.d.). *School Education Gateway. Europe's online platform for school education*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest.htm>
- Torrance, E.P. (1988). *The nature of creativity as manifest in testing*. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 43–75). Cambridge University Press.
- UNESCO. (n.d.). *Education: from school closure to recovery*. COVID-19 Recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2007). The scientific basis linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

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/>



***The Role of Passion Combined with the Mission to Protect
Humanity Reflected in the Memoirs of Ludwik Hirszfeld***
***Znaczenie pasji połączonej z misją ochrony człowieczeństwa
w świetle analiz wspomnień Ludwika Hirszfelda***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the analysis is to illustrate the importance of Ludwig Hirszfeld's scientific and research passion combined with his mission to protect humanity. The topic is explored in a specific historical context, which has educational value.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central problem of this study is the question of what is the significance of an individual who, despite the most difficult experiences, is able to overcome fear and act to protect the dignity of people subjected to dehumanization. The research methodology used was memory studies.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article discusses facts, mainly related to the time of World War II, including selected contexts from the biography of Ludwig Hirszfeld, who took on the mission of conquering hatred and contempt towards the victims of the German Nazis.

RESEARCH RESULTS: History education, along with learning about the memories of Holocaust victims, helps younger generations understand the importance of the mission to protect those at risk of losing their human rights.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Learning about those who opposed the German Nazis, and others who defended the dignity of every human being should be a subject of education for young people. This knowledge can make younger generations aware of the important role individuals can play in protecting life, which is the highest value.

→ **KEYWORDS:** LUDWIG HIRSZFELD, MISSION, HUMAN RIGHTS, NAZI CRIMES, EDUCATION FOR PEACE

STRESZCZENIE

CEL BADAŃ: Celem analizy jest przedstawienie znaczenia naukowo-badawczej pasji Ludwika Hirszfelda połączonej z misją ochrony człowieczeństwa. Temat ten został zrealizowany w odniesieniu do konkretnego kontekstu historycznego, co ma wartość edukacyjną i wychowawczą.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem niniejszego opracowania związany jest z pytaniem, jakie znaczenie ma jednostka, która pomimo najtrudniejszych dla siebie przeżyć potrafi przezwyciężyć lęk i działać na rzecz ochrony godności ludzi poddanych procesowi dehumanizacji. Zastosowano metodologię badawczą wypracowaną w ramach studiów memorialnych.

PROCES WYWODU: Przybliżono fakty związane głównie z czasem II wojny światowej, a w tym wybrane konteksty z biografii Ludwika Hirszfelda, który podjął się misji przezwyciężania nienawiści i pogardy wobec ofiar niemieckich nazistów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Edukacja historyczna wraz z poznawaniem wspomnień ofiar Holokaustu pomagają młodym generacjom zrozumieć znaczenie misji ochrony ludzi zagrożonych utratą praw człowieka.

WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE: Wiedza o jednostkach przeciwstawiających się nazistowskiemu zbrodniarstwu niemieckim, stających w obronie godności każdego człowieka powinna być przedmiotem edukacji młodzieży.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** LUDWIK HIRSZFELD, MISJA, PRAWA CZŁOWIEKA, ZBRODNIENIE NAZISTOWSKIE, EDUKACJA DLA POKOJU

Introduction

Passion should be viewed as a multifaceted phenomenon that manifests itself in a variety of desires, unleashing an individual's will to act on certain challenges and tasks (Vallerand, 2012; Deci & Ryan, 2000). Passion usually leads to self-fulfilment, which fits in with the concept of well-being, as it commonly stems from the need for self-actualization, which can express itself in creative activities or activities that free a person from daily responsibilities.

The meaning of passion changes when coupled with a mission to fight evil when a person can unleash their inner potential which changes their previous life strategies. These are boundary experiences that force the individual to retrospect, develop deeper reflections, as well as to re-evaluate their goals, assess their possibilities, and seek ways to alleviate emotional tension (Esch & Stefano, 2004). Severe stress accompanying change occurs due to loss of control, growing anxiety, fear, failure to see future prospects, isolation, not to mention rebellion against injustice, marginalization (of excluded people or groups), and opposition to situations that violate key values that the individual has internalized.

This article pays special attention to such a role of passion which triggers the power to act that transforms into a mission to protect others even despite the awareness that

the consequences may include the loss of one's life. There were such examples during World War II, when many people who were not only witnesses, but also victims of the crimes committed by the German Nazis were able to overcome fear in the mission to protect the lives of others. One of them was Professor Ludwik Hirszfeld, who was not only an outstanding researcher and educator, but also a man who was able to defend the dignity of dehumanized people, which is highlighted in this article.

The methodology draws from the guidelines for memory research, including the importance of research on memory in the education of young generations (FRA, 2011, pp. 17–19). The biographical approach to this topic helps to understand how victims of hatred, even under the most difficult conditions of existence, unlocked their potential to resist evil.

From passion to mission – Ludwik Hirszfeld's memoirs

Professor Ludwik Hirszfeld was born in Warsaw in 1884 to a Polish patriotic family with Jewish roots. He studied abroad, where he began his scientific career (and developed his research passions in microbiology, immunology, virology and serology). During an assistantship under and in collaboration with Emil von Dungern (Kozuszek, 2005, pp. 60–61), he first discovered that:

[...] science should not be done sullenly or on command [...] the scientific idea contains both the joy of life, and the admiration of beauty, the protest against death, and the desire to persist, questions about nature, the desire to experience, and the curiosity of depth. There is neither only national greatness, nor racial hatred, nor a leader, nor an order. For orders are what soldiers of science need, not free and creative spirits (Hirszfeld, 1967, pp. 18–19).

At the same time, another master, Professor Wiliam Silberschmidt taught Ludwig Hirszfeld other qualities that are valuable in a good educator, such as duty, systematic work, and attention to detail. "If it were not for him, I would know neither the real duties of an educator nor the cultivation of human souls" (Hirszfeld, 1967, p. 27). When educating students, he understood, like his mentor Silberschmidt, that he also had to be like a father to them to some extent. He compared his students to rare varieties of flowers that must be nurtured so that they bloom for the glory of science and the benefit of humanity (Hirszfeld, 1967, p. 29).

Upon hearing that Poland had regained independence, Ludwik Hirszfeld returned to Warsaw feeling that he had to fulfil his duty to his homeland (Górski, 2012, p. 1). He made a major contribution to the activities of the National Institute of Hygiene, in response to the epidemiological crisis of the time. He is known mainly as a researcher of the heredity of blood groups, but was remembered by many as a great lecturer and educator who helped the souls of his students climb to the heights of humanitarianism.¹

¹ Bogusława Benendo-Kapuścińska attended the Professor's post-war lectures. She described them as follows: "the Professor's lectures were unforgettable, fascinating; they introduced us

Back in the interwar period, he opposed extreme nationalism, inequality, the politicization of universities, and iniquity and hatred spreading among people. He was concerned about the rising anti-Semitism, which had even encroached on university grounds. He wrote that:

The school should also be a temple. People who want to learn are like those who want to pray. Beating people who are listening to a lecture is just as atrocious as beating people who are praying. Several people attacking one student is a disgrace that undermines our universities, and I think that the blame also falls on professors who wanted to teach but had no ambition to educate (Hirszfeld, 1967, p. 174).

In the professor's view, the education of young people in colleges was to be, first and foremost, a higher school for the training of the spirit, because it should sculpt not only the intellect, but also model the soul. Teaching should be a forge which makes the student a better person (Hirszfeld, 1967, p. 312).

He recognized the dangers of the racist pseudo-scientific concepts being developed in German universities, especially after the National Socialist German Workers' Party took power and criticized the eugenic methods used in the Third Reich (Hirszfeld, 1967, p. 119). He accused many scholars who contributed to the development of racist views by declaring them complicit in the crimes committed by the Germans during World War II (Hirszfeld, 1967, pp. 137, 382, 387).

The peak of the Professor's mission to spread education in defence of humanity took place during the German occupation. The invaders' decrees introduced, among other things, restrictions on the teaching of Polish children and young people, and assigned them the role of the lowest classes in the world of "Aryan masters." The invaders plundered universities, academic institutions, and libraries while also destroying the Polish elites and their output (Hirszfeld, 1967, pp. 195–198). The Germans' exceptional hatred of Jewish communities became manifest from the beginning of the war. Over the course of these events, Professor Hirszfeld became convinced that "if the war lasts, the same fate awaits the Poles, because in Hitler's scale of hatred, the Poles are right behind the Jews. And Hitler's hateful proclamations are being fulfilled" (Hirszfeld, 1967, p. 272).

In proclamations addressed to the Poles, the occupiers claimed that "the Jews carry germs that do not cause them illnesses, but it is in the interest of the population to avoid Jews. For this supposed purpose, Jews and Christians of Jewish origin were ordered to wear armbands" (Hirszfeld, 1967, p. 199). This made it easier for the Germans to identify members of the Jewish communities, against whom they used various forms of violence. According to the Professor, "this generation of Germans were committing acts of brutality on the Jews in order to rid themselves of pity and any human reflexes

to the world of ideas of scientist and discoverers; they were something unique. I remember to this day his voice, sounding in complete silence, with the hall filled to the brim. And the quote placed in the Institute's then newly built lecture hall was true: 'The secret of a good lecturer: He who wants to ignite others must himself burn,' this was true, He was on fire" (Benendo-Kapuścińska, 2017).

before they set out to conquer the world. I suppose this is the main source of German anti-Semitism. To learn to despise and to hate" (Hirszfeld, 1967, p. 200).

At the same time, this was only a prelude to the crimes committed by the Nazis, which were unheard of in Europe, and which Professor Hirszfeld experienced personally while living with his family in the Warsaw Ghetto. The experience of the liminal time of his life, gradually triggered the need in Hirszfeld to oppose evil. He wrote the following about the repression he experienced:

[...] they took everything away from me: position, property [...] position, because they regarded Poland, where my family had lived for centuries, as their living space from which I should be removed. I was just a parasite [...]. They isolated me because I was a carrier of dangerous germs. And they decided to destroy me because I had conspired against European culture and I declared war on them (Hirszfeld, 1967, pp. 204–205).

After finding himself within the borders of the Warsaw Ghetto,² he witnessed the extreme barbarity of the Germans. Every day he saw ragged crowds, people dying in the streets from starvation, beatings, shootings or epidemics raging there. Until then, he had not had close contact with the Jewish community, like many other members of assimilated families with Jewish roots. In the Warsaw Ghetto, however, he met his many associates and acquaintances from his pre-war days. This is what he wrote about them:

They look as if they found themselves in a madhouse. This, after all, cannot be true? They are completely lost. I can see that if their thoughts don't grab hold of something real that reminds them of their former lives, some vital inner spring will snap in them. One of them tells me that he has one desire, he would like to die thinking about the medical issues to which he devoted his life, and not in disgrace (Hirszfeld, 1967, p. 214).

And it was these encounters that prompted the professor to act in the name of protecting humanity.

It pulls some kind of string in me and begins to act as remorse. How can I help these people? [...] I have always had the key to the hearts of the young. Maybe lead them somewhere to the heights of thought so that they will forget that they are only Jews [...]. I will tell them that there are countries where Jews are not despised, that a noble mind is what makes one noble. I can't help them but I will give them a moment of oblivion. I will tell them that they are wrongly despised [...]. That they should take these souls of theirs, sore and reviled, and begin to shape them. That they should not follow the hunger for life, but set their minds on living in a community, which requires mutual kindness and compassion [...]. Having nothing, neither influence, nor resources, nor a clinic, a stranger to this nation, rejected as a Christian, I had only enormous reserves of compassion. This was my capital and my weapon (Hirszfeld, 1967, pp. 214–215).

² "1941 [...] Among the arriving baptized Jews is Prof. Hirszfeld, a bacteriologist with a European name" (Czeraniaków, 1983 p. 271).

Professor Hirszfeld went to the president of the Jewish Community, Adam Czerniaków,³ and offered his services, saying he was ready to act, for example, in fighting the epidemic. He did not stop there, however. He and others began a series of lectures (first addressed to doctors), organized a clinic–laboratory in the infectious disease hospital and a blood donation centre in the Warsaw ghetto (Czerwiński & Glensk, 2019, p. 152). Although Jewish nationalists initially wanted to boycott his lectures,⁴ he won everyone over when, during his first speech, he called for a dignified attitude. He said:

The enemy wants to take away from us, Poles and Jews, everything that is science or art. We may perish but if we are to perish let us do it with dignity. Our thoughts should not turn to petty troubles, but wander where we can think and create (Hirszfeld, 1967, pp. 217–218).

Together with other scientists and researchers, he organized more courses for sanitary personnel (Czerniaków, 1983, p. 140). In fact, these were camouflaged medical studies.

I saw the halo of future martyrdom over these young people. I felt that I had to keep these young people's spirits up before all else [...]. I look at their young faces and think how few of them will survive. The power of hatred is too great [...]. I will give them solace through [...] hunger for knowledge. And when I saw that their imaginations were ignited and their hearts opened, I would introduce them to better, brighter worlds [...]. "Look," I said, "I am here with you behind the walls, and like any of you, I can be killed by some soldier on a whim, too. But my thoughts are allowed to wander through distant lands because I love science above all things." And in this way, I gave them a vision of powerful experiences [...] led them to peaks where the air was clean [...], and where no one would despise them and where they could build, think and dream in the halo of humanity [...]. I felt that I had to substitute for these children the life to which they were entitled and youth and love [...]. There I found myself as a gardener of human souls [...] in addition, I gave them oblivion (Hirszfeld, 1967, pp. 220–221).

Higher education for young people was, of course, prohibited by the Nazis, especially so in the ghetto. The professor knew that he was risking his life, but felt that he could trust his students and even discuss the topic of racism with them.⁵

I wanted to remove the curse of contempt from these youth because it is easier to bear hatred than contempt. I did not want these young people to die with a sense of deserved

³ Adam Abram Czerniaków was an engineer, social activist and educator before World War II, who became chairman of the Jewish Religious Community in Warsaw. After the occupation of Polish lands began, the Nazis established an office known as the Judenrat, which he headed. He was highly regarded and respected by Prof. Ludwik Hirszfeld (Hirszfeld, 1967, pp. 216–217).

⁴ In the Warsaw Ghetto, Jewish nationalists had a negative attitude towards the so-called converted Jews (Wieczorek, 2021). Dr. Emanuel Ringelblum recorded such attitudes, for example, when Chairman Czerniak was accused of filling positions with converts (Ringelblum, 2018, p. 234).

⁵ Czerniaków also wrote about this lecture "25 II 42 – [...] At 12 o'clock in the hospital in Stawki, Prof. Hirszfeld gave a lecture on blood and races" (1983, p. 204).

death... [as for the risk of touching upon the subject of racism and secret lectures, he stated that – added by BJC] there are situations in human life when one must not be guided by caution (Hirszfeld, 1967, pp. 221–222).

In the ghetto, the Professor also took care of those who could not complete their medical studies, which had been interrupted by the outbreak of the war. As a result, with the help of the chairman of the Jewish Community, Czerniaków, he also launched studies for them (“I am developing a program, convening the hospital heads and organizing the fourth and fifth years of studies”). He also conducted research by, among other things, co-organizing the Hunger Research Institute. He created, however, something much more important for the victims of the impending Holocaust, something we could see in terms of an oasis, where victims began to regain a sense of balance, even though it seemed impossible in the realities of life there.

Both students and employees felt care and warmth. Their thoughts drifted away from the worries of everyday life and began to focus on topics requiring intellectual effort [...]. [The professor also saw in his colleagues – BJC] a trusting expression on their faces, those who are beaming with hope: an expression of silent request and further encouragement for cooperation and recognition. I was giving these people who were condemned to extermination the opportunity to live the noblest life: to work with the hope of a harvest (Hirszfeld, 1967, p. 229).

He also became chairman of the Health Council, whose goal was to stop epidemics in the Warsaw ghetto. The solutions that were developed as part of the Health Council’s activities could have remedied the crisis, however, they did not materialize in time (Hirszfeld, 1967, pp. 239–267). They were interrupted by the so-called “Final Solution of the Jewish Question” (according to the Nazi decisions made, among others, at the Wannensee Conference with the goal of exterminating the Jewish population as quickly as possible – Jasch, 2013, p. 295). Professor Hirszfeld experienced a profound crisis when the ghetto was liquidated, for until that time he still lived in hope that at least the young people of the ghetto would survive, yet this hope was extinguished (Hirszfeld, 1967, p. 295). He noted that:

The feeling of vulnerability creates a mood of despair and panic that is more terrible than death. The executioners are sometimes interested in the human reflexes of their victims. For example, they load a child onto a carriage while tearing it away from its mother and watch laughing whether she will follow the child or stay [...]. I was not afraid of death. My mental breakdown was rather connected with the loss of faith in humanity (Hirszfeld, 1967, p. 294).

The Professor and his family were saved thanks to the efforts of a pre-war student whom Hirszfeld did not even remember, Potocki, an M.A (Hirszfeld, 1967, pp. 300, 342–343). When he was already on the so-called Aryan side (in 1943), he wrote his autobiography, which allowed him to gradually recover. After the end of World War II, the

Professor, almost immediately, began to work on creating and organizing university-level education for students.

Summary

Engagement in passion can play a therapeutic role in helping an individual overcome a crisis. The role of passion changes when it becomes a mission in the service of protecting others, which gives meaning to human existence. At the same time, in an effort to restore a state of homeostasis, the importance of such a mission, as Ludwig Hirszfeld's memoirs prove, counteracted anxiety, which people that he worked with also experienced. It should be noted, though, that the Professor had the great support of his wife, Hanna Hirszfeld, a professor of medical sciences, who served as head of the infant ward at a branch of the Bersohn and Bauman Children's Hospital on Leszno Street in the Warsaw Ghetto (Chmielewska-Jakubowicz, 1998). Both knew that it was not enough just to take care of their loved ones, but that it was necessary to awaken the "instinct of solidarity" in the ghetto residents, which would transcend the need to protect one's own existence. In time, they became witnesses to the genocide planned by the Germans (Hirszfeld, 1967, p. 295). As the professor wrote:

I never had great ambitions, I only had a sense of mission. In the autumn of my life, I had the ambition to fulfil my mission to the end. I thought I had tasks only with regard to science and youth. It turned out that I had a mission to comfort the perishing (Hirszfeld, 1967, p. 177).

In his autobiography, he included testimonies to the crimes of genocide committed by the German Nazis, while erecting a monument to those who died prematurely at the hands of the perpetrators. The mission of his book was also a warning to future generations. "I decided to be the voice of those who suffered in order to appeal to those who are still able to feel. I decided to forge a weapon out of my pain to stir consciences" (Hirszfeld, 1967, p. 323) in order to prevent the consequences of the eruption of cruelty in the future. In the Professor's view, evil is all-pervasive and can only be opposed by teaching ethics, the rules of respectable social conduct, in the absence of which no community can exist. One must not stop being vigilant, either, because even the most well-mannered person can only have a thin shell of culture, while hiding inside a lava of hatred, which wreaks havoc when it finds an outlet (Hirszfeld, 1967, p. 33). All the more so because "individuals, institutions and societies are perpetually contributing to evil. Ironically, they do so in the pursuit of good" (Wargacki, 2015, p. 761).

The professor also stressed that during World War II in Europe, which had seemed to many to be the cradle of the intellectual world, many respected scholars, religious figures and people of culture went down in the pages of history as criminals. In those days, "the human mind passed the test as an instrument of crime. As a realizer of the ethics of social life, the human being proved inferior to troglodytes" (Hirszfeld, 1967, p. 33).

Therefore, in education for peace, it is not enough to teach about the crimes of World War II and to commemorate them. Especially since the scale of the crimes seem to be unimaginable for many contemporaries. The article by Konstanty Gebert entitled “Why are we forgetting the Holocaust” cites public opinion polls conducted on the subject in the Netherlands. They show that:

Twenty-three percent of Dutch people under the age of 40 believe that the Holocaust was either vastly exaggerated or simply made up. Such a degree of public ignorance in a country where the Germans, with the help of local collaborators, murdered three-fourths of the Jewish population is shocking... Behind Holocaust denial there may be a dangerous belief that people are not so evil after all, which, incidentally, refers to a phrase from Anne Frank’s diary: “I believe that people are good after all” (Gebert, 2023). This problem does not apply only to young or middle-aged people living in the Netherlands. In fact, already during the war, when the scale of the Holocaust perpetrated by the Germans in the lands they occupied was reported, this information was not believed (Hirszfeld, 1967, p. 328). Perhaps the poet Thomas Stearns Eliot was right in saying that “human-kind cannot bear very much reality” (Eliot, 1969, p. 172; Wargacki, 2015, p. 761).

In opposing evil in the mission to protect humanity, it is also not enough to teach values, for as Stanisław A. Wargacki put it, “evil does not result from a lack of values, since some values can themselves be evil” (Wargacki, 2015, p. 760). What is evil in the eyes of some may be seen as good by others. This also occurs when conscientiousness in performing duties takes precedence over morality, which Zygmunt Bauman described as an element of the so-called adiaphorization of action (Bauman, 1996).

Teaching young people how to recognize evil and when it comes about – even when others don’t yet see it or don’t want to see it – should become an overarching goal of education. In a pre-war lecture to young people, Professor Ludwik Hirszfeld said that there are two instincts: of taking and of giving. However, human life has a true purpose when it is lived in service to others:

[...] only great social goals give us a powerful feeling of being alive and an intoxicating feeling of happiness; [...] let love [for your neighbour – BJC] be the engine of your deeds [...]. We experience the most powerful feeling of happiness when we give something back from ourselves (Hirszfeld, 1967, p. 170).

We should teach about the consequences of disrespect, disregard, seemingly harmless hatred and contempt towards others. These are the foundations of evil, which start gradually from resentment, to the marginalization of those considered outsiders to the dehumanization of victims, experiencing violence from executioners whose were seemingly “ordinary” people.

I see wherein lies this secret of the transformation of man into a criminal. It is necessary to make a small shift in the human soul, to strip the future victim of their human attributes and endow them with the characteristics of some especially disgusting species of a bug, rat, or louse (Hirszfeld, 1967, p. 211).

Therefore, it is also important to strengthen such attitudes that trigger in people strategies other than passivity in the face of harm and disparagement of the victimized. To achieve this we should remind, not only young people, that “one should be good in every situation” (Hirszfeld, 1967, p. 46), because “the human soul is a mixture of good and bad, but everyone prefers to be good – we only need to make it possible for them” (Hirszfeld, 1967, p. 224).

REFERENCES

- Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna* [Postmodern ethics] (J. Bauman & J. Tokarska-Bakir, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benendo-Kapuścińska, B. (2017). *Wspomnienie wygłoszone w Warszawie 11.05.2004 na Sympozjum poświęconym pamięci prof. L. Hirszfelda w 50. rocznicę śmierci* [Remembrance speech delivered in Warsaw 11 May 2004 at the Symposium dedicated to the memory of Prof. L. Hirszfeld on the 50th anniversary of his death].
- Chmielewska-Jakubowicz, M.B. (1998). Drugi szpital dziecięcy w Warszawie [„Second Children Hospital at Warsaw”]. *Pamiętnik Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego*, 136(2), 7–36.
- Czerniaków, A. (1983). *Adama Czerniakowa dziennik getta warszawskiego 6 IX 1939 – 23 VII 1942* [Adam Czerniakow’s diary of the Warsaw ghetto September 6, 1939 – July 23, 1942]. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Czerwiński, M., & Glensk, U. (2019). “Mikroskopów nie trzyma się w szafie” – o dokonaniach Ludwika Hirszfelda [“Microscopes should not be kept in the closet”: On the achievements of Ludwig Hirszfeld]. *Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych*, 68(2), 145–156.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eliot, T.S. (1969). *The complete poems and plays of T.S. Eliot*. Faber & Faber.
- Esch, T., & Stefano, G.B. (2004). The neurobiology of pleasure, reward processes, addiction and their health implications. *Neuro Endocrinology Letters*, 25(4), 235–251.
- FRA. (2011). *Human rights education at Holocaust memorial sites across the European Union: An overview of practices*. FRA – European Union Agency for Fundamental Rights. <https://isp.policja.pl/download/12/4169/zalacznik2.pdf>
- Gebert, K. (2023). Dlaczego zapominamy o Zagładzie [Why we are forgetting the Holocaust]. *Kultura Liberalna*, 5(734). <https://kulturaliberalna.pl/2023/02/01/gebert-dlaczego-zapominamy-o-zagladzie/>
- Górski, A. (2012). Ludwik Hirszfeld (1884–1954). *PAUza Akademicka*, 4(174), 1–2.
- Hirszfeld, L. (1967). *Historia jednego życia* [Story of one life]. Pax.
- Jasch, H.-Ch. (2013). Behördliche Abstimmung zur Vorbereitung von Deportation und Völkermord. Zur Rolle des Vertreters des Reichsministeriums des Innern Dr. Wilhelm Stuckart. In N. Kampe & P. Klein (Eds.), *Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942. Dokumente, Forschungsstand, Kontroversen* (pp. 276–302). Böhlau Verlag.
- Kozuschek, W. (2005). *Ludwik Hirszfeld (1884–1854). Rys życia i działalność naukowa*. [Ludwig Hirszfeld (1884–1854): Life and scientific activity]. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ringelblum, E. (2018). *Pisma Emanuela Ringlebluma z getta* [Emanuel Ringleblum’s writings from the ghetto] (A. Rutkowski, A. Konrad, J. Nalewajko-Kulikow & M. Siek, Trans.). Żydowski Instytut Historyczny.
- Vallerand, R.J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology*, 53(1), 42–52.

Wargacki, S.A. (2015). Socjologia zła [Sociology of evil]. In J. Mariański (Ed.), *Leksykon socjologii moralności. Podstawy, teorie, badania, perspektywy* [Lexicon of the sociology of morality. Basics, theories and research-perspectives] (pp. 758–761). Zakład Wydawniczy Nomos.

Wieczorek, P. (2021, September 27). Żydzi i mechesi [Jews and converts]. Muzeum Getta Warszawskiego. <https://1943.pl/artykul/zydzi-i-mechesi/>

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/>



Pasje młodzieży a technologiczna współczesność *Young People's Passions and Technological Modernity*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to learn about the current areas of passion, as well as, opinions on having these (assessment of their importance, the amount of time devoted to pursuing passions, verification in the emotional context) in the perception of young people. and the present day.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the question about the areas of interest and passion of the contemporary youth in the context of intensive development and dissemination of technology. The study was conducted using the diagnostic survey method based on the author's questionnaire. In the presented article, statements of young people aged 18 to 26, referring to their own interests and passions, were analyzed. An analysis of available reports and publications was performed, as well as own research (surveys).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The key terms for the analysis were defined and the results of the survey were presented.

RESEARCH RESULTS: The conducted analysis showed not only the focus of interests and passions within two main areas, i.e. music and film, but, also indicated specific premises concerning the positive impact of having a passion on well-being, and also outlined the challenges related to the lack of sufficient time to pursue passions or the low share of schools in the process of developing passion, as well.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The research results presented in the paper do not only confirm the thesis about the dominance of interests and passions of contemporary youth in areas related to the modern Internet or television. The results of the research provide information about the most popular areas of passion among young people, and outline the challenges faced by e.g. in front of educational institutions, in the context of stimulating and developing passion.

→ **KEYWORDS:** PASSIONS, FREE TIME, THE YOUTH, NEW TECHNOLOGIES, MEDIA

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie aktualnych obszarów pasji, a także opinii na temat posiadania tychże (oceny ich ważności, przeznaczanej ilości czasu na realizowanie pasji, weryfikacji w kontekście emocjonalnym) w percepcji młodzieży.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest pytanie o obszary zainteresowań i pasji współczesnej młodzieży w kontekście intensywnego rozwoju oraz rozpowszechniania technologii. Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego na podstawie autorskiego kwestionariusza ankiety. W prezentowanym artykule analizie poddano wypowiedzi młodzieży w wieku od 18 do 26 lat, odnoszące się do własnych zainteresowań i pasji. Wykonano analizę dostępnych raportów i publikacji, jak również przeprowadzono badania własne (ankietowe).

PROCES WYWODU: Zdefiniowano kluczowe dla analizy pojęcia oraz przedstawiono wyniki badań ankietowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza wykazała nie tylko ogniskowanie zainteresowań i pasji dwóch głównych obszarów, tj. muzyki i filmu, ale także wskazała konkretne przesłanki mówiące o pozytywnym wpływie posiadania pasji na samopoczucie, a także zarysowała wyzwania związane z brakiem wystarczającej ilości czasu na realizowanie pasji czy niskim udziałem szkół w procesie rozwijania pasji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przedstawione w pracy wyniki badań nie potwierdzają tezy o dominacji zainteresowań i pasji współczesnej młodzieży w obszarach związanych z nowoczesnymi Internetem czy telewizją. Wyniki badań dostarczają informacji o najpopularniejszych obszarach pasji wśród młodych ludzi, nakreślają wyzwania, jakie stoją m.in. przed pałaczkami oświatowymi w kontekście pobudzania i rozwijania pasji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PASJE, CZAS WOLNY, MŁODZIEŻ, NOWE TECHNOLOGIE, MEDIA

Wstęp

W lutym 2000 roku laureat Nagrody Nobla z dziedziny chemii (z 1995 roku), Holender P. Crutzen, zaproponował wprowadzenie do nauki pojęcia antropocenu. Termin ten miał określać negatywny wpływ działalności człowieka na funkcjonowanie procesów przyrodniczych zachodzących w skali całego globu. W procesie popularyzacji pojęcia, obok wspomnianego P. Crutzena, swój udział miał także amerykański biolog E. Stoermer. We wspólnym artykule opublikowanym w biuletynie „Global Change Newsletter” autorzy pojęcia tłumaczyli między innymi, jak daleko idące konsekwencje wynikają ze współczesnej działalności człowieka (sam początek epoki określili na pierwsze lata XIX wieku) (Crutzen i Stoermer, 2000, s. 17). Choć obraz świata współczesnego człowieka jest nierozzerwalnie związany z obrazem samego siebie, to warto podkreślić także aspekt

zmian technologicznych, które w znaczący sposób wpływają na funkcjonowanie każdego z nas. Technologia nie jest już dzisiaj jednym z elementów codzienności – technologia jest codziennością. W procesie cyfryzacji duże znaczenie odegrała pandemia wirusa SARS-CoV-2, za sprawą której popularyzacji uległy wszelkie formy nauki i pracy zdalnej – tj. przy wykorzystaniu technologii informacyjnych. W świetle wspomnianych zmian warto zastanowić się nad tym, czy wraz z nową, nasyconą technologiami rzeczywistością, pasje zaczęły ewoluować. Badania przeprowadzone w 2015 r. przez K. Ludwisiaka, M. Polguja, A. Majos i W. Drygasa wskazują, że Internet i telewizja w przeważającym stopniu kształtują życie młodych ludzi (Ludwisiak i in., 2016, s. 145). Czy zatem media stanowią dzisiaj główną przestrzeń zainteresowań młodzieży? Niniejsza praca stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o relacje pomiędzy współczesnymi technologiami a obszarami pasji młodzieży. Przedmiotem artykułu jest weryfikacja obszarów pasji posiadanych przez współczesną młodzież, a także emocji związanych z posiadaniem pasji i czerpanych z nich korzyści. Rozważania kończy zaakcentowanie współczesnych wyzwań, jakie wiążą się propagowaniem posiadania pasji, a także rekomendacje względem obszarów dalszych badań i analiz.

Metody i narzędzia badawcze

W badaniach społecznych stosuje się wiele technik i narzędzi, które rozwijają się obecnie za sprawą technologii informatycznych. Na etapie doboru metod i technik badawczych sięgnięto po publikacje E. Babbie'ego (2003) – *Badania społeczne w praktyce*, M. Szredera (2010) – *Losowe i nielosowe próby w badaniach statystycznych* oraz S. Nowaka (2007) – *Metodologia badań społecznych*, które stanowiły punkt wyjścia do opracowania i przebiegu prac badawczych. W niniejszej publikacji obok analizy piśmiennictwa specjalistycznego przedstawiono wyniki badań własnych dotyczących obszarów pasji posiadanych przez współczesną młodzież, a także oceny samego faktu posiadania pasji i czerpanych z niej korzyści. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, techniką była ankieta, a narzędziem autorski kwestionariusz. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy, zastosowano nieprobabilistyczną technikę wyboru próby. Narzędzie badawcze stanowiła ankieta, którą respondenci rozwiązywali w trybie on-line. W badaniu wzięło udział 140 osób. Według K. Grzesiak i B. Zinkiewicz (2011, s. 10) „wiek młodzieńczy” to okres od 17./18. do 24. roku życia. Istnieje jednak tendencja do przesuwania górnej granicy tego okresu (Turner i Helms, 1999, s. 5–6). Część badaczy sugeruje przesuwanie tejże do 30. roku życia, a nawet jeszcze dalej (Kielar-Turska, 2000, s. 317). W czasie realizacji badania wiek uczestników mieścił się w przedziale od 18 do 26 lat, wszyscy byli studentami. Badanie cechowała całkowita anonimowość. Zebrane odpowiedzi zostały opracowane, odpowiedzi podliczone i skategoryzowane.

Pasja – ujęcie definicyjne

Znaczenie posiadania pasji życiowej stanowi jedno z najczęstszych zagadnień podejmowanych przez współczesną psychologię i pedagogikę. W powyższych obszarach pojęcie pasji rozumiane jest jako aktywność chętnie praktykowana przez jednostkę i dająca jej osobistą satysfakcję. Jeszcze w latach 80. tematyką zainteresowań, rozumianych jako skłonność, którą należy wzbudzać wśród młodzieży, zajmowała się polska psycholog A. Gurycka. Badaczka zaproponowała własną definicję terminu, zgodnie z którą zainteresowanie to względnie trwała obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, w dostrzeganiu określanych cech przedmiotów i związków, zależności między nimi, a także wybranych problemów, w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania, w przeżywaniu różnorodnych uczuć – pozytywnych i negatywnych związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy (Gurycka, 1989, s. 33). W 2003 roku R. Vallerand i N. Houliort określali pasję jako głęboką inklinację do czynności, wobec której dana osoba wykazuje nastawienie pozytywne, wiąże z ową czynnością emocje, określa ją jako ważną, której poświęca swój czas i energię (Vallerand, 2008, s. 1). Pojęciu pasji bardzo bliskie znaczeniowo są jeszcze dwa terminy: „hobby” oraz „zainteresowanie”. W 2018 roku L.Z. Daily określili pojęcie hobby jako dobrowolną aktywność wykonywaną przez jednostkę na własną rękę, z użyciem określonych materiałów, w efekcie której zostają wytworzone nowe obiekty (Daily, 2018, s. 372). Dylematu następczą może pytanie o różnice w pojęciach: zainteresowania, hobby, pasji. Część badaczy traktuje te terminy tożsamo, podczas gdy inni podkreślają cechy dystynktywne, pozwalające odróżnić każde z pojęć. M. Cyrklaff pasję określa fascynacją, oddanie się, poświęcenie się wykonywaniu pewnej czynności. Hobby opisuje jako wykonywanie pewnej czynności dla relaksu, rekreacyjnie i w czasie wolnym od obowiązków, natomiast zainteresowanie definiuje jako kierowanie uwagi na pewne rzeczy, zjawiska, stany, czynności, które interesują nas bardziej niż inne (Cyrklaff, 2014, s. 317). O „hobbyizacji” pasji, czyli utożsamianiu hobby z pasją, krytycznie pisał M. Krajewski, twierdząc, że hobby jest substytutem pasji i choć może stanowić formę samorealizacji, to jest ograniczone do czasu wolnego. Nie może zatem kolidować z obowiązkami i jest raczej nagrodą za ich wykonanie (Krajewski, 2017, s. 42–50). M. Dudzikowa i M. Nowak zwracają uwagę, że pasja stanowi doświadczenie niekomunikowalne, przeżywane we wzajemnych relacjach, gdy przez świadectwo własnego zaangażowania komunikujemy (nawet bez słów) innym to, co stanowi treść i siłę naszej determinacji w działaniu i tworzeniu (Dudzikowa i Nowak, 2015, s. 8–9). Według *Słownika języka polskiego* pasja jest to „silne, namiętne przejęcie się czymś” (Szymczak, 1979, s. 613). Sięgając zaś po rodowód słowa, dowiadujemy się, że wywodzi się ono od łacińskiego terminu *passio* (*Słownik języka polskiego*, b.d.), oznaczającego cierpienie. W tym ujęciu słowo „pasja” wydaje się silnie nacechowane emocjonalnie i może stanowić określenie zainteresowania o silnym podłożu emocjonalnym, mogącym stać się determinantą podejmowania ważnych czynności życiowych, oddziałujących silnie na

dotkniętą pasją jednostkę oraz jej środowisko. O pasji pisał też S.L. Popek, który wskazywał, że jest ona niczym wielka zniewalająca miłość, jest źródłem radości, poczuciem spełnienia i samorealizacji, zanikiem poczucia czasu, a także siłą aktywności i tworzenia (Popek, 2017, s. 15).

Na podstawie kwerendy prac naukowych poświęconych tematyce podjętych zagadnień, tj.: zainteresowań, hobby i pasji, próbując zaznaczyć różnice w powyższych pojęciach, podjęłam próby stworzenia ich typologii, uwzględniając trzy główne zmienne: zaangażowanie, poświęcenie czasu oraz zaangażowanie emocjonalne. Każdej ze zmiennych przypisałam jeden z trzech możliwych poziomów: niski, średni oraz wysoki.

Tab. 1. Typologia terminów: „zainteresowanie”, „hobby”, „pasja”

	Zaangażowanie	Poświęcenie czasu	Zaangażowanie emocjonalne
Zainteresowanie	niskie	niskie/umiarkowane	niskie
Hobby	umiarkowane	umiarkowane	umiarkowane/wysokie
Pasja	wysokie	wysokie	wysokie

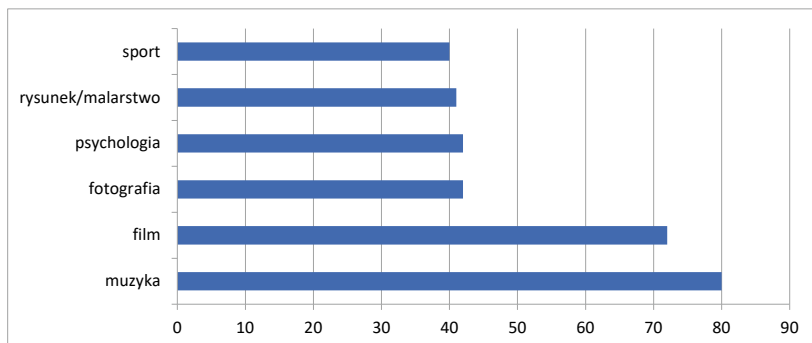
Źródło: badania własne.

Jak wynika z powyższej tabeli, pasja jest pojęciem korelującym wysoki poziom wszystkich wyróżnionych zmiennych. W przypadku pojęcia hobby zarówno zaangażowanie, poświęcenie czasu, jak i zaangażowanie emocjonalne wykazują poziom umiarkowany, w przypadku terminu „zainteresowanie” należy mówić o poziomie niskim. Można zatem wykazać gradacyjny układ pojęć, gdzie na pierwszym miejscu (jako pojęcie wykazujące najwyższe poziomy) znajduje się pasja, następnym jest hobby, a ostatnim zainteresowanie. Ten właśnie porządek przyjąłam w przeprowadzonych badaniach.

Pasje współczesnej młodzieży – wyniki analizy naukowej

Pierwsze pytanie postawione w opracowanej na potrzeby badań ankiecie brzmiało: Czy posiadasz jakąś pasję? Niemal wszyscy, bo aż 137 ze 140 (97,9%) osób odpowiedziało na nie twierdząco. Duże zróżnicowanie odpowiedzi przyniosło pytanie drugie, w którym należało wskazać obszar, w jaki wpisuje się pasja ankietowanych (respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru). Największą grupę (57%) w tym przypadku stanowiły osoby wskazujące na muzykę, nieco mniejszą (51,4%) osoby wskazujące na film. Dokładnie taka sama liczba osób (42, co stanowi 30%) wskazała na psychologię i fotografię, zaś niewiele mniej, bo 41 (29,3%) wskazań zyskała kategoria rysunek/malarstwo. Do traktowania sportu jako pasji przyznało się 40 ze 140 osób (28%), taniec wskazały 23 osoby (16,4%), a teatr 22 (15,7%). Ostatnie trzy grupy stanowiły osoby, dla których pasją jest przyroda (19 osób), historia (10 osób) oraz literatura (5 osób). Pozostałe kategorie – takie jak np.: motoryzacja, moda, gotowanie, gry wideo, podróże – zyskały po jednym wskazaniu.

Wykres 1. Najpopularniejsze pasje wśród ankietowanych



Źródło: badania własne.

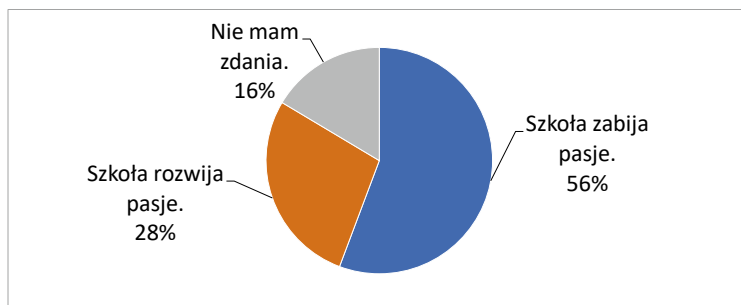
Kolejne interesujące zagadnienie stanowiła kwestia czasu poświęcanego pasjom. W tym kontekście uczestnicy badania odpowiedzieli na dwa pytania: Czy w twojej opinii poświęcasz swojej pasji wystarczająco dużo czasu? Ile godzin w tygodniu poświęcasz swojej pasji? W przypadku pytania pierwszego respondenci w większości (87 ze 140 osób) wskazali, że nie poświęcają swoim pasjom wystarczającej ilości czasu. Odpowiedzi na pytanie drugie utworzyły sześć grup odpowiedzi, z których największą (35%) stanowiło wskazanie pomiędzy dwie a cztery godziny, drugą w kolejności były odpowiedzi wskazujące na czas od czterech do sześciu godzin (17,1%), trzecią od jednej do dwóch godzin (14,2%), czwartą więcej niż dziesięć godzin (12,9%), piątą od sześciu do ośmiu godzin (11,4%) i ostatnią: od ośmiu do dziesięciu (9,3%). Widoczne jest zatem dość duże zróżnicowanie na płaszczyźnie czasu, jaki respondenci poświęcają na swoją pasję, choć tygodniowy czas w wymiarze od dwóch do czterech godzin wydaje się przedziałem najpowszechniejszym.

Istotne dla badaczy tematu jest zwykle zagadnienie emocji w związku z podejmowanymi i realizowanymi pasjami. Temu zagadnieniu poświęciłam trzy kolejne pytania. Pierwsze z nich dotyczyło zysków – respondenci poproszeni zostali o wskazanie tego, co zyskują dzięki swoim pasjom. Pytanie miało charakter otwarty, a wśród odpowiedzi najczęściej pojawiały się: satysfakcja, szczęście, radość, dobry nastrój, relaks, spokój, poczucie bezpieczeństwa, poczucie przynależności do grupy, pewność siebie. Nie zabrakło też odpowiedzi wskazujących, że pasja nadaje sens życiu. Drugie pytanie w kręgu pytań dotyczących emocji miało na celu jeszcze dokładniejsze przyjrzenie się tej sferze – respondenci zostali poproszeni o wskazanie emocji, jakie wywołuje u nich pasja. Zdecydowana większość osób biorących udział w badaniu przyznała, że są to emocje pozytywne, takie jak np. radość, szczęście, spokój, poczucie satysfakcji. Jedynie kilkoro respondentów wspomniało o zmęczeniu czy stresie. Jedna z odpowiedzi brzmiała: „Kiedy wszystko idzie zgodnie z planem, to pozytywne, lecz gdy potyka się nogą, pojawia się stres, nieprzespane noce i wykończenie organizmu. Lecz jeżeli chce

się być w czymś najlepszym, to normalna cena”. Ostatnie w tej części ankiety pytanie wprost odnosiło się do poczucia szczęścia. Respondenci w zdecydowanej większości (94%) potwierdzili, że pasja daje im szczęście.

W toku rozważań na temat pobudzania i rozwoju pasji często pojawia się kontekst edukacji szkolnej. Z tego też powodu kolejne pytanie dotyczyło doświadczeń respondentów względem ich placówek szkolnych. Zostali poproszeni o wskazanie, które z trzech zdań najlepiej odpowiada ich doświadczeniu: (1) szkoła zabija pasje, (2) szkoła rozwija pasje, (3) nie mam zdania. Aż 78 ze 140 osób (55,7%) wskazało pierwszą odpowiedź. Innymi słowy mówiąc, ponad połowa biorących udział w badaniu uważa, że szkoła zabija pasje. Drugą pod względem liczby odpowiedzi stanowiła grupa osób wybierających odpowiedź brzmiącą „nie mam zadania”, zaś osób, które uważają, że szkoła rozwija pasje, było najmniej (23 ze 140, co stanowi 16,4%).

Wykres 2. Pasja a szkoła



Źródło: badania własne.

Przedostatnie pytanie, jakie postawiono respondentom, brzmiało: czy chciałabyś/chciałbyś, aby Twoja pasja stała się Twoją pracą? Ze 140 badanych aż 109 osób (77,9%) wybrało odpowiedź twierdzącą. Zaledwie 22 osoby (15,7%) nie chciały, by pasja stała się pracą, zaś pozostałe dziewięć osób wskazało odpowiedzi typu: „ciężko powiedzieć”, „częściowo”, „jeszcze nie wiem”.

Ostatnie postawione w ankiecie pytanie dotyczyło chęci przekazania własnej pasji kolejnym pokoleniom, tj. potomkom. Po raz kolejny najwięcej głosów zyskała odpowiedź twierdząca (65,7%), zaś pragnienie tego typu zanegowało 16,4%. Pozostałe odpowiedzi brzmiały zwykle: „nie wiem” lub „moje dzieci będą miały wybór”. Interesująco spośród tej grupy brzmią odpowiedzi: „Przy obecnym tempie rozwoju technologii, praktyczne podejście do moich zainteresowań może szybko się zmieniać, więc nie mogę przewidzieć, jak będzie to wyglądać w przyszłości” czy „Chciałbym, żeby moje ewentualne potomstwo miało pasje, to jest dla mnie najważniejsze, niezależnie [od tego,] co to miałyby być”.

Wnioski

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, warto zaakcentować najmocniej rysujące się tendencje. Wskazanie przez zdecydowaną większość respondentów faktu posiadania pasji (97,9%) stanowi pierwszą istotną informację. Okazuje się bowiem, że współczesna młodzież, wbrew często pojawiającym się opiniom, to ludzie pełni rozmaitych pasji. Spośród osób biorących udział w badaniu największą grupę (57%) stanowiły osoby wskazujące na muzykę jako obszar swojej pasji. Różnica w porównaniu z kolejnym obszarem zainteresowań, tj. filmem, nie była jednak znaczna (film jako pasję wykażało 51,4% ankietowanych). Można zatem stwierdzić, że to właśnie te dwa obszary cieszą się największą popularnością wśród respondentów. Wyniki te nie stanowią novum – świat muzyki i filmu od pokoleń przyciąga młodych ludzi zarówno w Polsce, jak i na świecie. Zmianom ulega zatem jedynie technologia, za pomocy której młodzi ludzie zgłębiają swe pasje. Pozostając w kręgu muzyki – popularne w latach 70. gramofony wyparte zostały przez magnetofony i walkmany, te z kolei przez odtwarzacze płyt CD i discmany. Następnie rynek szturmem zdobywały odtwarzacze bazujące na formacie cyfrowym mp3. Dziś zarówno do odtwarzania muzyki, jak i filmów młodzi ludzie najczęściej wykorzystują smartfony. W tym kontekście wyjątkowo interesujący jest fakt jedynie pojedynczych głosów wskazujących na pasje w obszarach związanych z nowymi technologiami – grami wideo, programowaniem czy tworzeniem treści multimedialnych na potrzeby Internetu (np. do serwisów społecznościowych). Z całą pewnością, w kontekście przyszłych badań w tym obszarze, warto pochylić się także nad kwestią sposobów realizowania pasji, np. czy są one realizowane przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, a jeśli tak – na jaką skalę.

Kolejne ważne zagadnienie dotyczy czasu przeznaczanego na realizowanie pasji – młodzi ludzie biorący udział w badaniu w większości przyznali, że nie poświęcają swoim pasjom wystarczającej ilości czasu (zwykle jest to od dwóch do czterech godzin tygodniowo). Tym samym ważne dla przyszłych rozważań staje się zagadnienie przyczyn takiego stanu rzeczy – czy niewystarczająca ilość czasu jest wynikiem nadmiaru obowiązków, czy może związana jest z bogactwem bodźców i możliwością spędzania czasu wolnego.

Jeśli chodzi o emocje i odczucia związane z realizowaną pasją, młodzi ludzie biorący udział w badaniu akcentowali niemal wyłącznie emocje pozytywne, takie jak: satysfakcja, szczęście, radość, dobry nastrój, relaks, spokój, poczucie bezpieczeństwa czy przynależności do grupy. Respondenci w zdecydowanej większości (94%) potwierdzili, że pasja daje im szczęście. Pozytywne emocje wokół realizowanych pasji niewątpliwie znalazły odzwierciedlenie w chęci kontynuowania pasji w ramach przyszłej pracy (77,9%), a także chęci przekazania pasji swojemu potomstwu (65,7%).

Wyniki te dają jasną przesłankę ku potrzebie propagowania rozwijania pasji wśród młodzieży, co w kontekście niepokojących informacji dotyczących wzrastającego odsetka młodzieży oceniającej nisko swój nastrój i motywację do działania może stanowić jedną

z kluczowych metod budowania dobrostanu psychicznego. Ostatnim godnym uwagi zagadnieniem jest problem niskiej oceny placówek oświatowych w kontekście rozwijania pasji – ponad połowa uczestników badania (55,7%) wskazała, że szkoła zabija pasje. Badania przeprowadzone w 2013 roku przez M. Kleszcz oraz M. Łączyk ujawniły, że młodzież doskonali swój charakter w dużej mierze dzięki w pasjom. To one odgrywają rolę swoistej ochrony przed niepewnością, dają podstawy samookreślenia tożsamości, wskazują konkretny kierunek samorealizacji. Dostrzegając walor pasji, należy zaakcentować rolę wzniesienia zainteresowań młodzieży i wskazać konieczność udzielania pomocy w ich rozpoznawaniu (Kleszcz i Łączyk, 2013, s. 120). Z całą pewnością zagadnienie współczesnej szkoły w kontekście rozwoju pasji wymaga dalszej, pogłębionej analizy. Niepokojący jest jednak sygnał wskazujący na to, że instytucje XXI wieku, które powinny edukować, wychowywać i kształtować młodych ludzi, nie sprzyjają procesowi pobudzania i rozwijania pasji.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce* (W. Betkiewicz i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crutzen, P.J. i Stoermer, E.F. (2000). The „Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Cyrklaff, M. (2014). Przegląd pasji, hobby i zainteresowań bibliotekarzy wojewódzkich bibliotek publicznych oraz ich wpływ na twórcze wykonywanie pracy zawodowej. Wyniki badań ankietowych. W: M. Wojciechowska (red.), *Strefa kultury, strefa nauki. Współczesny obraz biblioteki* (s. 316–332). Oficyna Wydawnicza Edward Mitek.
- Daily, L.Z. (2018). Towards a definition of „hobby”: An empirical test of a proposed operational definition of the word hobby. *Journal of Occupational Science*, 25(3), 368–382.
- Dudzikowa, M. i Nowak, M. (2015). Wprowadzenie. W: M. Dudzikowa i M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 7–12). Wydawnictwo KUL.
- Grzesiak, K. i Zinkiewicz, B. (2011). *Kim zostanie moje dziecko? Dla rodziców*. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gurycka, A., (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 285–332). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kleszcz, M. i Łączyk, M. (2013). *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krajewski, M. (2017). Pasja i formy jej degeneracji. W: M. Dudzikowa i M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 37–51). Wydawnictwo KUL.
- Ludwisiak K., Polgaj M., Majos A. i Drygas W. (2016). Wpływ mediów na zachowania zdrowotne młodych osób dorosłych. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*.

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/>



***Godność człowieka pasją wychowawczą
doktor Wandy Półtawskiej
Human dignity with the educational passion
of Dr. Wanda Półtawska***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the educational passion of Wanda Półtawska, shaped under the influence of war experiences and recognizing in the background of the ethical chaos and anthropological crisis that the 21st century is marked by.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is defined: why and in what sense does the dignity of the human person become the essence of Wanda Półtawska's educational passion? In searching the answer to it, the hermeneutics of her texts and statements used, as well as the analysis of her narrative during personal meetings with the Author of this article.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: First, several representative characters, who had the dramatic experiences of the Second World War were shown. Transcending extermination camp sufferings (*passio*), they started various initiatives for protecting human dignity. Then, the selected aspects concerning Wanda Półtawska's dignity attitude were presented from her biography. The third part exposes the theses regarding the main value of human life, which Wanda Półtawska passes to young generations with real passion.

RESEARCH RESULTS: The conducted analysis shows that Dr Półtawska's educational passion is to awaken the awareness of personal dignity and the dignity of every human being in young generations. Dr. Półtawska justifies this from the perspective of theological reflection on human dignity and explicates it in the phrase "genealogia divina – God's origin of man."

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The analysis and interpretation of the collected research material on the life of Wanda Półtawska brings out the value of passion. It is the original "pedagogy of life" understood as upbringing – educational attitude that leads a young person towards discovering the sense of life, by becoming aware of dignity of every human being to self, regardless of the circumstances.

→ **KEYWORDS:** WANDA PÓŁTAWSKA, DIGNITY, SUFFERING, UPBRINGING, WAR

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie istoty pasji wychowawczej kształtującej się u doktor Wandy Półtawskiej pod wpływem doświadczeń wojennych oraz odczytanie jej na tle chaosu etycznego i kryzysu antropologicznego, którymi jest naznaczony XXI wiek.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy brzmi: dlaczego i w jakim sensie godność osoby ludzkiej jest istotą pasji wychowawczej dr Półtawskiej? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie zastosowano hermeneutykę jej tekstów i wypowiedzi oraz analizę jej narracji podczas spotkań z autorką artykułu.

PROCES WYWODU: Najpierw pokazano dwie postaci, które poprzez transcendowanie swojego *passio* z obozów koncentracyjnych odnalazły sens życia i podjęły działania na rzecz ochrony godności człowieka. Następnie przedstawiono kilka aspektów z biografii dr Półtawskiej pokazujących jej postawę godnościową, a dalej wskazano główną tezę o wartości życia ludzkiego, którą dr Półtawska głosi młodym pokoleniom z prawdziwą pasją.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza pokazuje, że pasją wychowawczą dr Półtawskiej jest budzenie w młodych pokoleniach świadomości godności osobistej i każdego człowieka. Dr Półtawska uzasadnia to z perspektywy teologicznej refleksji nad godnością człowieka i wyraża sformułowaniem „*genealogia divina* – Boże pochodzenie człowieka”.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego dotyczącego życia dr Półtawskiej ukazują wartość jej pasji. Jest nią oryginalna „pedagogia życia”, czyli takie podejście wychowawczo-edukacyjne, które prowadzi młodego człowieka do odkrywaniu sensu życia poprzez uświadomienie sobie godności każdej istoty ludzkiej bez względu na okoliczności.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** WANDA PÓŁTAWSKA, GODNOŚĆ, CIERPIENIE, WYCHOWANIE, WOJNA

Wprowadzenie

Trzecia dekada XXI wieku stawia przed edukacją radykalne wyzwania natury antropologicznej i etycznej (Morin, 2020; Olbrycht, 2020; Zambrano, 2021, 2020, s. 20)¹. Mimo postępu cywilizacyjnego bardziej niż kiedykolwiek dostrzega się kruchość kondycji ludzkiego życia i konieczność budzenia szacunku dla niego. Jednym z istotnych powodów takiego stanu rzeczy są wciąż toczące się wojny i ogniska zapalne w różnych częściach świata (Degl'Innocenti, 2022), a zwłaszcza wojna, którą w 2022 r. Rosja wzniesła w Ukrainie, przynosząc konsekwencje destrukcyjne w wymiarze światowym w różnych obszarach życia człowieka². Wojna ta pogłębia wszystkie kryzysy, jakich

¹ Maria Zambrano stwierdza: „Przeżywamy jedną z najciemniejszych nocy, nigdy dotąd nie spotykaną [...]. Coś bezpowrotnie odeszło, trzeba zrobić wszystko, by człowiek Zachodu podjął trud odrodzenia” (2020, s. 2).

² Wzniesając nienawiść, wystawia na próbę także edukację międzykulturową dążącą do kształtowania postaw otwartości na różnorodność, szacunku, akceptacji i tolerancji osób z innych kultur

doświadcza ludzkość: antropologiczny, ekologiczny, ekonomiczny, a także cywilizacyjny³. Analiza ostatnich dwóch wieków pokazuje, że każda wojna zawsze wyzwała w człowieku skrajne reakcje: od bezwzględnej destrukcji drugiego (Surminski, 2011; Półtawska, 2009a; Wińska, 1985), po radykalne poświęcenie się dla innych, a nawet oddanie swojego życia (Durma, 2017; Terlikowski, 2017). Po wybuchu wojny w Ukrainie Edgar Morin dokonał analizy skutków wojen XX i XXI w. i na tej podstawie apeluje o zintensyfikowanie edukacji na rzecz pokoju, aby uniknąć najgorszej tragedii, jaką byłaby nowa wojna światowa (2023, s. 99–103). Bez wątpienia może w tym pomóc wiedza o przeżyciach ofiar drugiej wojny światowej. Ich historie pokazują, co znaczy nie dać się pokonać złu, jakie wojna przynosi, lecz zachowując własną godność, ocalić sens życia. Akt przebaczenia, jakiego dokonywali, uczynił ich wolnymi, otwierając im perspektywę życia z pełną godnością, z niezwykłą pasją, o czym świadczą ich dokonania. Szczególnym przykładem tego są ofiary obozów koncentracyjnych, tacy jak Viktor Frankl, Edith Eger i Wanda Półtawska, o której jak dotąd niewiele napisano (Krzyżak, 2017), lecz jej zaangażowanie na rzecz obrony godności człowieka jest w Polsce bardzo znane, o czym świadczą liczne nagrania jej wypowiedzi dostępne w serwisie YouTube.

Celem artykułu jest ukazanie istoty pasji wychowawczej, kształtującej się u doktor Wandy Półtawskiej pod wpływem doświadczeń wojennych oraz odczytanie jej na tle chaosu etycznego i kryzysu antropologicznego, którymi jest naznaczony XXI wiek. Podjęty w artykule problem badawczy brzmi: Dlaczego i w jakim sensie godność osoby ludzkiej jest istotą pasji wychowawczej dr Półtawskiej? W postępowaniu badawczym zastosowano hermeneutykę jej tekstów i wypowiedzi, przyjmując, że termin „tekst” może oznaczać nie tylko słowo, lecz także „wiarę [...], ludzkie zachowania, wydarzenia, rzeczywistość społeczną” (Galarowicz, 1992, s. 43; Ricoeur, 1985, s. 314–326). Bezcenne w tej analizie stały się także narracje dr Półtawskiej, których autorka artykułu miała możliwość wysłuchać podczas osobistych spotkań.

W pierwszej części ukazano sens i znaczenie godności człowieka z perspektywy dwojga ofiar, a zarazem bohaterów⁴ obozów koncentracyjnych. Osoby te, transcendując własne cierpienie, zaangażowały się z pasją w promowanie wartości godności każdego ludzkiego życia. W drugiej i trzeciej części zaprezentowano oryginalność wychowawczej pasji dr Półtawskiej, która w listopadzie 2023 r. skończy 102 lata i, jak sama

i tradycji, co stanowi podstawę współpracy w budowaniu pokoju i pojednania (Kozubek i Silva, 2023; Catarci i in., 2021; Nikitorowicz, 2021; Milan, 2019; Rembierz, 2019; Ogrodzka-Mazur, 2018; Grzybowski, 2013).

³ W 2017 r. 80 mln ludzi było na skraju głodu, po pandemii już 276 mln, a obecnie 345 mln (Morin, 2023, s. 103).

⁴ Urszula Wińska pod koniec lat 70. XX w. przeprowadziła badania wśród więźniarek obozu w Ravensbrück, by z ich doświadczeń wydobyć wartości, które pomogły im przeżyć obóz oraz zachować w nim godność ludzką. W publikacji na ten temat sugeruje, by „historycy, socjologowie, psychologowie w swoich przyszłych badaniach poznali całą prawdę”, a więc także to, że w obozie nie były tylko ofiarami, lecz też bojowniczkami” (1985, s. 7).

mówi, od 80 lat nieustannie woła o szacunek dla każdego ludzkiego życia. To pokazuje, że prawdziwa pasja wychowawcza nie ma granic. Podjęta problematyka odsłania nowe obszary do badań i refleksji pedagogicznej.

Niezlomni świadkowie godności ocalonej

Godność człowieka odnosi się do jego niezbywalnej i nieodłącznej wartości i w takim sensie jest uważana za podstawę jego praw (ONZ, 1948)⁵. Sens i znaczenie godności człowieka można rozważać z różnych perspektyw. Kluczem interpretacyjnym podjętej tu refleksji jest perspektywa teologii chrześcijańskiej, gdyż do takiej odnosi się dr Półtawska zarówno w interpretacji własnego doświadczenia, jak i wychowawczego przesłania do młodych (2018; Jan Paweł II, 1979; 1987, nr 47). W takim ujęciu godność osoby ludzkiej jest postrzegana jako niezniszczalny obraz Boga Stwórcy – *imago Dei* (Mariański, 2017b, s. 39–94; Mazurek, 2001, s. 133). Teologiczne uzasadnienia godności osoby ludzkiej są wiążące dla ludzi wierzących w Boga, filozoficzne⁶ dla tych o przekonaniach innych niż katolickie, lecz „godność człowieka (przyrodzona i nadprzyrodzona) sprawia, że nie może być on traktowany jako rzecz, środek, narzędzie” (Mariański, 2017a, s. 51). Przeżycia więźniów obozów koncentracyjnych pokazują, że choć ich godność osobowa była przez nazistów programowo wystawiona na zniszczenie, to zdołali ją w sobie ocalić i uczynić generatywną – dającą nowe życie, o czym świadczą zrodzone przez nich dzieła ukierunkowane na poszukiwanie sensu życia.

Viktor Frankl (1905–1997) – logoterapia dla odzyskiwania sensu życia

Austriacki psychiatra pochodzenia żydowskiego przeżył dramatycznie lata 1942–1945 w czterech obozach koncentracyjnych. Śmierć żony, rodziców i brata, brutalna przemoc, głód i obcowanie z eksterminacją, gorzka „egzystencja odartej z wszelkiej godności” doprowadziły go do ponownego odkrycia sensu i wartości ludzkiego życia. Frankl widział, że „więzień obozu, jeśli nie walczył ostatecznie sił o zachowanie szacunku dla samego siebie, zatracił poczucie bycia jednostką, istotą rozumną, obdarzoną wewnętrzną wolnością i wartością” (2016, s. 55), dlatego poszukiwanie sensu życia bez względu na warunki czy okoliczności uznał za fundament metody psychoterapii znanej pod pojęciem

⁵ „Wszystkie istoty ludzkie rodzą się równe i wolne w swej godności i prawach. Są obdarzone rozumem i sumieniem i powinny postępować wobec siebie w duchu braterstwa” (Powszechna deklaracja praw człowieka – ONZ, 1948).

⁶ „Godność osobowa w sensie ontologicznym [...] jest niezbywalna, nieutralna, niestopniowalna i absolutna. Ma swoją podstawę w ontycznej strukturze człowieka, [...] jest niezależna od kontekstu historycznego i społecznego. Posiada ją zatem każdy człowiek, niezależnie od przynależności do danego narodu, klasy, rasy, religii, wykształcenia i zawodu” (Mariański, 2019, s. 5).

logoterapii. Zakłada się w niej, że sens życia można odkryć poprzez: (1) twórczą pracę lub działanie (dokonania i osiągnięcia); (2) doświadczanie czegoś (dobroci, prawdy, piękna) w bezpośrednim kontakcie z przyrodą lub kulturą oraz z innym człowiekiem, którego wyjątkowości można doznać dzięki miłości; (3) to, jak człowiek znosi nieuniknione cierpienie. Ten trzeci sposób jest szczególnie aktualny współcześnie w kontekście wyzwań edukacyjnych związanych z kryzysem antropologicznym, gdyż prowadzi do odkrywania sensu i wartości cierpienia. Frankl twierdził, że nawet wtedy, gdy człowiek znajdzie się „w beznadziejnej sytuacji, twarzą w twarz z przeznaczeniem, którego nie sposób zmienić”, zawsze może uczynić coś, do czego zdolny jest tylko człowiek: „przemiany osobistej tragedii w triumf ludzkiego ducha, upadku w zwycięstwo. W sytuacji, której nie można zmienić, człowiek stoi przed wyzwaniem: «zmień samego siebie»” (Frankl, 2016, s. 97–99).

Edith Eva Eger – pokonywanie traumy poprzez rezyliencję

Węgierska Żydówka Edith Eger (ur. 1927) w 1944 r. jako nastolatka wraz z rodziną została wysłana do obozu zagłady w Auschwitz. Tam odkryła w sobie nieznaną jej wcześniej potencjał wynikający ze samoświadomości własnej godności:

Pierwszego wieczoru zmusili mnie, żebym tańczyła dla oficera SS, Josefa Mengele [...]: „Zatańcz dla mnie!”, rozkazał, a ja stanęłam na lodowatej betonowej podłodze baraku sparaliżowana ze strachu. Na zewnątrz obozowa orkiestra zaczęła grać walc *Nad pięknym modrym Dunajem*. Przypominając sobie radę mamy – „Nikt nie może zabrać ci tego, co przechowujesz w umyśle” – zamknęłam oczy i uciekałam do swojego świata. W myślach nie byłam więźniarką obozu śmierci, zziębniętą, głodną i zdruzgotaną utratą bliskich. Stałam na scenie budapeszteńskiej opery i tańczyłam partię Julii z baletu Czajkowskiego. Kryjąc się w tym prywatnym azylu, zmusiłam ręce, żeby się uniosły, a nogi, żeby wirowały. Zebrałam wszystkie siły, by tańczyć o życie (Eger, 2021, s. 7).

Ten fakt uświadomił jej sens i znaczenie wolności:

Zdaję sobie sprawę, że doktor Mengele, ten wytrawny morderca, który tego ranka zamordował moją matkę, jest bardziej biedny niż ja. Mój umysł jest wolny, ale jego nigdy tego nie zazna. Będzie zmuszony żyć ze świadomością tego, co zrobił. Jest więźniem bardziej niż ja. [...] Gdy kończyłam swój taniec, modliłam się. Nie za siebie, lecz za niego, aby – ze względu na jego dobro – nie chciał mnie zabić (Eger, 2022, s. 62).

To poczucie wolności, które ontycznie jest związane z poczuciem godności stało się fundamentem jej oryginalnego podejścia psychoterapeutycznego: „Każda chwila w Auschwitz była piekłem na ziemi. I moją szkołą życia. Zmagając się ze stratą, torturami, głodem i stałym zagrożeniem życia, odkryłam narzędzia przetrwania i wolności, które każdego dnia stosuję w swojej praktyce psychologicznej oraz w życiu prywatnym” (Eger, 2021, s. 7). Eger została psychoterapeutką, specjalistką w terapii traumy,

zwłaszcza wojennej⁷. Głosi zasadę wewnętrznej wolności, która kształtuje rezylencję (Eger, 2021). Na podstawie swojego doświadczenia traumy obozowej uważa, że najgorszym więzieniem jest to, które człowiek sam sobie zbuduje – „własny umysł”, dlatego „fundamentem wolności jest umiejętność dokonywania wyborów”.

Nie potrafiłam odwrócić systematycznej dehumanizacji ani zatrzymać rzezi ponad sześciu milionów niewinnych istot, które zginęły w obozach zagłady. Mogłam jedynie zdecydować, jak zareaguję na tę grozę, rozpacz i bezsens. [...] udało mi się odnaleźć w sobie nadzieję [...]. „Rozszerzam” swoje doświadczenia, tej, która przetrwała niewyobrażalne i żyję, by pokazać ci, jak uwolnić się od przekonań, które cię ograniczają, i wykorzystywać swój potencjał (Eger, 2021, s. 8, 83).

Spojrzenie na kwestię godności człowieka z perspektywy tych więźniów obozowych, a byli bardzo młodzi, pokazuje, że na fundamencie transcendowanego cierpienia (w swej istocie *passio*) w każdym z nich zrodziła się pasja do życia, którą po wojnie przetworzyli w konkretne dzieła, dając także nowe spojrzenie na temat sensu i znaczenia cierpienia.

Źródła postawy godnościowej

Wanda Półtawska (z d. Wojtasik) urodziła się 2 listopada 1921 r. w Lublinie jako najmłodsza z trzech córek Adama Franciszka Wojtasika i Anny z domu Chaber. W jej wspomnieniach szczególnie miejsce zajmuje ojciec, który wprowadził ją w życie religijne, kontakt z naturą i wykształcenie. O wyjątkowości tej relacji świadczy ten epizod:

Wróciłam w czerwcu 1945 r. z lagru [...] mama obmywała ostrożnie moje ciało, ostrożnie, bo wróciłam z czyraczycą, plagą lagru: miałam na ciele pełno wrzodów. A potem tata, jak dawniej, otulił mnie nie kołderką, ale prześcieradłem i zaniósł mnie do łóżka – tylko że niosąc, płakał [...]. A ja te ręce, ramiona mojego ojca czuję na sobie zawsze, ile razy coś mi dolega. Pamięć czułych, bezpiecznych rąk ojca (Półtawska, 2023b, s. 11–22).

Rzetelne wykształcenie, formację religijną i społeczną dr Półtawska otrzymała w szkole sióstr urszulanek w Lublinie, miejscu wspianiałych nauczycieli, którzy żyli z uczniami w wielkiej przyjaźni i mądrze podsycali młode umysły, rozbudzali inicjatywę, dawali im serce i rozwijali ducha (Półtawska, 2023b, s. 23–36). To doświadczenie relacji wychowawczej opartej na podmiotowości ucznia i autorytecie nauczyciela znajduje swoje odbicie w relacji dr Półtawskiej z młodymi.

W poszukiwaniu źródeł społecznego zaangażowania dr Półtawskiej i jej wrażliwości na godność człowieka sięgnąć trzeba do jej zaangażowania w IV Lubelskiej Drużynie Harcerskiej im. Orłąt Lwowskich. Harcerska formacja odcisnęła trwałe ślad na jej psychice

⁷ Pracowała na Uniwersytecie Kalifornijskim w San Diego, głosiła wykłady w USA i za granicą. Była konsultantką amerykańskich wojsk lądowych i marynarki w zakresie treningu odporności psychicznej i leczenia zespołu stresu pourazowego (Eger, 2018, s. 229).

i zaowocowała wrażliwością na piękno i wartość każdego istnienia. Harcerstwo stało się dla niej skarbnicą ideałów, tam zrozumiała, czym jest radosna, jasna i czysta przyjaźń:

[...] wędrowaliśmy po górach, spaliliśmy pokotem na sianie, druhny i druhowie obok siebie, [...] były wspólne ogniska pełne śmiechu, śpiewu, pełne inwencji [...] i zanim obóz poszedł spać, biła w niebo wieczorna pieśń: „O, Panie Boże, Ojczy nasz, w opiece swej nas miej!” (Półtawska, 2023b, s. 37; 38–48).

Naturalną konsekwencją takiej formacji było jej zaangażowanie w służbę pomocniczą z chwilą wybuchu II wojny światowej. Przystąpiła do konspiracyjnej walki jako łączniczka – uczestnicząc jednocześnie w tajnym nauczaniu (Półtawska, 2001a, 2001b). 17 lutego 1941 r. została uwięziona na Zamku Lubelskim, gdzie była przesłuchiwana i torturowana przez Gestapo, lecz nie dała się złamać i nie wydała nikogo, okazując tym samym niezwykle hart ducha i bohaterstwo. 22 września została przewieziona do obozu koncentracyjnego Ravensbrück z zaocznym wyrokiem śmierci. Tam z numerem obozowym 7709 stała się ofiarą pseudomedycznych eksperymentów. Jeśli świat dowiedział się o tym już podczas wojny, to dzięki otwartemu „buntowi Polek”, w który młoda Wanda była w pełni zaangażowana (Półtawska, 2009b).

W Ravensbrück doświadczyła okrucieństwa, brutalności, sztychlerstwa, lecz pośród tej „masy gnanej brutalną siłą” zachowała swoje człowieczeństwo, o czym tak wspomina: „A jednak miałam taki kącik mojego ‘ja’, w którym zachowałam przecież wewnętrzną wolność”. I choć dla swych oprawców, którzy „wydawali się panować nad całym światem”, czuła pogardę, to jednak, jak wspomina: „w sobie byłam przecież nietknięta i udało mi się zachować coś, co mi pomogło przetrwać te ponad cztery lata. Zachowałam... ciekawość”. Owa ciekawość dotyczyła poszukiwania sensu człowieczeństwa w postawach oprawców i więźniów. Jeśli wszyscy są dziełem Bożym i na obraz Boga stworzeni, to dlaczego tak postępują – pytała. „Kim jesteś człowieku? [...]. Męskość – wstrętna, kobiecość – okrutna. [...] Człowiek jawił mi się jako zagadka, do której nie mam klucza” (Półtawska, 2009a, s. 24–25, 26, 28). Nieludzkie warunki obozowe i okrucieństwo hitlerowskich oprawców (z powodu wyczerpania głodem wyrzucono ją już do trupiarni) wpłynęły na zmianę jej decyzji dotyczącej kierunku studiów: zamiast polonistyki postanowiła zostać psychiatrą, aby zrozumieć to wszystko i pomagać ludziom.

W 1947 r. Wanda Wojtasik wyszła za Andrzeja Półtawskiego (1923–2020), późniejszego profesora filozofii. Życie prywatne jej rodziny (cztery córki i ośmioro wnucząt) było zanurzone w przyjaźni z ks. Wojtyłą, późniejszym papieżem Janem Pawłem II, którego poznała w 1953 r. i z którym współpracowała na rzecz rodziny do końca jego życia (Półtawska, 2009a). Jako doktor psychiatrii zajmowała się ludźmi młodymi, a zęknienie się z ich problemami skierowało jej zainteresowania badawcze na rodzinę, co zaowocowało powołaniem w 1967 r. Instytutu Teologii Rodziny przy Papieskim Wydziale Teologicznym w Krakowie, którym kierowała przez 33 lata. Prowadziła też badania „dzieci oświęcimskich” – osób, które jako dzieci przebywały w obozach koncentracyjnych. W 1969 r. dr Półtawska zrezygnowała z pracy dydaktycznej na uczelniach i w pełni

zajęła się poradnictwem małżeńskim i rodzinnym, promując antropologię adekwatną, której podstawy wypracowała we współpracy z kard. Wojtyłą.

Z wychowawczą pasją o godność człowieka

O pasji wychowawczej dr Półtawskiej świadczy jej praca dydaktyczna na uczelniach krakowskich, w Instytucie Studiów nad Małżeństwem i Rodziną przy Papieskim Uniwersytecie Laterańskim w Rzymie, jej przemówienia podczas wydarzeń naukowych i kulturalnych, wywiady oraz spotkania z młodzieżą. Mimo ponad stu lat wciąż przyjmuje w swoim domu młodych ludzi, dzieląc się z nimi mądrością, budząc świadomość tożsamości osobowej, którą ukazuje w świetle nauczania Kościoła katolickiego, zwłaszcza antropologii adekwatnej Jana Pawła II.

„Nie jesteś gorylem”, czyli u podstaw antropologii adekwatnej

W 2021 r. nagroda Feniks Specjalny Stowarzyszenia Wydawców Katolickich w kategorii Multimedia z Nagrodą Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji została przyznana dr Półtawskiej za cykl wykładów zatytułowany *Nie jesteś gorylem. Boże pochodzenie człowieka* (2020). Ontologiczne znaczenie pojęcia feniksa obrazuje życie dr Półtawskiej, która zwycięsko „powstała z żaru cierpień i bliskiej śmierci”, dlatego rozumie wartość życia człowieka, o czym niestrudzenie mówi młodym pokoleniom, aby budzić w nich świadomość człowieczeństwa. To wyróżnienie wydobywa istotę jej pasji: wskazywanie młodym ludziom możliwości realizacji ludzkiego potencjału na bazie chrześcijańskich zasad życia społecznego, gdyż „człowiek jest stworzeniem ukształtowanym przez Boga”. Dr Półtawska uzasadnia to antropologią św. Jana Pawła II:

[...] pośród wszystkich stworzeń tylko człowiek jest „osobą”, podmiotem świadomym i wolnym, i właśnie dlatego stanowi „ośrodek i szczyt” wszystkiego, co istnieje na ziemi [...]. Osobowa godność jest niezniszczalną własnością każdej ludzkiej istoty, która jest jedyna i niepowtarzalna, dlatego nie można jej sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwem łańcucha ani trybem systemu (Jan Paweł II, 1988, nr 37).

Dr Półtawska wyraża to w zwrocie „nie jesteś gorylem” i z troską mówi do młodych w sposób bezpośredni: „Skąd się wzięłeś człowieku? Po co żyjesz człowieku? Jak masz żyć? Jakie są kryteria życia? Boga wam podważają, Ojczyznę wam podważają, Honor – o honorze w ogóle się nie mówi. Więc, co wy możecie robić?” (Półtawska, 2013). W czasach relatywizmu na temat sensu i znaczenia małżeństwa i rodziny dr Półtawska z ogromnym zaangażowaniem i troską mówi młodym, że człowiek może stać się podobny do zwierzęcia, jeśli odwróci się od Boga, który z miłości dał mu życie, i porzuci

drogę, którą Stwórca mu wyznaczył. Dar życia zobowiązuje do szanowania Bożych praw, bez których człowiek powoli dziczeje i przestaje być kimś jedynym i wyjątkowym.

Jeżeli wiesz na pewno, że nie jesteś byle kim, lecz osobiście stworzony, indywidualnie, przez Stwórcę, to nie możesz zachowywać się jak zwierzę, bo zadaniem człowieka jest rozwój. [...]. Mądrość jest dla każdego, ale trzeba ją zdobyć, nikt się nie rodzi mądry, ale też nie rodzi się głupi. Mądrości nie można odziedziczyć, mądrość jest zadaniem [...]. Świat jest stworzony olbrzymi i piękny, a mądrość to zdolność wyboru (Półtawska, 2023a).

Ta prawda o konieczności dojrzewania do dokonywania wolnego wyboru, którą głoszą również Frankl i Eger, prowadzi do poszukiwania sensu życia.

Genealogia divina, czyli o źródłach godności człowieka

„Wszystkie problemy indywidualne człowieka, problemy rodziny i małżeństwa rozwiązuje *genealogia divina* – Boże pochodzenie człowieka” – do tych słów Jana Pawła II, stanowiących fundament jego teologii ciała, odwołuje się dr Półtawska (2018, s. 9; Jan Paweł II, 2020). Wykładnią tej opartej na personalizmie antropologii jest zbiór wykładów wygłoszonych w latach 2011–2013 dla bielskiego oddziału Instytutu Teologii Rodziny zatytułowany *Genealogia divina. O Bożym pochodzeniu człowieka* (2018). Półtawska jest przekonana, że młodym ludziom trzeba wyjaśniać podstawy życia małżeńskiego i rodzinnego, dlatego ich uwagę koncentruje przede wszystkim na poszukiwaniu prawdy o człowieku: o kobiecości, męskości i specyfice ich relacyjności, o sensie ludzkiej płciowości. Ukazuje uwarunkowania prawidłowego funkcjonowania rodziny, a zatem pisze o mądrym wyborze współmałżonka, o znaczeniu aktu seksualnego oraz zagrożeniach dla jego wartości, jakim jest antykoncepcja, o sytuacji psychologicznej małżonków po urodzeniu pierwszego dziecka, a także o wstydzie i wstydlivosti jako postawach umożliwiających afirmację tajemnicy ciała ludzkiego, prowadzącej do pięknej miłości.

Próba syntezy

Najbardziej dostrzegalnymi skutkami kryzysu antropologicznego w kontekście wychowania są: wielowymiarowa przemoc, niszcząca każdy moralnie podyktowany „wał” oraz coraz słabsza kondycja psychiczna młodych pokoleń ujawniająca się w depresji (Moroń i Atlas, 2023)⁸. Postępujące zatracanie przez współczesnego człowieka tożsamości – pozbywanie się metafizycznych podstaw bycia osobą obniża poprzeczkę jej antropologicznego potencjału. Taki stan rzeczy „pociąga za sobą zaćmienie sumień i wartości,

⁸ UNICEF podaje w 2021 r., że u 10,8% dzieci w wieku 10–17 lat w Polsce występowały różne formy zaburzeń psychicznych (409 tys. osób). Wg NFZ specjalistycznej opieki psychiatrycznej i psychologicznej potrzebowało ok. 630 tys. młodych ludzi (Fundacja Nie Widać Po Mnie, b.d.).

a następnie utratę znaczenia i celu edukacji” (Raspi, 2020). Jeśli młody człowiek nie jest wychowywany i kształcony do zrozumienia swojego bycia osobą, swojej głębi ontologicznej i transcendentnego wymiaru, który go wyróżnia, to w konsekwencji traci z pola widzenia własną godność nierozzerwalnie związaną z jego byciem w świecie (Morin, 2020; Póltawska, 2018, s. 11–22).

Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego dotyczącego życia dr Póltawskiej ukazuje wartość jej pasji. Jest nią oryginalna „pedagogia życia”, czyli takie podejście wychowawczo-edukacyjne, które prowadzi młodego człowieka do odkrywania sensu życia poprzez uświadomienie sobie godności każdej istoty ludzkiej bez względu na okoliczności. Wychowywać oznacza prowadzić osobę do pełnej samoświadomości ontycznej, dzięki czemu staje się ona zdolna do uznania i szanowania godności człowieka, a to jest niezbędnym warunkiem budowania cywilizacji miłości i pokoju. Póltawska potrafiła „przetworzyć” nienawiść skierowaną w niszczenie godności człowieka, w miłość do życia, w bezwarunkową obronę każdego ludzkiego życia jako wartości niezbywalnej. Wiedza o wojennym doświadczeniu Wandy Póltawskiej oraz o jej zaangażowaniu na rzecz obrony i afirmacji godności każdego człowieka może skierować młodych ludzi do głębszej refleksji nad sensem i wartością ludzkiego życia.

Miałam piękne życie – stwierdza. – Mam piękne życie. To nie moja zasługa, że żyję sto lat – nie ma w tym oczywiście mojego udziału – natomiast styl życia człowiek może sobie wybrać. Ja chcę uratować życie każdego człowieka, który został stworzony dla nieba. A innych ludzi nie ma (Póltawska 2023b, s. 644).

BIBLIOGRAFIA

- Catarci, M., Fiorucci, M., Giorda M.Ch., Gervasio, G., Merluzzi, M. i Perucchini, P. (2021). „Non avere paura”: prevenire le discriminazioni attraverso l’educazione interculturale. *Educational Reflective Practices – Open Access*, (1-Special). <https://doi.org/10.3280/erp1-special-2021oa12465>
- Degl’Innocenti, A. (2022). *Non solo Ucraina: Ecco quante e quali sono le guerre nel mondo*. Italia che cambia. <https://www.italiachecambia.org/2022/04/ guerre-nel-mondo>
- Durma, I. (2017). Poświęcić swoje życie dla innych. Ofiara Edyty Stein, Laury Vicuñi i nazaretanek z Nowogródka. *Tarnowskie Studia Teologiczne*, 36(2), s. 171–181. <http://dx.doi.org/10.15633/tst.2622>
- Eger, E.E. (2018). *Wybór. Przetrwąć niewyobrażalne i żyć* (B. Szelewa, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Eger, E.E. (2021). *Dar. 12 lekcji, dzięki którym odmienisz swoje życie* (M. Hermanowska, tłum.). Dom Wydawniczy REBIS.
- Eger, E.E. (2022). *La scelta di Edith* (L. Corradini Caspiani, tłum.). Corbaccio.
- Frankl, V. (2016). *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu* (A. Wolnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Fundacja Nie Widać Po Mnie. (b.d.). *Depresja dzieci i młodzieży – statystyka, rodzaje, przyczyny i objawy depresji u dzieci*. Fundacja Nie Widać Po Mnie. <https://niewidacpomnie.org/2023/02/20/ depresja-dzieci-i-mlodziezy-statystyka-rodzaje-przyczyny-i-objawy-depresji-u-dzieci>
- Galarowicz, J. (1992). *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Wydawnictwo Naukowe PAT.

- Grzybowski, P. (2013). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jan Paweł II. (1979). *Encyklika Redemptor hominis*. Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II. (1987). *Encyklika Sollicitudo rei socialis*. Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II. (1988). *Posynodalna adhortacja apostolska Christifideles laici Ojca Świętego Jana Pawła II o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II*. Libreria Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II. (2020). *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*. Wydawnictwo AA.
- Kozubek, M.T. i Silva, R.A.S.L. (2023). Chiara Lubich and the intercultural dialogue – educational relevance in a time of new conflicts. *Religions*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.3390/rel14010038>
- Krzyżak, T. (2017). *Wanda Półtawska. Biografia z charakterem*. [E-book]. Wydawnictwo WAM.
- Mariański, J. (2017a). *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płocki Instytut Wydawniczy.
- Mariański, J. (2017b). *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*. Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium”.
- Mariański, J. (2019). Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 62(4), 5–29.
- Mazurek, F.J. (2001). *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Milan, G. (2019). Budowanie procesów międzykulturowych w trudnych czasach. Propozycja według myśli i dzieła Chiary Lubich (S. Grochmal, tłum.). *Paedagogia Christiana*, 43(1), 311–326. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2019.016>
- Morin, E. (2020). *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*. AVE.
- Morin, E. (2023). *Di guerra in guerra. Dal 1940 all'Ucraina invasa*. Raffaello Cortina Editore.
- Moroń, M. i Ałtas, K. (2023). Pandemic burnout, depression, and anxiety among adolescents: A network analysis. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(40), 231–254. <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.026>
- Nikitorowicz, J. (2021). *Edukacja międzykulturowa w kreowaniu kultury pokoju w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Prymat. <http://hdl.handle.net/11320/12313>
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). Intercultural education in Poland: Experiences, problems and prospects. W: O. Bernad-Cavero i N. Llevot-Calvet (red.), *New pedagogical challenges in the 21st century: Contributions of research in education*. <https://www.intechopen.com/chapters/57268>
- Olbrycht, K. (2020). Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 93–104. <https://doi.org/10.35765/hw.1918>
- ONZ. (1948). Powszechna deklaracja praw człowieka. UNESCO. https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf
- Półtawska, W. (2001a). *Stare rachunki*. Edycja Świętego Pawła.
- Półtawska, W. (2001b). *Z prądem i pod prąd*. Edycja Świętego Pawła.
- Półtawska, W. (2009a). *Beskidzkie rekolekcje. Dzieje przyjaźni księdza Karola Wojtyły z rodziną Półtawskich*. Święty Paweł.
- Półtawska, W. (2009b). *I boję się snów*. Edycja Świętego Pawła.
- Półtawska, W. (2013, 14 października). *Przemówienie Wandy Półtawskiej do młodzieży. XXVII Liceum Ogólnokształcące w Lublinie*. [Wideo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IVD1HXqp7JI>
- Półtawska, W. (2018). *Genealogia divina. Boże pochodzenie człowieka*. Edycja Świętego Pawła.
- Półtawska, W. (2023a). Narracje podczas spotkania M. Kozubek z dr Półtawską. [Prywatne archiwum autorki].
- Półtawska, W. (2023b). *O więcej niż życie. Biografia w zarysie*. Edycja Świętego Pawła.

- Raspi, L. (2020, 10 lutego). L'emergenza educativa e la crisi etica: Ipotesi pedagogiche per un'educazione che riscopra l'umano. *Pedagogia. Rivista*, 1. <https://www.didatticaermeneutica.it/2020/02/10/lemergenza-educativa-e-la-crisi-etica-ipotesi-pedagogiche-per-uneducazione-che-riscopra-lumano>
- Rembierz, M. (2019). Między wielokulturowością „wieży Babel” a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 40–56. <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/15225>
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. (E. Bieńkowska i in., tłum.). PAX.
- Surminski, A. (2011). *Życie ptaków w Auschwitz* (R. Załuska, tłum.). Wydawnictwo Carpatia.
- Terlikowski, T. (2017). *Maksymilian M. Kolbe. Biografia świętego męczennika*. Wydawnictwo Esprit.
- Wińska, U. (1985). *Zwyciężyły wartości. Wspomnienia z Ravensbrück*. Wydawnictwo Morskie.
- Zambrano, M. (2020). *Persona e democrazia. La storia sacrificale*. SE.
- Zambrano, M. (2021). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Marietti 1820.

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



The Issue of the Educational Presence of Teachers at School ***Zagadnienie obecności wychowawczej nauczycieli w szkole***

ABSTRACT:

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the article was to justify the necessity of high-quality pedagogical interactions in school according to teachers and students.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The following issue was analyzed: what are the procedures shaping the pedagogical presence of teachers at school? Analytical method and critical review were used as the source materials are the basis for research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article outlined the role of three categories (relation, pedagogical tact, meeting) in the construction of teachers' pedagogical presence.

RESEARCH RESULTS: Teachers' pedagogical presence must consist of teachers' interest in the causes of children and youth problems. This is proprietary conceptualization.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The undertaken issue requires additional theoretical analysis and formulation of empirical studies structure.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGICAL PRESENCE, TEACHER, RELATION, MEETING, PEDAGOGICAL TACT**

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie autorskiej, wstępnej wykładni i struktury obecności wychowawczej nauczycieli wraz z uzasadnieniem potrzeby oddziaływań wychowawczych wysokiej jakości w szkole w rozumieniu osoby ucznia i osoby nauczyciela.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem podjęty w artykule jest następujący: Jakimi drogami można kształtować obecność wychowawczą nauczycieli w szkole? Wykorzystano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa, gdyż podstawę przemyśleń jako materiał badawczy stanowią teksty źródłowe.

PROCES WYWODU: W artykule zaprezentowano rolę trzech, powiązanych kategorii w budowaniu obecności wychowawczej nauczycieli; są nimi: relacja, takt pedagogiczny, spotkanie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Obecność wychowawcza nauczycieli ujmuje zainteresowanie źródłami problemów dzieci i młodzieży i potwierdza ich profesjonalną działalność w szkole.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Podjęta problematyka wymaga prowadzenia dalszych studiów teoretycznych i opracowania struktury badań empirycznych. Zostało sformułowanych w tym zakresie kilka propozycji działań.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: OBECNOŚĆ WYCHOWAWCZA, NAUCZYCIEL, RELACJA, SPOTKANIE, TAKT PEDAGOGICZNY**

Introduction

The issues raised by the article, despite the emphasis that various studies and standpoints place on the great importance of proper educational interactions at school, are still not fully appreciated, as didactic performance is taken into account first. Numerous rankings and classifications of educational effects promote the results of tests, rather than achievements in the area of pedagogy, hence the totals of points are respected when it comes to the school's reputation, instead of its confirmed successes in beneficial transformations in the behavior and personality of students. Meanwhile, without a constant appreciation of the pedagogical process, it is difficult to speak of a school interested in the culture of the present and future of children and young people, since the mere utterance of popular statements about pedagogy does not contain a satisfactory grasp of their meaning, but rather betrays a lack of the necessary skills, which, after all, cannot contain illusions in terms of the effects of the activities of teacher-educators. Therefore, attentiveness in each school to this very important area is supposed to result in readiness to make decisions, which should, of course, have a certain focus. Often they are only temporary, because they do not verify the present vis-à-vis the future, and so lack some thoughtful interpretations of the mistakes made. Without guides, such as teachers, parents, guardians or public figures who understand their influence and roles, it will not be possible to create educational spaces that are interesting for children and young people. These will continue to be compulsory schools and institutions, where students are obliged, although they often disregard this rule, to remain inside their walls, at specific times and fulfill mandated tasks.

It is important, therefore, to constantly strengthen the educational process, so that it does not lack a constructive presence of teachers, because we must not forget about the wise support that will be welcomed by the student in this student-specific disorder, which, after all, is justified because of the youth seeking their own paths. This support includes acceptance, dialogue, self-reliance, responsibility-building and thoughtful

guidance into the future. This is very difficult for some, but how can a teacher come to exhibit this necessary educational attitude without interest in being present in the process? So, let's talk about this issue in the daily activities of teachers.

Some remarks on the category of educational presence in school

Stanisław Ruciński points out that

[...] having become aware of my own existence as a presence in the world, I can say of another person that he or she is a body in the world of my experience, which I must treat as a possible place – other than my own – of conscious experience of the world, if I do not want to lapse into an unjustified recognition of the uniqueness of my own body as the only place where conscious experience of the world occurs. I must treat this other-than-my-body appearing in my experience as a place where SOMEONE exists, is PRESENT to me just as I am present to him or her (1988, p. 158).

This stance is perfectly valid, because it does not emphasize the teacher's relationship to the student, but instead stresses the complexity of understanding personal reality, which essentially concerns each of us, so one cannot complacently settle for the passive experience of one's job. What is it precisely in the face of SOMEONE who wants to actively learn about it along with their experience? This sphere of attaining understanding by means of a jointly accepted relational being thus unleashes a special educational gift, conducive to countering axiological illusions and discovering what is authentic and thinking about how this rapport can be impoverished by, among other things, the term *manqué*. After all, not everything works out, we do not always achieve what we would like to, but it is precisely the skillful clarification of this state of affairs that can bring the gradual discovery of new potentials and thus open up the future. Presence, therefore, brings an understanding of many things and finds in them the possibilities of solutions, so it is not a "technical" being in the world of children, adolescents and adults, but definitely more phatic, tactful, inspiring or, finally, mature being. These categories mentioned are very helpful in getting to know the subjects with whom we are to establish relationships, by leading them to experience their presence in relation to others and in the modern world.

Thus, Ruciński suggests in his reflections that

[...] we need to look more carefully at the content of one's experience, especially those moments of it that constitute seeing, hearing, feeling, etc., relating to other bodies, to their activities and creations. It may turn out that many elements of my experience of other people directly express some current or past presence. The question is whether one can read from certain phenomena of one's own experience the direct existence of – other than my own – conscious experience of the world, the existence of – other than my own – presence in the world, or whether one can only deduce from these phenomena the existence of other subjectivities (1988, p. 159).

This approach is also very important in a teacher's work, because on the one hand it steers the teacher towards the ability to empathize with the reactions of others, and on the other hand to reassert oneself in the regularities of arriving at given interpretations or positions. This is not an easy task, in fact it is quite a controversial one, but in general the idea is to be able to move in the direction of appreciating the personal presence of the other, because then we give each other the openness to become embodied in each other's lives, and therefore also to obtain answers to: who do we consider ourselves to be?

Accordingly, Ruciński says that

[...] only by perceiving amid the phenomena that make up the human body, what makes it possible to see (or rather read) THAT which gives the entire phenomenon of "a human being" clarity although it does not allow one to understand and see everything, it does not allow one to explain everything fully, it does, however, bring, as it were, a release from loneliness and lets one experience one's encounter with another body as an encounter with a certain presence expressed in that body. This solitude itself is perhaps so distressing and unbearable because it is absurd, full of contradictions, and probably falsifies the encounter with the full experience of another body as a human being, falsifies my experience at the most important point, because it determines the nature of my existence in the world. If I myself am a presence in an empty world, then I am a silent, solitary witness to the existence of things, and my presence as the presence of a certain subjectivity no longer finds confirmation in anyone, it remains only "presence alone" and not "presence towards" (1988, pp. 163–164).

In terms of the various forms of teachers' interactions with their students, the expression "presence towards" acquires a special meaning, because it is complemented by the belief of a given teacher's behavior as a whole, which can be described as *bien vu*, so it proves that he or she does not disrespect anyone, is loyal to others, regardless of their age, type of school, education or profession, always has class and, most importantly, never provokes hostility. Such a teacher-educator is always able to display a variety of facets of his/her pedagogical culture, remains in good relations with his/her students, as well as with the school's graduates, finds common ground with possible differences of opinion, which is often the case in teaching teams, does not decline to participate in school events that have educational significance for students, works together with the parents of students, is a leader who understands that the point of such work is to serve others wisely, which has nothing to do with exploiting one or the other party. Thus, it is a rewarding activity that is intended to work together with people. With this approach, all participants in these daily events at school will come closer and closer to understanding partnership, civility, friendship as well as the appropriateness of human action.

Thus, educational presence is to keep teachers and educators interested, for example, in the sources of youth problems, as indicated by those who have experienced them and were able to overcome them. It includes building in students the conviction that decisions made about them and with them are the result of a sound approach to school and extracurricular interactions, are justified and never hinder readiness to interact – as

important for all subjects of school life. But does the teaching staff want to learn about these complex areas? Unfortunately, this is not always the case, because meetings, talks and discussions organized in schools or other institutions are not taken with due seriousness by some teacher-educators. Some are still convinced that all it takes is a punishment, a remark, a reprimand or sending the student to the school principal for the behavioral problem to be solved. Such a path is not justified, because it fails to elicit awareness of having committed a particular transgression and thinking about its consequences, and is dominated by a "formal response," which is not sufficient to solve many behavioral problems. Thus, the teacher and their students must recognize formation of character, not platitudes that are repeated ad nauseam.

Antonina Gurycka identifies important

[...] tasks of the organizer of the educational process, such as defining the goal in terms of personality and creating an idea for organizing the educational situation so that it will provide its participants with experiences desirable for achieving the goal of the educator. At this point, it is especially important to prepare a concept of such a situation and its implementation (this is not only, for example, the preparation of lesson material, but also the organization of how to teach it). The educator is the director of all situations and must, as in a theater, anticipate the role that each participant should play in them in order to gain a certain experience, that is, appropriate knowledge about him/herself, others and his or her own capabilities, as well as the necessary skills (2004, p. 35).

This context underlines very strongly the need for the educational presence of teachers, as it not only reinforces the observational-diagnostic and even artistic course of affairs, but also creates a holistic conception of the lesson in terms of student participation. This can further lead to the teachers acting in the background of the lesson, as their previous director's concepts led the students to master not only their socializing, cooperative or creative roles, but also to recognize their individual predispositions in the course of joint lessons. Teachers thus led them to a satisfactory understanding of what it means to be themselves in relation to others.

Gurycka further states that

[...] an educator is responsible for the future of his or her students and for raising a new generation for society, so he or she is subject to stress when his or her charges disrupt their own and society's life with their behavior. This is often the reason for educators-teachers professional burnout. An educator cannot predict what situations in life and under what influences of people a young person will find themselves in the future, but he or she can and should supply that student with experiences so strongly lived and implemented in the course of the process of education, that they constitute a barrier to potential negative influences. The teacher is responsible for what experiences his or her student will get out of the educational partnership (2004, p. 35).

Thus, the educational presence of teachers forms the abilities to set the course of action, which concerns the unity of the teaching staff as to how to value the process and respond to emerging irregularities and difficulties. After all, the school is now a special arena of

face-to-face interactions, but those arising more and more from the dynamic relations in the most popular social networks, which are not at all beneficial from the point of view of the psychological resilience of children and adolescents, because they are more revealing of unpreparedness for life, than personal and relational benefits.

In this context, it is worth paying attention to the substantive quality of advisory class, because it is during these meetings that students can co-create a model of openness to their problems, rather than participate in clichéd educational patterns. It is during advisory classes that one should talk about economics, values, interests, disabilities, cyberspace, tolerance or the dangers of the world, because it is then that the similarities and differences flowing from students' thoughts and reasoning are revealed, and they can build a sense of responsibility for themselves and the future, as well as prepare them to make difficult decisions, which are very likely in the face of current geopolitical events.

The educational presence of teachers also brings valuable advice and support that prevents ignoring issues raised by others, ridiculing them or commenting on them from selfish points of view, and obviously has to do with learning about the student's world, being able to observe or respond reasonably to misunderstandings and difficulties. Therefore, it must not be sporadic and irregular, but represent a constant personal activity.

This presence must be noticed and accepted by the students, because it also promotes the recognition of the teacher-educator as a leader, which is of great importance for their participation in school and extracurricular life. After all, they engage in given activities with the conviction that what they are doing is meaningful, and not done out of coercion and following orders. Teachers as leaders should convey spontaneous and original messages, and not worn-out clichés, which is unfortunately what teachers who are not interested in such work with students do.

On what basis, then, should the educational presence of teachers be built?

The personalistic aspect of educational interactions is often emphasized. It can be represented as a triad of categories of educational presence: pedagogical tact – relationship – encounter. These categories encompass not only personality-forming education, but also aim to reorganize the educational objectives of the school, so that they also refer to teachers' very good knowledge of educational methods and techniques, as well as the quality of preventive programs selected to be implemented.

The three categories can form the integrity of educational relations at school, as well as set the direction of effective education by understanding and interpreting the events that take place in the process. These are experiences, inspirations, styles of reprimanding, appreciation, and even moral problems, as after all their occurrence in the lives of students and adults is obvious, but what is important here is how they relate to the choices made and decisions taken. Thus, this is a very important way of forming appropriate life attitudes.

A relationship is, in the proposed approach, a type of educative linking of mutual messages to protect students against giving up on creating their own system of values, because it is easy to expose egoism, selfishness or disparagement of others when they have various problems or cannot name the construction of their lives. And yet it is worth

looking at it from the perspective of its distortions. Then it is possible to think about the dilemma of authenticity as to our place in the world.

As Umberto Fontana stresses,

[...] all professions that deal with other people for educational or therapeutic ends include the toil and risk of becoming a complementary system, in order to be able to become capable of the proper use of relationships. [...] To enter into dialogue (both between individuals and between disciplinary realities) means precisely to enter into a relationship (2002, p. 124).

Thus, the relationship between teacher-educators and students is supposed to lead to the building and strengthening of responsibility for the pursuit of goals determined by uplifting educational interactions. It is worth recognizing their special importance in various areas, because they give a better insight into the complexity of interpersonal relations, which will be very useful in independent life. They are fostered by pedagogical tact, which is the main feature of the respect one shows and accounts for the actual quality of the educational interactions that teachers engage in, since without this category it will be very difficult to determine their effectiveness.

Thus, Konstancja Hojnacka remarks that tact is one of the main virtues in the world of *savoir-vivre*, one of the virtues that “most wisely regulate relations between people,” it is “an innate spiritual sensitivity, some kind of silent internal brake, an instinctive orientation or sense of what can and cannot be done.” The author stresses that “a tactful person is full of spiritual reserve, alert, poised and able to behave well in any situation. He or she knows what to say to whom and always finds the right words at a given moment, knows how to settle a misunderstanding, when to leave at the right time, when to change the topic of conversation, what to say nothing about or what not to notice out of a sensitivity” (as cited in *Savoir-vivre*, n.d.). A person may lack tact. But is lack of tact the same as tactlessness? When we think about this question carefully, we must come to the conclusion that tactless behavior is something much worse than behavior lacking in tact. It is only an inability to behave tactfully in certain situations, a certain social awkwardness that can be disarming at times.

It is precisely tactlessness that offends people deeply, offends human dignity and makes us feel insecure in the presence of people displaying such behavior, for fear that our social life will be destroyed or ridiculed. Our social energy is very often extinguished due to tactlessness, which thus steers us toward vigilance, but also hinders us from being spontaneous, showing a sense of humor or having socially useful fun. We are afraid of malicious comments, hubris or mockery, and yet we do not have the strength to react to this very thing... tactfully.

In the teacher's work with students in this area one can use, for example, the group decision technique or improvised playacting. They allow students to express themselves, empathize and, of course, formulate conclusions for daily use in interpersonal relations.

A meeting, which usually crowns the teacher's pedagogical artistry, is also a great educational opportunity. After all, why pretend, when it is possible and worthwhile to breathe authenticity into this unique personal encounter? Thus, it requires a constant

educational presence, awareness of the role one plays, connection with the person, aesthetic convention and, of course, credibility.

Jadwiga Bińczycka claims that

[...] among human needs, whose satisfaction is a prerequisite for human development stands out the need for beauty and ideals, the need for the meaning of life. Without a doubt, in order to satisfy the above needs, an encounter with a personal symbol of value can be of primary importance. Thus, an encounter, by bringing one closer to the world of moral values, motivating to undertake the effort of self-education, facilitating the "introduction to a life of value" fulfills an important role both at the individual and social level (1993, p. 61).

This approach to the encounter evokes a great desire to get to know people by perceiving values, rather than in a casual, quick way, with a sense that it would be easy to dismiss these values and a belief in one's own self-sufficiency. The encounter strengthens dialogic relations, often moves us deeply, but also stimulates reflection. So, it is not a demand for an ideal world, but draws attention to the meaning of culture and good manners in the actual, yet complicated reality.

It is justifiable, therefore, that the educational process is strengthened by the reasonable presence of teachers and students in various spaces of reality, because each of them contains people, their culture, customs, habits, and the ability to analyze reality is necessary for this. Therefore, the teacher can be a guide, trying to encourage students to express themselves, to justify certain mechanisms, to design solutions, or to experience higher culture, because education is areas of experience, not just a school classroom where students only hear prohibitions, injunctions, admonitions and, of course, get teacher's marks.

The nurturing presence of teachers is very helpful here, because it shows the axiological connectivity of the subjects at school and is a factual picture of the teachers' interactions in this relational area.

Meanwhile, it is necessary to stress the position taken by Krzysztof Rubacha that

[...] the system of teacher education is internally inconsistent. It is a matter of incompatibility of educational outcomes and educational content. In a word: such ambitious effects cannot be achieved with such modest hours as we have in Poland. And that's what our standards are. The number of hours of classes in psychology or pedagogy is more of a provocation than the minimum necessary for even a superficial knowledge of these disciplines. Classes shaping skills, i.e., long and repeated training in various competencies, are absent from this curriculum. And when it comes to the effects, however, there is an expectation that these skills will be as advanced as those that can be obtained from professional training. The apprenticeship programs themselves do not situate the student seriously in school work. What he or she does at the internship apparently does not enhance his or her sense of educational effectiveness, no matter how nicely it might be described in the educational outcomes (2021, p. 220).

Therefore, it is important to make changes in teacher education, as well as in the professional community, so that the prospects of professionalism determine a clear actualization

of the educational process, serve students, future teachers and, of course, society, because the will to create a school out of values and freedom should always be exposed in this profession, and unfortunately, this approach is not always followed.

Conclusion

The issue of educational presence at school should be appreciated by teachers. It should not be overlooked because of established, schematic patterns of educational interactions, and even because of mistakes, which are possible if they are not learned and verified.

The educational presence of teachers is, of course, oriented towards the immediacy of contact, but in the age of ever-evolving technology, it can also have its place in this area. It seems that it is possible to initiate, for example, Educational Internet, and thus enable teachers to talk freely with their students, create educational support groups, share one's achievements, ideas, or even dilemmas with others, have friendly conversations with students' parents, hold sessions of pedagogical councils with clearly defined educational issues, discuss scientific literature dealing with these issues, build educational programs or present one's work workshops.

It was rightly pointed out by Bogusław Śliwerski that "thinking through education is not thinking about education" (1991, p. 178). This difference should be examined constantly, as their morals are really quite different.

REFERENCES

- Bińczycka, J. (1993). Pedagogiczny sens dialogu i spotkania. In J. Radzewicz (Ed.), *Nauka demokracji* (pp. 57–63). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Fontana, U. (2002). *Relacja sekretem wszelkiego wychowania* (J. Krykowski, Trans.). Wydawnictwo Salezjańskie.
- Gurycka, A. (2004). Nauczyciel mistrzem wychowania w dzisiejszej szkole. *Psychologia w Szkole*, 4, 27–38.
- Rubacha, K. (2021). Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli. In J.M. Łukasik, I. Nowosad & M.J. Szymański (Eds.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (pp. 215–223). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ruciński, S. (1988). *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Savoir-vivre. (n.d.). *Brak taktu i nietakt*. Savoir-vivre. <http://www.savoir-vivre.com.pl/?brak-taktu-i-nietakt,969>
- Śliwerski, B. (1991). Inkontrolologia a alternatywne kształcenie studentów pedagogiki na przykładzie spotkań kręgu Nauczycieli Akademickich Polskiego Komitetu Korczakowskiego. In M. Ochmański (Ed.), *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli* (pp. 177–189). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 22(2), 145–150.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popek, S.L. (2017). O istocie i mechanizmach pasji. W: M. Dudzikowa i M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 15-35). Wydawnictwo KUL.

Słownik języka polskiego. (b.d.), Pasja. W: *Słownik języka polskiego*. Pobrano 28.05.2023 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/pasja;2570836.html>

Szreder, M. (2010). Losowe i nielosowe próby w badaniach statystycznych. *Przegląd Statystyczny*, 57(4), 168–174.

Szymczak, M. (red.). (1979). *Słownik języka polskiego*, t. 2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Turner, J.S. i Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka* (S. Lis i in., tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Vallerand, R.J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1–13.

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/>



***Perception of Oneself as a Teacher from the Perspective
of Individuals Retraining for the New Profession***
***Postrzeganie siebie w roli nauczyciela w perspektywie osób
przekwalifikowujących się do zawodu***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this article is to identify and describe the self-perceptions of those retraining and preparing for the teaching profession.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was formulated as follows: how do postgraduate students who are retraining to become teachers perceive themselves as future teachers? Data were obtained from postgraduate students who wrote essays on *Why did I choose to study teacher training and what kind of teacher would I like to be?* The method of qualitative text analysis was used to analyze the essays, which were treated as secondary data.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the article focuses on the importance of positive self-image and self-concept in motivation for development, as they strengthen self-esteem, and translate it into attitudes and inner containment. In the empirical section, based on Leary's concept, three main categories were identified.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that the respondents' project of themselves in the professional role of a teacher is declarative only. The categories and qualities that the respondents mentioned refer both to their negative (by contrast) and positive school experiences. Positive self-perception through the characteristics described, experiences of working in other professions and passions all motivate positive work on oneself and are a condition for becoming a teacher.

CONCLUSION, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: In the final conclusions, a proposal was made for a new way of recruiting and temporary qualification for the teaching profession. Attention was paid to strengthening intrinsic motivation to work on one's development as a prerequisite for preparing for work and becoming a teacher.

→ **KEYWORDS:** **TEACHER, PROFESSIONAL ROLE, SELF-PERCEPTION, RETRAINING, MOTIVATION FOR SELF-DEVELOPMENT**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest określenie i opisanie sposobu postrzegania siebie przez osoby będące w toku przekwalifikowywania się i przygotowywania do wykonywania zawodu nauczyciela.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W realizowanym projekcie sformułowano problem badawczy: Jak postrzegają siebie w zawodzie nauczyciela słuchacze studiów podyplomowych będących w toku przekwalifikowywania się do jego wykonywania? Dane pozyskano od słuchaczy studiów podyplomowych, którzy napisali eseje nt. *Dlaczego wybrałem studia z zakresu kształcenia do zawodu nauczyciela i jakim nauczycielem chciałbym być?* Do analizy esejów, które potraktowano jako dane zastane, wykorzystano metodę jakościowej analizy tekstu.

PROCES WYWODU: W pierwszej części artykułu skoncentrowano się na znaczeniu pozytywnego wyobrażenia i myślenia o sobie w motywacji do rozwoju. To bowiem wzmacnia poczucie własnej wartości, przekłada na postawy i wewnętrzsterowność. W części empirycznej, bazując na przyjętej koncepcji Leary'ego, wyodrębniono trzy główne kategorie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że projekt siebie w roli zawodowej nauczyciela badanych lokuje się w sferze deklaratywnej. Wskazane kategorie i opisujące je cechy są utrwaleniem znaczących, jak i opozycją do negatywnych doświadczeń zapamiętanych z perspektywy ucznia. Pozytywne postrzeganie siebie przez pryzmat opisywanych cech, doświadczenia pracy w innych zawodach oraz pasje motywują do pozytywnej pracy nad sobą i są warunkiem stawania się nauczycielem.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: We wnioskach końcowych przedstawiono propozycję nowego sposobu rekrutowania i kwalifikowania czasowego do zawodu nauczyciela. Zwrócono uwagę na wzmacnianie motywacji wewnętrznej do pracy nad własnym rozwojem jako warunek konieczny do przygotowania do pracy i stawania się nauczycielem.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NAUCZYCIEL, ROLA ZAWODOWA, POSTRZEGANIE SIEBIE, PRZEKWALIFIKOWANIE, MOTYWACJA DO SAMOROZWOJU

Introduction

The school of today needs a teacher who is open to change, able to creatively adapt to it, who is emotionally stable, as well as friendly, empathetic, and guided by specific values (Parzęcki, 2000, pp. 79–92). In times of change, teachers receive many guidelines based on the ethics of the profession and social expectations of their role. The tasks that are expected from the teacher, based on different expectations and duties, continue to expand and are so diverse – in response to the changing educational reality and world – that their number is virtually unlimited. It can be said that these expectations stem from the social understanding of the teaching profession, in which to be means

[...] to be a master, as well as to strive for pedagogical mastery; it is a development that combines professionalism and the vocation which is indispensable for the transmission of values, and role models, enabling the education of the mind, body and spirit of the students so that they do not get caught up in the universalism of global activities (Kabat, 2016, p. 168).

To implement these tasks, the teacher must have certain predispositions and to follow guidelines that will help him/her strive to “be a master.” Smołalski argues that in this pursuit the teacher should become and be the creator of his/her own pedagogical talent; know his/her own weaknesses and flaws; create his/her own configuration of values; make the student his/her partner; make sure not to start acting odd an early age; try to be an effective educator; and regularly improve himself/herself as a carrier of values (Smołalski, 2009, pp. 58–78). Keeping in the spirit of this thinking, R. Kwaśnica’s (2010) description of the teacher as one who not is but still “becomes” is most appropriate here.

From the above list of expectations of teachers, their qualities, guidelines for their work, there emerges an image of the ideal teacher. The purpose of this article is to identify and describe the self-perception of those who are in the process of retraining and preparing for the teaching profession, and who already have an alternative professional education and are working in careers different from the one for which they are training.

Self-perception as a motivating factor in the teaching profession

The starting point in thinking about the importance of how prospective teachers perceive themselves in the role of the ideal teacher is the psychological concept assuming that the self-image of each person consists of a number of images of the self, some of which may be connected with one’s current roles, and others with a future role “that is, with who we would like to become, or who we should become, or even who we are afraid to become” (Ostafińska-Molik, 2014, p. 80).

Perception can be defined as “a process of active interpretation of sensory data using contextual cues, attitudes and prior knowledge” (Nęcka et al., 2006, p. 278). From a psychological point of view, it is not just the sum of impressions, nor is it a simple reproduction of the features of the physical world (Ostafińska-Molik, 2014, p. 62). Particularly significant for the theoretical analysis in this article is C. Rogers’ view of self-perception. According to him, self-perception can be understood as “an organized, conceptually coherent whole, consisting of perceptions of one’s qualities and perceptions of one’s attitude toward other people and various aspects of life, including the qualities attributed to them” (Mądrzycki, 2002, p. 207). Two perspectives of self-definition proposed by B. Galas and T. Lewowicki (1991) are a significant development of this take on perception. The first view, which stresses the cognitive nature of the mechanisms of the self, holds that knowledge of the self consists of concepts and beliefs that form an organized system of information, that is, a system of beliefs about the self. The second view, which emphasizes both the cognitive and evaluative nature of the self, posits that an individual can perceive him/

herself, his/her own behavior, form ideas about himself/herself, and also evaluate himself/herself (positively or negatively). Self-evaluation and self-description are of utmost importance in defining oneself. The former is the basis of a person's knowledge about him/herself, and is subject to constant ordering and organizing into a specific arrangement of ideas, and value judgments on physical and psychological features and social relations (Ostafińska-Molik, 2014, p. 69). Self-perceptions, on the other hand, are judgments that describe oneself. Positive self-perceptions create a positive attitude toward oneself and help strengthen self-esteem. This, in turn, translates into attitudes, as such a person is less likely to succumb to the expectations of others, and is more likely to persuade others to see them as they see themselves (Jussim & Fleming, 1999, p. 147). Specifying what categories are involved in self-evaluation and self-description underlying a certain self-perception is important to the assumptions made in this article. They refer to the body, mental characteristics (personality, intelligence, and talents), social reactions, role playing (here the role of a teacher), opinions (attitudes, beliefs, and value system), past experiences, and material things (Ostafińska-Molik, 2014, p. 76).

Since it has been assumed that self-image is important for roles and the way we function in them in the future, it has been recognized that this perception may be related to the motivation for choosing the teaching profession, especially when those training to become teachers are people with other university degrees, who work in occupations different from teaching, and yet after several or even several decades of working in their first profession, they make the decision to retrain. This decision may result from the pursuit of personal fulfillment and happiness from working in their dream profession. This is coupled with an intrinsic motivation to choose a career, as well as an orientation towards a goal and a drive to achieve that goal. W. Dróżka (1996, 2004, 2008) notes that the motives for choosing the occupation of a teacher include autonomous decisions, defined as one's own, which include dreams of working as a teacher; being recognized as having potential by teachers and being encouraged to choose training in this profession; following the role models of parents-teachers and upholding family traditions, or the desire to emulate the one's teachers or literary authorities. R. Kwiecińska adds intrinsic motivations to this list: motives based on interests, beliefs, perceptions, aspirations and awareness of one's professional role, i.e.: interest in one's work, interest in one's field of study, interest in psychological and pedagogical knowledge, a sense that the profession is creative, a sense that the profession is socially useful, the possibility of continuous education, gaining self-education skills, and expanding one's interests (Kwiecińska, 2000, p. 91). In my view, a choice influenced by intrinsic motivation, further reinforced by a positive perception of oneself in the professional role in the future, are relevant to work as a teacher. First of all, the mindset at the beginning of one's career is based on motivation and commitment, work in a dream job becomes a source of satisfaction, is built on positive perceptions of educational actors and positive relationship building (cf. Dróżka & Madalińska-Michalak, 2016). Favorable thinking about oneself in a professional role based on the desire to fulfill oneself as a teacher, guarantees better quality work, promotes teachers' development, and thus inspires the development of students, and other teachers. Taking the above line

of thinking, I conducted a study among prospective teachers who are retraining and preparing for this job, despite their previous training for another occupation.

Methodological assumptions of the study

The study used qualitative content analysis of essays on *Why did I choose to study teaching education and what kind of teacher do I want to be?* (cf. Denzin & Lincoln, 2009; Kubinowski, 2011). According to E. Babbie (2004, p. 341), this method requires no interaction with the respondent (non-reactive research), thus the researcher has no influence on the respondent's behavior. I adopted an analytical strategy that made it possible to focus on the uniqueness of individual perspectives. Using the strategy, I was able to interpret the categories that emerged, the individual perspectives against the overall experience provided in the essay, and compare them in order to universalize them within the categories that emerged. This method was used for those training for the teaching profession in studies by K. Jagielska (2021), by J. Łukasik (2021a, 2021b), among others.

The study included 21 postgraduate students studying to become teachers. The surveys, anonymous written statements, were conducted from October to November 2020. At the time when they wrote their essays, the respondents already had a trained profession and were working in that profession, but they wanted to retrain and start working in schools. The respondents were 35–51 years old, of whom there were 17 women and 4 men, and they resided in all types of towns and cities (from rural areas to urban agglomerations with more than 500,000 inhabitants). The selection of the group was purposeful, warranted by the questions and scope of the study, namely the diagnosis of how people with experience in a job different from that of a teacher imagine themselves in their new job. The selection took into account the time that lapsed between their educational experiences from elementary and secondary school, work of several or several decades in another profession, and involvement in the upbringing of their children. Learning about the self-perceptions of the respondents will fill a gap in this area of research.

The interpretation of the research material collected in the course of the study focused on the problem: *How do students of teacher training postgraduate programs perceive themselves as future teachers?*

In order to navigate the structure and to precisely identify categories and subcategories present in the narratives, I carried out a formal analysis of the content by creating notes and assigning codes to subcategories, which fell under general categories. In further elaboration and interpretation, I performed a comparative analysis for the features distinguished based on M. Leary's concept in order to develop an index of additional subcategories (cf. Kubinowski, 2011). This procedure made it possible to organize the research material and search for subcategories in the category maps that were based on Leary's theory (re-education, emergence of features and making inferences). The qualitative research approach makes it possible to apply the findings only to the respondents, therefore no social trends were identified.

Self-perception according to the findings of the study

The dominant categories in the self-images as future teachers emerged on the basis of the Leary's theory (2000). Three categories were distinguished: (1) psychological characteristics (personality, intelligence, and abilities), (2) playing the role of a teacher, (3) opinions (value system) (a detailed summary is presented in Table 1).

Table 1. Self-images of those training to become teachers as future teachers

Psychological characteristics	Playing the role of a teacher	Opinions (value system)
<ul style="list-style-type: none"> • ability to talk to students, • good communication skills, • being able to listen to students and respond to their needs, • understanding students' problems, • curiosity, • open mind, • creativity, • continuous training, • inspiring a passion for learning and exploring, • being lenient, • being consistent, • courage and determination, • being passionate, • patience, • becoming mature enough to embrace different experiences, • independence and taking on challenges, • self-development, • being an interesting person, • being spontaneous and sincere in dealing with students, • not treating oneself too seriously, 	<ul style="list-style-type: none"> • treating students equally, • never saying bad things about students, • genuinely promoting students' development and helping others, • bringing out positive qualities in students, • motivating students to learn, • giving one's time to students (stay after lessons), • focusing on the students' needs and strengths, • putting a lot of effort to doing one's job in the best possible way, • knowing the needs of students and adapting one's work to their requirements and skills, • recognizing students' talents and helping them develop them, • introducing children to a world full of fantastic adventures, • motivating students to take action and continuously improving their knowledge, • setting appropriate requirements for students to study on their own and earn good grades, • making children and adolescents aware that by developing their social-emotional skills, they can improve their academic performance, quality of life and interpersonal relationships, • individual approach to the student, • creative and innovative approach to education, • thorough knowledge of the subject you are teaching and the ability to transmit it, • commitment to creating interesting lessons, • being well prepared, • keeping up to date with new proven teaching methods, motivating students to take on new challenges, • unconventional teaching methods, • work as a mission, • combining different areas of knowledge in lessons, 	<ul style="list-style-type: none"> • justice, • respect for students, • responsibility for one's actions, • not singling out anyone, equal treatment of students, • exceeding oneself, wanting more in life, seeking another person and finding them, • professional fulfillment, • goal orientation, • not giving up and not backing out of one's plans, • balancing professional and family life, • striving for continuous development and doing extraordinary things, • caring for the development of others, • caring for the welfare of children, • love of teaching and students,

<ul style="list-style-type: none"> • setting boundaries for parents, • motivating parents to work with their children, • consistency at work, • being understanding, • ability to admit one's mistakes. 	<ul style="list-style-type: none"> • teaching a boring subject in an interesting way, • teaching difficult content in a simple way, enlivening lessons with anecdotes so that students remember better, • moving away from traditional textbooks, • courage, setting challenges, • searching for new solutions, • looking at the world, life, and surroundings while taking into account the whole context, • deep analysis of experience, • doing the job with passion, • creating a friendly atmosphere. 	<ul style="list-style-type: none"> • introducing students to a different world, showing them that to conquer the world they don't need grades but to be a master at something that is important to them, something they are a master at and that they develop in their strengths, • treating students as individuals, • respecting the autonomy and individual needs of students, • working with passion.
--	---	---

Own source.

The surveyed prospective teachers, who were retraining to become teachers under postgraduate programs, focused on qualities, values and activities that reflect the project/image of themselves in their new professional role. They relied heavily on the opposites of their own educational experiences and on being a parent who works together with teachers of their children. Their ideal self-image as a teacher was built on the appreciation of the positive aspects of teachers' actions and qualities, and the desire to avoid the destructive negative actions that cause a strain in the relationship with students. Most often, the respondents described themselves from the perspective of (2) playing the role of a teacher. They focused predominantly on student-centered activities (on building relationships, discovering students' potential, inspiring them to develop, and giving constructive feedback) and on professional preparation for work (diverse, innovative teaching methods, combining their own passions with students' motivation to learn, commitment to preparing for lessons and teaching in an unconventional way). In addition, the respondents stressed the educational contexts that are significant for work in the teaching profession, such as recognizing students' needs and motivation, their social conditions for development, having the courage to challenge themselves in their work with students, and seeking new solutions to make education a passion for students, as well as their work as teachers. The perception of themselves in the future role of a teacher is both a result of positive experiences and the desire to overcome the destructive experiences from their school years (not to repeat negative patterns). When taking into account (1) psychological characteristics (including personality, intelligence, and abilities), we can distinguish several significant aspects of working as a teacher. Namely, the respondents focused on personal qualities and the ability/skill to build relationships through good communication

and listening skills (this area was mentioned most often by the respondents). The emphasis on communication competencies reveals respondents' high awareness of how to work with students at school and how to build relationships with students (education is a relationship). Understanding the importance of these competencies, as well as possessing them will perhaps contribute to positive effects of the respondents' teaching and educational work. The mere fact that they started building their self-image from relationships and communication brings hope for a better quality of their future work with students and increases the likelihood of their viewing education as an adventure in which they will participate as partners focused on their own development and on transcending themselves. It can be noted that a partnership, subjective approach to the student, treating him or her as a person capable of making decisions, responsible for his or her own development, reduces the distance between the teacher and the student, and opens them up to a genuine relationship in the spirit of mutual understanding, respect and kindness. The psychological characteristics listed also reveal a picture of prospective teachers as committed to their work, aware of its importance for their own and their students' personal growth, and aware that success in their work and relationship with students will mostly depend on them, their qualities, knowledge, and skills. It can be said that the qualities the respondents mentioned are also indicative of their inner containment (independence in action, courage in introducing innovations into teaching-learning, creativity, out-of-the-box and non-standard approach to working with students). In terms of (3) opinions, understood as the preferred, exhibited value system, it can be noted that the student, so the person with whom they will work, is the highest value for future teachers. They also perceive work as a teacher as a value, for if it were not so, they would not have taken the trouble of retraining (from economic, legal, medical and other professions). With regard to the values themselves, it can be seen that all the fundamental values are significant to them, while justice was the most frequently mentioned. It can be concluded that because of their own negative experiences from school, which were marked by a sense of injustice, they decided that they would not allow the student with whom they work to experience similar situations and experiences in their professional career.

Conclusions

The portrayed self-image of aspiring teachers with experience in other jobs, or their project of oneself in the professional role of a teacher is only declarative. However, the areas that the respondents indicated as key fields of teaching, which are the continuation of meaningful, positive experiences as well as opposites of negative experiences (attitudes, actions, and relationships, etc.) that they remember from the viewpoint of a student, or a parent of a student, offer hope for their different attitudes towards work and actors. Positive self-perception through the qualities that they described further helps to sustain the ideal image in practice and real experiences in the school. I think that the professional experiences from other careers and jobs are significant in this regard, as

are the respondents' passions and interests, about which they wrote very often. Different professional experiences and the desire to become a teacher, based on commitment, focus on personal growth, and combining passions with work will enable the trainees to become ideal teachers, consistent with their own self-concept as a person and a teacher in terms of their qualities, values, and actions as well as evaluation of themselves in these areas. In addition, this will allow them to see themselves as consistent, authentic, intrinsically motivated and committed to what they do (Błądowska, 2010, p. 310), and thus build and strengthen relationships with others (Jagiełło, 2013, pp. 61–61). A positive perception of oneself in the role of a teacher can be a factor that strengthens one's sense of worth, a constructive attitude towards the role and tasks of a teacher and subjects of relationships. Self-perception along with the inner need (and motivation) to work in the teaching profession can be important for better quality and more effective work.

Summary

It can be argued that those who consciously choose the teaching profession, while already being fully qualified to work in other, much better-paid careers (e.g., as a journalist, economist, lawyer, nurse, etc.), will be more creative in their approach to teaching and combine their experiences and passions from their previous jobs in their work on student development. Perhaps teachers who are qualified for another profession will achieve personal success, get a sense of satisfaction, and will be more effective in any of the professions they pursue. Therefore, it may be worth considering changes in hiring or temporary eligibility for the teaching profession that are typical of, for example, Portugal, Spain or Israel (see Michalak-Dawdziuk, 2022). This could contribute to minimizing instances of random career choices and to increasing teachers' efficiency.

REFERENCES

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce* (W. Betkiewicz et al., Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błądowska, M. (2010). Autorytet jako czynnik (de)formujący proces wychowawczy? In J.M. Michalak (Ed.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (pp. 301–313). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie i praktyka badań jakościowych (K. Podemski, Trans). In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Metody badań jakościowych* (vol. 1, pp. 19–62). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróżka, W. (1996). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych* (1st ed.). Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych* (2nd ed.). Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.

- Dróżka, W., & Madalińska-Michalak, J. (2016). Prospective teachers' motivations for choosing teaching as a career. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 61(1), 83–101.
- Galas, B., & Lewowicki, T. (1991). *Osobowość a aspiracje*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jagielska, K. (2021). Autorytet zawodu nauczyciela w opinii studentów studiów nauczycielskich. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 34(4), 153–170.
- Jagiello, M. (2013). *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydaniu wychowującym na drodze życia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jussim, L., & Fleming, Ch. (1999). Samospełniająca się przepowiednia a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadycznych i sił społecznych (M. Majchrzak, A. Kacmajor, M. Kacmajor & A. Nowak, Trans.). In N.C. Macrae, Ch. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (pp. 133–160). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kabat, M. (2016). Nauczycielska profesja w cywilizacji starożytnej i współczesnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13, 159–172.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. In Z. Kwieciński & B. Śliwowski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (vol. 2, pp. 291–323). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Leary, M. (2000). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji* (A. Kacmajor & M. Kacmajor, Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasik, J.M. (2021a). Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 63–75.
- Łukasik, J.M. (2021b). Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 34(4), 139–152.
- Mądrzycki, T. (2002). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Michalak-Dawidziuk, J. (2022). *Kształcenie nauczycieli – perspektywa studentów w Polsce i Portugalii*. Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., & Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostafińska-Molik, B. (2014). *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Parzęcki, R. (2000). Osobowość nauczyciela w świetle wybranych rozważań teoretycznych i badań empirycznych. *Nauki Pedagogiczne*, 2, 79–92.
- Smolański, A. (2009). *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*. Teson, Agencja Poligraficzno-Wydawnicza.

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/>



Functional Literacy in the System of Adult Education ***Alfabetyzacja funkcjonalna w systemie kształcenia dorosłych***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific aim of the article is to improve understanding of functional literacy (illiteracy) phenomenon and its role in adult learning system, pedagogical and socio-economic approaches to this concept.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is included in the questions: What are the essence, definition and constituents of functional literacy? What are pedagogical principles and techniques of functional literacy training for adults? The author uses the method of theoretical analysis of scientific works, some documents and UNESCO reports on the issues, and comparison of certain research views.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article starts with investigation of functional literacy in historical and contemporary dimensions, the reasons for development of the phenomenon in the world. Then we focus on various concepts and approaches to the functional literacy through the time. The next is comparison of scholars' research on the components of functional literacy; and then we study the principles and methods, peculiarities of functional literacy training in adult education.

RESEARCH RESULTS: The research has revealed that functional literacy is a complex of social necessary knowledge and skills allowing a person to participate effectively in social process. Its constituent elements are basic, information, economic, political, cultural literacy, and many others depending on community level. Functional literacy concept and training are connected with the priorities of economic and social development. The constant interest by national and international organizations for maintaining functional literacy is explained in the work.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The conclusion emphasizes the importance of functional literacy for development and well-being of individual and societal progress in the community. The need for working out and implementation of specific principles, teaching materials and techniques for functional literacy training in adult learning is highlighted.

→ **KEYWORDS:** **FUNCTIONAL LITERACY, ILLITERACY, ADULT LEARNING, PEDAGOGICAL PRINCIPLES, UNESCO**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest lepsze zrozumienie zjawiska alfabetyzacji funkcjonalnej (analfabetyzmu) i jego roli w systemie uczenia się dorosłych, podejścia pedagogicznego i społeczno-ekonomicznego do tego pojęcia.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawiera się w pytaniach: Jaka jest istota, definicja i składowe alfabetyzacji funkcjonalnej? Jakie są zasady pedagogiczne i techniki treningu funkcjonalnego czytania i pisania dla dorosłych? Autorka posługuje się metodą teoretycznej analizy prac naukowych, niektórych dokumentów i raportów UNESCO na ten temat oraz porównania niektórych poglądów badawczych.

PROCES WYWODU: Artykuł rozpoczyna się od zbadania piśmienności funkcjonalnej w wymiarze historycznym i współczesnym, przyczyn rozwoju tego zjawiska na świecie. Następnie skupiamy się na różnych koncepcjach i podejściach do umiejętności funkcjonalnych na przestrzeni czasu. Dalej porównano badania naukowców nad składnikami alfabetyzacji funkcjonalnej oraz omówiono zasady i metody, osobliwości treningu umiejętności funkcjonalnych w kształceniu dorosłych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badania wykazały, że alfabetyzacja funkcjonalna to zespół niezbędnej społecznie wiedzy i umiejętności, pozwalających osobie skutecznie uczestniczyć w procesie społecznym. Jego elementy składowe dzielimy na podstawowe, informacyjne, ekonomiczne, polityczne, kulturowe i wiele innych, w zależności od poziomu społeczności. Koncepcja i trening umiejętności funkcjonalnych są związane z priorytetami rozwoju gospodarczego i społecznego. W pracy wyjaśniono stałe zainteresowanie krajowych i międzynarodowych organizacji utrzymaniem umiejętności funkcjonalnych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: W konkluzji podkreślono znaczenie umiejętności funkcjonalnych dla rozwoju i dobrostanu postępu indywidualnego i społecznego w społeczności. Podkreślono potrzebę wypracowania i wdrożenia konkretnych zasad, materiałów dydaktycznych i technik treningu umiejętności funkcjonalnych w kształceniu dorosłych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ALFABETYZACJA FUNKCJONALNA, ANALFABETYZM, UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH, ZASADY PEDAGOGICZNE, UNESCO

Introduction

The central aim of the education is considered as preparing citizens to functioning in the modern society. At the beginning of the 21st century in the world educational system, such aim not just keeps its actuality, but gets a new meaning. The labour markets of many countries pose quite high requirements to the specialists of any sphere of economy, and in the information society, a tendency to decreasing amount of low-qualified workers appears. So, full functioning in modern society requires highly developed knowledge and skills, i.e. possessing *functional literacy* (FL). Besides, the rapid growth of volume and

complexity of knowledge in the information society constantly changes the minimum requirements for the individual's FL. Therefore, the lack of these skills and low level of acquired knowledge are becoming factors of the functional illiteracy phenomenon.

The problem of functional literacy attracted attention of scientists and practitioners at the end of last century due to the contradictions between the level of professional training of the graduates and their inability to implement professional and social functions adequately in conditions of constant complication of information, communication and technological resources. On the other hand, the spread of FL was associated with the inconsistency of educational results with the requirements of modern information society (technological, informational, and communicative) (Bugajevska, 2012).

So, we will try through the analysis of scholars' researches, UNESCO documents to investigate the essence of the functional literacy concept, its role and development opportunities, and some historical and contemporary aspects of FL in the global dimension. Moreover, studies of certain principles and technics of functional literacy training in the system of adult education, and pedagogical approaches to it, all are important for working out strategies for preventing the functional illiteracy.

Functional literacy: historical and contemporary dimensions

According to D. Shaw et al. (2017), the concept of literacy as a utilitarian tool appeared in 1942 in the US Army. During World War II, the US Army introduced the term "functional literacy" to indicate adults' ability of using written instructions to properly perform basic military functions. Thousands of draftees were deferred because they were not able to understand "the kinds of written instruction [...] needed for carrying out basic military functions or tasks" (Shaw et al., 2017). In 1947, the US Bureau of the Census began defining literacy quantitatively, describing anyone with less than five years' schooling as functionally illiterate (Functional literacy).

From very inception of the UNESCO in 1946, the adult literacy promotion was included in its agenda, and universalization of literacy became the part of UNESCO's commitment. In 1949, the UNESCO set the generalized functionality of literacy. The acquiring of reading and writing skills was considered "as basic rights: people should be enabled to become functionally literate in their own culture" (Vágvölgyi et al., 2016). Originally UNESCO assigned to adult literacy the function of engendering the most generalized and crucial functionality among adult learners. Since a large part of the global population were bypassed by education systems, and never learned, adult education system should provide in these areas adult literacy promotion. So, than and today UNESCO has ever been and remains the responsible keeper in regard to the universalization of literacy in the world.

Initially, the term "functional literacy" was defined for UNESCO by William S. Gray in "The Teaching of Reading and Writing", 1956, as the training of adults to "meet independently the reading and writing demands placed on them" (Gray, 1956). After the World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy that took place

in Teheran in 1965, the world interest in FL training got stable growth, and efforts of Member States to realize it multiplied considerably. In the era of new technological, political, and scientific developments, national interests in literacy increased, and FL was recognized to be more than an elementary skill and became important for economic prosperity and country's advancement (Shaw et al., 2017).

A necessity in a standard definition to differentiate between literates and non-literates and to distinguish their levels was realized at the UNESCO General Conference in 1978. It was concluded that

[...] a person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing, and calculation for his own and the community's development. A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his community and also for enabling him to continue to use reading, writing, and calculation for his own and the community's development (UNESCO, 1979, p. 183).

Twenty years later at mid-1990s the concept of generalized functional literacy as a combination of literacy, functionality and awareness was accepted by UNESCO's Inter-agency Commission to be considered as "a life skill and primary learning tool for personal and community development and self-sufficiency, as a foundation for life skills ranging from basic communication to the ability to solve complex scientific and social problems" (Bhola, 1995, p. 7).

Internationally, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), along with UNESCO, national societies in particular and world society at large focus attention on functional literacy. Thus, 1990 was declared globally as the *International Literacy Year* (UN, 1992), and during its fifty-sixth session, the UN General Assembly proclaimed the period 2003 to 2012 as *the Literacy Decade* "with the objective of achieving locally sustainable literate environments by extending literacy" to hundred millions of illiterate adults and children, and to draw the attention of the world community to this essential problem (UN, 2003). In addition, the majority of countries (97 countries) have certain laws, legal acts, state and public measures and initiatives to support the FL level of the adult population and youth (UNESCO, 2013, p. 42).

According to the statistics of current literacy rate, 85% of the adult population in the world is literate, and therefore worldwide about 781 million people are illiterate as the "UNESCO Education for All Monitoring Report, 2013–14" states (UNESCO, 2014). Even in Europe nowadays, the number of functional illiterates was estimated to be about 80 million; their proportion is lowest in Sweden with 8% and highest in Portugal with 40% (Vágvölgyi et al., 2016). The research conducted recently in Germany has revealed that from a population of over 80 million, about 7.5 million adults between the ages of 18 and 64 are functionally illiterate and can barely read and write despite on available for the affected help (*Illiteracy...*, 2015). These and many other facts confirm that functional literacy is pivotal for both individual and societal development in a rapidly changing world.

The concept of functional literacy

The essence of functional literacy concept has been changing through the times due to complicated challenges the mankind faced. So, we can consider FL in educational, social or political meanings, and there are numerous definitions of functional literacy and illiteracy.

Currently, the definition of functional literacy found by W.S. Gray describes those approaches to this phenomenon that focus the acquisition of proper verbal, cognitive, and computational skills to accomplish practical functions in culturally specific environment (Gray, 1956). FL is also labeled *survival* or *reductionist literacy* considering a minimal level of competency and the readiness of workers for jobs; FL is defined as “a way to help people negotiate successfully in their societies” (Encyclopedia.com, n.d.).

Modern researchers (Fuchs-Brüninghoff et al., 1986; Vershlovskiy, 2008; Gershunskii, 1990) define functional literacy as a social and economic phenomenon. They connect the level of its development with the level of well-being population and the state as a whole. Thus, the literacy in the 21st century is not only the set of basic skills of children acquired at school, but the set of skills, knowledge and strategies of personal development throughout the whole life in different contexts (political, economic, cultural, social etc.) in cooperation with other community members (Halus & Shaposhnikova, 2006).

Unfortunately, the existence of functional literacy becomes more evident when we face its absence. Functional illiteracy is considered one of the risk factors for modern civilization, which entails great losses and damages for our society. As defined by UNESCO, this term can be applied to any person who has substantially lost reading and writing skills and is not capable of perceiving a short and simple text that concerns everyday life. The consequence of such condition is the inability to perform elementary professional, public and life duties, professional or social functions, despite the education received (UNESCO, 2019).

Summarizing the analysis of various sources, functional literacy is considered as: 1) the ability to use universal methods of activity in order to solve problems of social adaptation based on the application of rules and norms regarding a specific situation; 2) the level of education, which characterizes the ability of a specialist to solve standard life and professional tasks in various spheres of activity on the basis of applied knowledge; 3) a person's ability to enter into relations with the external environment and quickly adapt and function in it.

The modern scientists stress that we need to make distinction between what could be called “ordinary” or “elementary” literacy and “functional literacy” (Bhola, 1995). It is important to distinguish *elementary* or *basic literacy* as the ability of an individual to read, understand what is read, compose simple short texts and perform the simplest arithmetic operations (reading-writing-calculating) and functional literacy as a certain level of knowledge, skills and abilities that ensures the normal functioning of an individual in the system of social relations, that is the minimum necessary for the implementation of vital activities of an individual in specific cultural environment (Yermolenko, 2002). Unlike literacy

as a stable personality trait, FL is a situational characteristic of a person and manifests itself in a specific life situation, especially when the situation or lifestyle changes.

Consequently, functional literacy as an integral part of today's society is a diversified phenomenon that is much wider and deeper than just literacy: FL of an adult is the ability to participate completely in the activities of his/her community, adapt to the economic and social changes using for these purposes contemporary knowledge, skills and technologies.

The constituent elements of functional literacy

In an extended sense functional literacy means having appropriate knowledge in any field. Coming from that, various types of FL are distinguished.

As Shaw et al. (2017) states, the sources represent a variety of fields in which researchers have interest in functional literacy, including: literacy/adult literacy/adult basic education, health literacy, workplace and family literacy, assessment, and literacy of theory and policy; these groups are not mutually exclusive, however. According to N. Dimitrova (2015), FL is presented as complex of types as: technological, economical, civil-legal literacy, political and social-communicative literacy, general-cultural, behavioral and methodological literacy, etc. Meanwhile, V. Onushkin and Ye. Ogaryov (2005) highlight four components of FL that provide success of human activities, including professional one: 1) knowledge of general theoretical, special and applied nature; 2) substantive understanding the essence of affairs and realities involved in the activity; 3) the ability to choose means adequate to the goal and to act accordingly; 4) quick action skills.

In the research of G. Bugaievska (2012), the following forms of functional literacy are singled out: general, computer literacy, foreign language proficiency, information and communicative literacy, household literacy, literacy of behaviour in emergent situations, socio-political literacy, etc. At the same time, in the study of E. Voronovych (2019), functional literacy is defined as "literacy for all", which involves a combination of: legal and general professional literacy, environmental literacy, civic literacy (ability to assess political and economic situation and make appropriate decisions).

Thus, today the meaning of the functional literacy concept extends to acquiring a complex of various knowledge and skills that allow a person to consciously participate in social processes; and the higher level of society development, the higher requirement is for the FL level of population.

Principles of pedagogical approach to functional literacy training

Functional literacy training is distinguished from traditional literacy training in that it ceases to be an isolated, separate operation, but treats the illiterate in a group context in relation to a given environment, and with a view to development (Bellahsène, 1993).

The main specific of FL programs is that they are connected with both collective and individual needs, and are differentiated according to the environment and adjusted to certain economic and social aims. In FL programs, instructions in reading and writing and the training component (technical, occupational, scientific, socio-economic, civic, etc.) are integrated activities. FL compared to traditional literacy uses a more *intensive approach* in order to ultimately acquire vocational and usable skills and knowledge. If traditional literacy programs are standardized and a centralized, FL programs are *variable and flexible*, and take into account the immediate objectives and specific situations.

Moreover, the pedagogics of FL training has features of a *socio-pedagogy* in constant relation to the milieu, it is *situational pedagogics*. It considers a person as an individual who: a) belongs to a certain social group with collective way of thinking, feeling, acting; b) has personal history, the status and functions in their occupational and family milieu; c) has problems for resolving and some needs to satisfy (UNESCO, 1970, p. 92). So, a FL program should take into account the sociological and psycho-sociological sides of the socio-economic environment.

Coming from the said, the basic *pedagogical principles of FL training* have been determined by educators as follows. Principle of convergence means that every problem should be studied from all its sides with the knowledge needed to understand it. Further we should resolve the identified by analysis the pedagogical problems. Principle of integration is integration of curricula with the activities of the milieu to train individuals' ability to fulfill their economic and social responsibilities. The principle of globality means that the individual acquires theoretical and practical knowledge and expands his mental skills and ability to communicate to take an active part in development. The principle of diversification is a differentiation of progressions and content of FL work from the very fact of the extreme variability of situations and problems. The principle of participation: since the message is modified by the feedback effects, communication presents an exchange in a context of active participation by the involved individuals (Bellahsène, 1993). The principles of andragogy is one of basic for FL learning, that means to apply an individual approach to every adult with consideration and development of his motivation to knowledge acquiring (Mukan & Fuchyla, 2016).

Taking into account the purposes, specifics and needs of the FL work, the development of teaching materials is of great essence and should correspond to some requirements. The common rules for elaborating FL teaching materials are distinguished as the global approach and the sequence-based approach. The other the principle of the FL training is adaptation of the material to the factors conditioning the work: to the teaching method applied; to the instructor's occupational profile; to the intellectual profile of adult illiterates (Bellahsène, 1993). The material should not only provide the instructor with a didactic tools and information, but with a pedagogic approach, and facilitate the understanding and pursuit of the pedagogical method. It should correspond to the socio-occupational background of the instructors. The solution of the problem of adaptation to the intellectual profile of the adult illiterates is provided by the utilization of familiar notions, to which the teacher links the new notions.

Conclusions

Thus, the analysis of theoretical and practical material allows summarizing the following. The need for a dynamic response of educational system to rapidly changing socio-economic and industrial-technological conditions determines global attention to functional literacy that plays a crucial role in the modern society, particularly in the context of adult education. The concept of FL has evolved over time, encompassing not only elementary reading and writing skills but also a broader set of knowledge and abilities that enable for individuals active participation and functioning in social, economic, political and other areas, continuous adaptation to changing circumstances. Since FL is a social and economic phenomenon, its level is connected with the level of well-being of the population and the state as a whole; the recognition of FL as a fundamental approach for development of democratic societies promotes individual development, economic growth, and national advancement. That is why, both national and international organizations, such as UNESCO and OECD, steadily make efforts to spread and maintain functional literacy assessments and training programs.

The research indicates that functional literacy is a complex of various knowledge and skills that allow a person to participate consciously in social processes. Therefore, the constituent elements of FL encompass general and professional literacy, computer and information literacy, technological, economic, political, communicative, household and cultural literacy, and many others.

Also it may be concluded that the basic characteristic of functional literacy training programs is that they are aimed both to collective and individual needs, and are differentiated according to the environment and adjusted to specific economic and social goals. The basic pedagogical principles of FL training, the development of teaching materials, content, and techniques for this work should be variable and flexible, use the intensive and andragogical approaches.

REFERENCES

- Bellahsene, C. (1973). *Practical guide to functional literacy: A method of training for development*. UNESCO.
- Bhola, H.S. (1995). *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: Interfaces and policy perspectives*. UNESCO, Section for Technical and Vocational Education.
- Bugaievska, H.V. (2012). Functional literacy of university students as a scientific and pedagogical problem. *Visnyk of LNU named after T. Shevchenko*, 22(257), 73–79.
- Dimitrova, N. (2015). *Research of functional literacy as a new concept in the scientific knowledge*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Research-of-Functional-Literacy-as-a-New-Concept-in-Dimitrova/>
- Encyclopedia.com. (n.d.) Functional literacy. In *Encyclopedia.com*. Retrieved June 20, 2023 from <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/functional-literacy>

- Fuchs-Brüninghoff, E., Kreft, W., & Kropp, U. (1986). *Functional illiteracy and literacy provision in developed countries: The case of the Federal Republic of Germany*. UNESCO Institute for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000079048>
- Gershunskii, B. (1990). Literacy for the XXI century. *Pedagogy*, 4, 58–64.
- Gray, W.S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Scott, Foresman and Company.
- Halus, O., & Shaposhnikova, L. (2006). *Comparative pedagogy: A handbook*. Vyscha shkola.
- Illiteracy worldwide. (2015). Alumniportal Deutschland. <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/sustainability/social-affairs/article/infographic-illiteracy-worldwide.html>
- Mukan, N., & Fuchyla, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced Education*, 6, 34–39.
- Onushkin, V., & Ogaryov, Ye. (2005). *Obrazovanie vzroslykh: Mezhdistsiplinaryni slovar terminov* [Adult education: Inter-disciplinary dictionary of terms]. SPb, VIPKRO.
- Shaw, D., Perry, K.H., Ivanyuk, L., & Tham, S. (2017). Who researches functional literacy? *Community Literacy Journal*, 11(2), 43–64.
- UN. (1992). *International Literacy Year: Resolution / adopted by the General Assembly*. In *UN General Assembly (46th sess.: 1991–1992)*. <https://digitallibrary.un.org/record/136108>
- UNESCO. (1970). *Functional literacy as a factor in development*. UNESCO.
- UNESCO. (1979). *Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032>
- UNESCO. (2013). *The second global report on adult learning and education. Rethinking literacy*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407>
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>
- UNESCO. (2019). *4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>
- UN. (2003, February 13). *United Nations Literacy Decade (2003–2012) launched at New York headquarters*. United Nations. <https://press.un.org/en/2003/obv322.doc.htm>
- Vágvölgýi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., & Nuerk, H.-C. (2016). A review about functional illiteracy: Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects. *Frontiers in Psychology*, 7, 1617. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>
- Vershlovskiy, S.G. (2008). *Nepriyvnoe obrazovanie (historiko-teoreticheskii analiz fenomena)*. [Continuing education (historical and theoretical analysis of the phenomenon)]. Academy of Postgraduate Pedagogical Education. <https://search.rsl.ru/ru/record/01004337905>
- Voronovych, E.-V. (2019). Functional literacy is one of the ways of personality socialization. *Journal of Humanitarian Sciences*, 5(1), 18–45.
- Yermolenko, V.A. (2002) *Functional literacy in the modern context*. ITOP RAO.

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/>



Zarządzanie kulturą organizacyjną instytucji oświatowych **Managing the Organizational Culture** **of Educational Institutions**

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main purpose of the article is to present in detail the tools and methods of shaping organizational culture and to describe the elements of organizational culture in educational institutions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article attempts to answer the question that has not been sufficiently explored in the literature so far: how the management of educational institutions can shape organizational culture through the skillful use of strategic planning and conscious management of the elements of organizational culture. The article uses the method of analysing found documents.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction to the article describes the phenomenon of organizational culture by presenting the most important definitions and typologies of organizational cultures. The main part refers to the management of organizational culture as strategic management, while the scientific analysis presents the elements of organizational culture along with the tools that allow directors to shape the organizational culture of educational institutions.

RESEARCH RESULTS: Operational management of educational institutions should be replaced by strategic management. Directors, in order to shape an organization that is competitive and meets the needs of customer, should consciously use the elements of organizational culture to make educational institutions organizations that are effective and responsive to the needs of the environment.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The management style of the director is linked to the preferred type of organizational culture. Executives of educational institutions should be aware of the mechanisms for influencing employees, customers and the local environment in order to create a consistent and competitive, yet authentic brand for the institution. This requires the implementation of training courses or the inclusion of issues related to organizational culture in the curriculum for managers of educational institutions.

→ **KEYWORDS:** **ORGANIZATIONAL CULTURE, EDUCATIONAL INSTITUTION, MANAGEMENT, PEDAGOGICAL CONCEPTS, DIRECTORS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem artykułu jest szczegółowe przedstawienie narzędzi i sposobów kształtowania kultury organizacyjnej oraz deskrypcja elementów kultury organizacyjnej w instytucjach oświatowych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule podjęto próbę odpowiedzi na niewystarczająco eksplorowane dotychczas w literaturze pytanie: w jaki sposób kadra zarządzająca instytucjami oświatowymi może kształtować kulturę organizacyjną przez umiejętne wykorzystanie planowania strategicznego oraz świadome zarządzanie elementami kultury organizacyjnej. W artykule wykorzystano metodę analizy dokumentów zastanych.

PROCES WYWODU: We wstępie do artykułu opisano zjawisko kultury organizacyjnej, przedstawiając najważniejsze definicje oraz typologie kultur organizacyjnych. W części zasadniczej odniesiono się do zarządzania kulturą organizacyjną jako do zarządzania strategicznego, zaś w analizie naukowej przedstawiono elementy kultury organizacyjnej wraz z narzędziami, które pozwalają dyrektorom na kształtowanie kultury organizacyjnej instytucji oświatowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Zarządzanie operacyjne instytucjami oświatowymi powinno zostać zastąpione zarządzaniem strategicznym. Dyrektorzy, aby kształtować organizację konkurencyjną i realizującą potrzeby klientów, powinni świadomie wykorzystywać elementy kultury organizacyjnej do tego, by instytucje edukacyjne były organizacjami efektywnie działającymi i odpowiadającymi zapotrzebowaniu środowiska.

WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE: Styl zarządzania dyrektora jest powiązany z preferowanym typem kultury organizacyjnej. Kadra zarządzająca instytucjami edukacyjnymi powinna być świadoma mechanizmów oddziaływania na pracowników, klientów i środowisko lokalne, tak by tworzyć spójną i konkurencyjną, a przy tym autentyczną markę instytucji. Wymaga to wdrożenia szkoleń dla kadry zarządzającej lub włączenia zagadnień związanych z kulturą organizacyjną do programu studiów dla kadry zarządzającej instytucjami oświatowymi.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** KULTURA ORGANIZACYJNA, INSTYTUCJA OŚWIATOWA, ZARZĄDZANIE, KONCEPCJE PEDAGOGICZNE, DYREKTORZY

Wstęp¹

Podstawowym zadaniem instytucji edukacyjnych jest efektywne prowadzenie procesu nauczania-uczenia się i wychowania uczniów. Coraz częściej w dydaktyce zwraca się uwagę na stosowanie odpowiednich metod kształcenia, zaś w dyskursie pedagogicznym porusza się kwestię roli instytucji edukacyjnych w wychowaniu nowych pokoleń.

¹ Niniejszy wstęp ma charakter syntetyczny. Szczegółowe rozwinięcie wspomnianych kwestii związanych z definicjami kultury organizacyjnej, jej elementami, wyróżnianymi typologiami oraz funkcjami znajduje się w książce autorki *Wybrane teoretyczne aspekty kultury organizacyjnej instytucji oświatowych. Podejście interdyscyplinarne* (Kinal, 2022).

Instytucja edukacyjna, nie tracąc na swojej misyjności, staje się także organizacją, która aby była efektywna, powinna być odpowiednio i świadomie zarządzana. J. Tudrej (1988) stwierdza, że szkoły można analizować jako organizacje z tego względu, że są stworzone przez człowieka do realizacji określonych celów; w ich skład wchodzi ludźmi oraz aparatura, którą się posługują; są to systemy celowe zdolne to zmiany swoich założeń; są wyodrębnione z otoczenia oraz ustrukturyzowane; mają kierownictwo; są stabilne, ekwifinalne i samoorganizujące się oraz utrwalają sposoby zachowania się jednostek wewnątrz organizacji. Jak zauważa R. Otręba (2012), instytucje edukacyjne stają się więc organizacjami o charakterze usługowym, w których produkt finalny ma charakter niematerialny. I. Nowasad i M. Farnicka (2018) zaznaczają, że kształtując kulturę organizacyjną szkoły, powinno się zwrócić uwagę również na dobrostan pracowników, gdyż ich praca bezpośrednio oddziałuje na wizerunek instytucji oświatowej². Sukces w zarządzaniu jest uzależniony od jasności sformułowania przez dyrektorów celów instytucji, a zatem określenia wartości, norm i wynikającej z nich misji organizacji. Owe założenia kulturowe, wartości i normy oraz wynikające z nich zachowania są częścią kultury organizacyjnej.

W literaturze przedmiotu dostępnych jest wiele ujęć i definicji kultury organizacyjnej, w których zaznacza się, że kultura organizacyjna to sposób działania i funkcjonowania instytucji (Bower, 1966), zbiorowe zaprogramowanie umysłu (Hofstede, 2007), założenia podzielane przez grupę (Schein, 2009), a także postawy, przekonania i wartości przyjęte w organizacji (Furnham i Gunter, 1993). M. Bower (1966) uważał, że określenie kultury organizacyjnej wyznacza pracownikom sposób, w jaki powinni postępować w organizacji (Deal i Kennedy, 1982), zaś E. Jacques stwierdzał, że pracownicy muszą przyjąć i przynajmniej częściowo zaakceptować kulturę organizacji, jeśli sami chcą być zaakceptowani jako jej członkowie (Sikorski, 2002).

Aby opisać kulturę organizacyjną danej instytucji edukacyjnej, zarządzający mogą posłużyć się gotowymi typologiami: R. Harrisona i Ch. Handy'ego, którzy wyróżnili kulturę władzy, zadań, ról i osoby (Handy, 1995); K.S. Camerona i R.E. Quinna (2006), którzy wyszczególnili kulturę adhokracji, klanu, hierarchii i rynku lub T.E. Deala i A.A. Kennedy'ego (1982), którzy analizowali kulturę organizacyjną w odniesieniu do szybkości przekazywanej informacji zwrotnej o rezultacie podjętych działań oraz stopnia ryzyka. Istotne w kontekście zarządzania edukacją wydaje się zatem poznanie przez dyrektorów różnorodnych typologii i określenie, jakie kryteria i wartości są kluczowe dla zarządzanej instytucji oraz konsekwentne realizowanie przyjętych założeń na wybranym poziomie organizacyjnym, odzwierciedlające się we wszystkich elementach kultury organizacyjnej. Jak zauważają J. Szemppruch i J. Smyła (2020), niezbędna jest także zmiana w myśleniu o roli dyrektora w instytucji oświatowej – z lidera administracyjnego powinien się stać przywódcą edukacyjnym.

² Również J. Michalski zwraca uwagę na to, że „kultura zawodowa nauczyciela ma bardzo duże znaczenie dla jakości kultury szkoły” (2012, s. 238).

Metody badawcze

W artykule zastosowano analizę dokumentów zastanych, której podstawę stanowiła analiza literatury znajdującej się w renomowanych bazach, tj. ERICH+, Scopus, Web of Science oraz dostępnych w bibliotekach (akademickich i cyfrowych) monografiach naukowych. Analizę dokumentów zastanych stosuje się w celu porównania, kompilacji i weryfikacji wniosków z różnych badań oraz utworzenia nowych wniosków na temat badanego problemu (Makowska i Boguszewski, 2013).

Kształtowanie kultury organizacyjnej w instytucjach oświatowych

Analizując sposób, w jaki dyrektorzy mogą kształtować kulturę organizacyjną instytucji edukacyjnych, należy odnieść się do elementów kultury organizacyjnej wyróżnionych przez E. Scheina (2009): poziomu założeń kulturowych, wartości i norm oraz artefaktów. Każdy z wymienionych elementów może być świadomie kształtowany i wykorzystany przez dyrekcję, tak by stworzyć pożądaną markę instytucji oświatowej niezależnie od tego, czy jest to instytucja prywatna, czy też publiczna.

W celu zarządzania kulturą organizacyjną dyrektorzy powinni wykorzystać zarządzanie strategiczne – osoby zarządzające instytucją oświatową powinny w perspektywie długofalowej określić kierunek zmian i rozwoju, wyznaczyć cele organizacji, biorąc pod uwagę zasoby wewnętrzne i otoczenie, w którym instytucja funkcjonuje oraz oczekiwania środowiska. Jak zauważa A. Witek-Crabb (2012), w większości szkół dominuje zarządzanie operacyjne, odnoszące się do rutynowych działań i rozwiązywania bieżących problemów. Równocześnie zwraca uwagę na to, że zarządzanie strategiczne utrudniają: ustalone z góry przez ministerstwo ramy działania, ograniczone środki finansowe, brak konkurencji (choć, jak zauważa R. Lenart (2015), zmniejszenie liczby uczniów, a tym samym szkół wymusza na dyrektorach zwiększenie konkurencyjności instytucji oświatowych oraz budowanie strategii, które będą odpowiadały zapotrzebowaniu otoczenia wewnętrznego, zewnętrznego i rynku) oraz kadencyjność władz samorządowych.

Elementy kultury organizacyjnej oraz narzędzia oddziaływania na kulturę organizacyjną w instytucjach oświatowych

Jednym z najczęstszych zaniechań w zarządzaniu instytucją edukacyjną jest brak wyraźnej koncepcji rozwoju. Określenie wizji instytucji oświatowej jest tożsame z pierwszym, najbardziej niewidocznym elementem kultury organizacyjnej, jakim są założenia kulturowe organizacji. Założenia kulturowe zazwyczaj wynikają z cech osobowości i wizji założyciela organizacji – jest to widoczne w prywatnych instytucjach oświatowych, w których dyrektor założyciel określa, według jakiej koncepcji pedagogicznej będzie pracował oraz jaki model zarządzania personelem preferuje. Na założenia kulturowe składa się

światopogląd i podstawy filozoficzne (Schein, 2009), a także przekonania, myśli i uczucia założycieli/kierownictwa organizacji. Wszystkie te elementy oddziałują na to, jaki typ kultury organizacyjnej oraz jaka koncepcja zarządzania zostanie zaimplementowana w instytucji oświatowej. Refleksyjność oraz świadomość własnych celów u kierownictwa pozwala na wyraźne stworzenie wizji instytucji oświatowej, która jest formułowana i rozpowszechniana wśród pracowników. Wybór określonej kultury organizacyjnej jest zależny od etapu edukacyjnego, otoczenia zewnętrznego, oczekiwań rodziców i uczniów, konkurencji, zasobów wewnętrznych, osobowości i kompetencji dyrektora instytucji edukacyjnej oraz przyjętych celów. Cameron i Quinn (2006) stwierdzili, że w ponad 80% organizacji dominuje jakiś określony typ kultury organizacyjnej. Od tego, jaki typ kultury jest przeważający, zależy to, jakie cechy powinien przejawiać dyrektor oraz jaki typ przywództwa zostanie uznany za pożądany przez pracowników. Warto także zaznaczyć, że zmiana kultury organizacyjnej instytucji następuje ewolucyjnie wraz z rozwojem organizacji, przed którą pojawiają się nowe wyzwania.

W instytucjach edukacyjnych istotne zdaje się również określenie dominujących koncepcji pedagogicznych i paradygmatu, które pozwolą rodzicom i uczniom na świadomy wybór instytucji, która odpowiada ich wyobrażeniu dotyczącemu tego, jak powinien wyglądać proces dydaktyczny. Co istotne, zarówno wybór kultury organizacyjnej, jak i paradygmatu pedagogicznego powinien mieć odzwierciedlenie w preferowanych wartościach, normach i symbolach.

Według T. Parsonsa (1951) wartości i normy przyjęte w organizacji wynikają z założeń kulturowych i są dla pracowników kryterium, według którego podejmują decyzje. Z tego powodu wizja instytucji edukacyjnej, powiązana z kulturą organizacyjną i koncepcjami pedagogicznymi, powinna być ujęta w formie misji, która określa przyszłe działania podejmowane w organizacji. Według G. Aniszewskiej (2007) misja łączy cele i wartości organizacji, oddziałując na sposób działania pracowników. Istotne jest także przedstawienie misji w formie zasady strategicznej, która da pracownikom wskazówkę co do tego, jak działać, podejmując szybkie decyzje. W instytucjach edukacyjnych zasada strategiczna jest często określana jako motto szkoły/przedszkola. Zasada strategiczna organizacji może się zmieniać, ponieważ powinna odpowiadać nie tylko kulturze organizacyjnej, ale także oczekiwaniom klientów – w przypadku instytucji edukacyjnej rodzicom oraz uczniom.

Jednym ze sposobów skutecznego projektowania i efektywnego wdrażania zmian w organizacji jest projektowanie behawioralne (*behavioural design*). P.J. Cash, Charlotte G. Hartlev i C. Boysen Durazo definiują projektowanie behawioralne jako „designing for antecedent behaviour change strategies using implicit interventions to impact behaviour” (projektowanie strategii zmiany zachowania z wykorzystaniem interwencji ukrytych w celu wpłynięcia na zachowanie) (2017, s. 97). Jak zauważają autorzy, projektowanie behawioralne w przeciwieństwie do projektowania perswazyjnego jest ukierunkowane na automatyczną reakcję jednostki, dzięki czemu eliminuje się naturalny sprzeciw wobec wprowadzanych zmian, działania przynoszą zamierzony efekt, równocześnie pozostawiając swobodę wyboru jednostce.

Inną metodą wprowadzania zmian i rozwiązywania pojawiających się w organizacji problemów jest *design thinking*. Jak zauważają A. Baeck i P. Gremett (2012), jest to kreatywna i skoncentrowana na użytkowniku metoda, w której kluczowe jest szczegółowe poznanie potrzeb klienta, a następnie znalezienie i zaimplementowanie innowacyjnych rozwiązań służących zarówno organizacji, jak i otoczeniu zewnętrznemu. W *design thinking* wyróżnia się kilka etapów działania: (1) dostrzeżenie oraz zrozumienie problemu, (2) obserwacja użytkowników – w przypadku instytucji edukacyjnych w zależności od tego, jakie zmiany są wprowadzane i jakie problemy są rozwiązywane, obserwacja dotyczy zarówno uczniów, rodziców, jak i nauczycieli, (3) interpretacja uzyskanych wyników, (4) twórcze generowanie rozwiązań problemów, (5) prototypowanie i eksperymentowanie, (6) testowanie i wdrażanie rozwiązań, a w razie potrzeby powrót do wcześniejszych etapów.

Jedną z podstawowych koncepcji wspierających budowanie i rozwój kultury organizacyjnej jest *storytelling*. Jest to forma przekazu, za pomocą której można skutecznie komunikować w środowisku wewnętrznym oraz zewnętrznym pożądane wartości. Jak zauważają teoretycy (Fog i in., 2005; Mark i Pearson, 2001) każda opowieść powinna zawierać nadrzędny przekaz, postacie, konflikt oraz archetyp. Nadrzędny przekaz to morał, w którym uwidaczniają się promowane przez organizację wartości ujęte w zasadzie strategicznej. Podobną funkcję pełni wykorzystanie konfliktu, dzięki czemu autorzy opowieści ukazują, jakie wartości są przez instytucję wspierane, a jakie się zwalczą. Bohater wybrany do stworzenia opowieści powinien odzwierciedlać pożądane wartości, najlepiej, aby był również członkiem organizacji, ponieważ nic tak nie wzmacnia przekazu, jak możliwość utożsamiania się z wartościami promowanymi przez współpracowników lub innych uczniów. Jak zaznacza M. Hajdas (2011), elementem spajającym wszystkie opowieści danej marki (a więc instytucji edukacyjnej) jest archetyp, dzięki któremu możliwe staje się wzmocnienie autentyczności przyjętych wartości. Dzięki istnieniu archetypu, który spaja pojawiające się opowieści, kierownictwo może mieć pewność, że tworzony obraz marki będzie jednorodny i konsekwentny. Z badań wynika, że 63% ankietowanych uważało, iż sukces marki zależy od umiejętności tworzenia angażującej narracji i używania znaczących metafor przez zarządzających organizacją (Ringer i Thibodeau, 2008).

Analizując badania przeprowadzone wśród nauczycieli i dyrektorów publicznych oraz prywatnych przedszkoli i szkół podstawowych (Kinal, 2021)³, można zauważyć, że 73% ankietowanych uważało, iż wszyscy pracownicy cenili podobne normy i wartości, co ułatwiało im współpracę, a jedynie 23% ankietowanych twierdziło, że cenili odmienne normy i wartości, jednak mimo to potrafili ze sobą współpracować. Równocześnie 90% ankietowanych twierdziło, że współdzielili przekonania dotyczące sposobu nauczania i uczenia się, co jest jednym ze wskaźników efektywnie działającej instytucji oświatowej wyróżnionym przez Deala i Petersona (1990). W zdecydowanej większości

³ Badania przeprowadzone w 2017 i 2018 roku w publicznych, niepublicznych i prywatnych przedszkolach i szkołach podstawowych w Rzeszowie, N = 481.

przebadanych instytucji oświatowych dominowała kultura klanu opisana przez Camerona i Quinna (2006). Uzyskanych wyników badań nie można interpolować na wszystkie instytucje oświatowe, jednak w kontekście kształtowania kultury organizacyjnej i marki instytucji oświatowej przez dyrektorów dają one wskazówkę co do tego, aby wyraźnie wskazywać współdzielone wartości, tak by można było budować na nich wizerunek instytucji oświatowej oraz dać rodzicom i uczniom dokonującym wyboru szkoły możliwość wybrania tej instytucji, której wartości są im najbliższe. Jeśli zasadą strategiczną przedszkola będzie sformułowanie „Nie sposób być wolnym, jeżeli się nie jest samodzielnym”⁴, rodzic może oczekiwać, że w przedszkolu nauczyciele będą dążyli do wdrażania dziecka do samodzielnego wykonywania zadań, choćby przez odpowiednie zorganizowanie przestrzeni (materiały w zasięgu ręki dziecka), wykorzystanie pomocy z autokorektą błędów itp. Natomiast jeśli zasadą strategiczną szkoły podstawowej będzie „droga na szczyt zaczyna się u nas”⁵, rodzice mogą oczekiwać, że wartością nadrzędną będzie osiąganie sukcesów przez uczniów i wszyscy nauczyciele będą nastawieni na osiągnięcie przez uczniów ich maksymalnych możliwości. Ze względu na to, że w instytucjach edukacyjnych zazwyczaj brakuje rozwinięcia wizji i misji, nie określa się przyjętego paradygmatu, promowanych teorii pedagogicznych, kultury organizacyjnej ani wartości, trudno wymagać klientom (a więc uczniom i rodzicom) realizacji przedstawionych haseł.

Ostatnim elementem kultury organizacyjnej, który może być analizowany w kontekście zarządzania ową kulturą w instytucji edukacyjnej, są artefakty: fizyczne, językowe, behawioralne oraz osobowe⁶. Wyróżnione artefakty są najbardziej widoczne dla interesariuszy zewnętrznych i to przez ich analizę użytkownik wytwarza opinię na temat instytucji edukacyjnej. Niezbędne jest zatem zachowanie spójności artefaktów z przyjętymi założeniami kulturowymi oraz wartościami i normami.

Symbole fizyczne to nie tylko infrastruktura wewnątrz i na zewnątrz instytucji, ale również infrastruktura wirtualna. O. Komada i J. Adamczak (2021) zwracają uwagę na to, że jednym z najbardziej widocznych i najczęściej używanych symboli jest nazwa instytucji edukacyjnej i jej logo. Są to elementy, które będą widoczne na każdym dokumencie formalnym, na ulotkach i materiałach marketingowych, w związku z tym należy dokładnie przeanalizować to, jak powinna brzmieć nazwa szkoły oraz jakie wartości prezentowane są w logo. Wybór nazwy instytucji jest istotny przede wszystkim dla prywatnych instytucji edukacyjnych, ponieważ instytucje publiczne opisane są numerem oraz imieniem patrona. Niemniej logo jest elementem, który może ulegać zmianom (niezbyt częstym, ponieważ częste zmiany zmniejszą siłę identyfikacji logo z instytucją) i powinno

⁴ Pestka Przedszkole Montessori we Wrocławiu, <https://montessori.wroclaw.pl/>

⁵ Szkoła Podstawowa nr 300 im. Wandy Rutkiewicz w Warszawie, <https://sp300.edu.pl/>

⁶ Badaniem stopnia natężenia poszczególnych artefaktów w instytucjach oświatowych zajmowała się Małgorzata Karwasz (2023). W kwestionariuszu MCA ujęła artefakty fizyczne, behawioralne i językowe, pomijając artefakty osobowe. Podkreślała, że artefakty są pierwszym widocznym elementem kultury organizacyjnej, który odzwierciedla pozostałe dwa elementy: wartości i normy oraz założenia kulturowe.

być powiązane z nazwą (co istotne zwłaszcza w przypadku przedszkoli i szkół podstawowych), nie może być infantylne, a kolory i kroje pisma powinny korelować z wizerunkiem szkoły oraz być czytelne. Istotna jest również spójność infrastruktury wewnątrz i na zewnątrz budynku. Jeśli dyrektorzy dążą do rozwinięcia kultury klanu, a nadrzędną wartością będzie współpraca uczniów i nauczycieli, naturalną konsekwencją jest stworzenie przestrzeni fizycznej, która umożliwi nawiązywanie kontaktów: ławki w klasopracowniach ułożone do pracy grupowej, stoliki i fotele na korytarzach, miejsce do spotkań na zewnątrz budynku. Zmiany przestrzeni fizycznej nie muszą wiązać się z dużymi nakładami finansowymi, jeśli instytucje edukacyjne wykorzystają potencjał otoczenia zewnętrznego. Współcześnie dla budowania marki instytucji edukacyjnej równie istotne jak zadbanie o przestrzeń fizyczną jest sprawne zarządzanie infrastrukturą wirtualną. Wiąże się to ze stworzeniem nowoczesnej, czytelnej strony internetowej, którą łatwo odnaleźć w wyszukiwarce oraz z prowadzeniem mediów społecznościowych (stworzenie profilu, strategia publikowania postów, odpowiednia rozdzielczość logo, zdjęć, atrakcyjność postów). Równie istotna jest aktywna komunikacja z rodzicami, uczniami oraz innymi obserwatorami – udzielanie szybkich odpowiedzi, moderowanie komentarzy, *storytelling*. Dzięki sprawnemu wykorzystaniu symboli fizycznych dyrektor jest w stanie przekazać swoją wizję edukacji jak największej grupie odbiorców.

Kolejnym elementem są symbole językowe, czyli język stosowany w organizacji, który odróżnia daną instytucję od innych. W przypadku instytucji edukacyjnych można wyróżnić język stosowany przez nauczycieli i dyrektorów oraz uczniów. Jak zaważa Aniszewska (2007), dobra komunikacja wewnątrz organizacji jest kluczowa, aby wytłumaczyć jej strategię i założone cele pracownikom, a tym samym sprawić, aby wszyscy świadomie włączali się do działań zgodnych z filozofią instytucji. Równocześnie kultura determinuje styl komunikacji oraz wykorzystywane przez pracowników słownictwo, oddziałuje na pozawerbalne elementy w procesie komunikacji oraz wpływa na sposób rozumienia zachodzących zjawisk. Efektywna komunikacja osób zarządzających instytucjami edukacyjnymi staje się narzędziem, za pomocą którego mogą oni oddziaływać (w sytuacjach formalnych i nieformalnych) na zachowania pracowników oraz uczniów, zwiększając poczucie tożsamości w organizacji. A. Karczewska (2011) wymienia procesy organizacyjne wspierające sprawną komunikację: organizowanie formalnych i nieformalnych spotkań, stwarzających możliwość wymiany informacji między osobami na różnych szczeblach hierarchii; stworzenie platformy komunikacyjnej, na której pracownicy i zarządzający wymieniają się informacjami oraz wiedzą; organizowanie przestrzeni sprzyjającej współpracy oraz wymianie opinii; płaska struktura organizacyjna⁷. Zarządzający instytucją edukacyjną powinni być również świadomi tego, że tworzone historie, językowe mity i tabu, a także plotki pojawiające się w przestrzeni instytucji edukacyjnych

⁷ Warto zwrócić także uwagę na sposoby motywowania nauczycieli do pracy jako element procesu komunikacyjnego, który silnie oddziałuje na kształtowanie kultury organizacyjnej. W moich badaniach (Kinal, 2022) 95% nauczycieli i dyrektorów wskazywało, że zdecydowanie mieli lub raczej mieli motywację do pracy (N = 482). W badaniach Urszuli Jeruszki (2022) 70% ankietowanych wskazywało, że system motywacji w instytucjach oświatowych wymaga poprawy (N = 80).

będą powtarzane poza organizacją, tworząc tym samym markę instytucji oraz kształtując opinie o niej. Warto także zwrócić uwagę na to, że na kształtowanie wizerunku organizacji oddziałuje nie tylko komunikacja bezpośrednia, ale także wirtualna z rodzicami i uczniami. Z tego względu istotne jest właściwe przeszkolenie osób zajmujących się mediami społecznościowymi, tak aby tworzony przez nich контент był zgodny z wizją instytucji.

Symbole behawioralne to według Deala i Kennedy'ego (1982) sposób na bezpośrednie kształtowanie kultury organizacyjnej. Są to wszelkiego typu uroczystości, święta, rytuały i ceremonie, które mają w organizacji określoną wartość. W związku z tym osoby zarządzające instytucjami edukacyjnymi powinny powiązać rytuały i ceremonie z wizją i kulturą organizacyjną instytucji, a także przeanalizować cele i wartości, które są przez owe symbole behawioralne podtrzymywane i przekazywane pracownikom oraz klientom (uczniom, rodzicom). W instytucjach edukacyjnych można wyróżnić symbole behawioralne obchodzone w gronie pracowników, tj. imieniny, awans zawodowy, początek i zakończenie roku szkolnego oraz obchodzone wraz z uczniami w formie uroczystych występów przed rodzicami, uczniami lub organizowanych dla środowiska lokalnego. W przeprowadzonych badaniach (Kinal, 2021) ponad połowa ankietowanych uważała, że wspólne celebrowanie uroczystości pozwalało na utrwalenie wartości cenionych w instytucji.

Symbole osobowe w organizacji to bohaterowie organizacyjni, którzy przedstawiani są jako wzór do naśladowania (Sikorski, 2002). W instytucjach edukacyjnych takim bohaterem osobowym powinien być przede wszystkim patron szkoły i przedszkola, ponieważ w założeniu prezentuje on postawę i wartości, które są w instytucji cenione i promowane. W przeprowadzonych badaniach (Kinal, 2021) jedynie nieco ponad 1/3 nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i przedszkoli uważała, że w ich instytucji występował bohaterowie osobowi przedstawiani uczniom, rodzicom i społeczności lokalnej jako symbol promowanych wartości. Świadczy to o niewykorzystaniu potencjału patrona, który mógłby się stać bohaterem opowieści oraz utwierdza klientów instytucji edukacyjnych w przekonaniu, że osoba patrona nie ma większego znaczenia dla promowanych w instytucji wartości i norm. Wyjątek stanowią instytucje prywatne, w których wizja jest jasno określona i powiązana z nazwiskiem twórcy danej koncepcji pedagogicznej (np. M. Montessori, H. Parkhurst, C. Freinet), który automatycznie staje się bohaterem osobowym, a jego życiorys i myśl jest wiążącym kierunkowskazem do podejmowanych w instytucji działań. Ze względu na to, że wartości promowane przez wspólnotę będą chętniej przyjmowane wewnątrz organizacji oraz powtarzane na zewnątrz instytucji, wartościowe jest tworzenie bohaterów osobowych spośród uczniów i nauczycieli. To, jakich bohaterów osobowych stworzy się w instytucji edukacyjnej, będzie decydowało o tym, jaka kultura organizacyjna jest promowana oraz jakie postawy są pożądate.

Wnioski i rekomendacje

Przedstawiona analiza elementów kultury organizacyjnej uwidacznia znaczącą rolę kierownictwa instytucji oświatowych w jej kształtowaniu. Niewątpliwie styl zarządzania dyrektora jest powiązany z preferowanym typem kultury organizacyjnej. Kadra zarządzająca instytucjami edukacyjnymi powinna być świadoma mechanizmów oddziaływania na pracowników, klientów i środowisko lokalne, tak by tworzyć spójną i konkurencyjną, a przy tym autentyczną markę instytucji. Efektywne zarządzanie kulturą organizacyjną jest możliwe tylko wtedy, kiedy dyrektorzy będą mieli podstawową wiedzę na temat samej kultury organizacyjnej oraz tego, jak oddziaływać na typ kultury przez właściwe zarządzanie poszczególnymi jej elementami. Wydaje się, że instytucje publiczne nie muszą zabiegać o uczniów, ponieważ chętni zawsze się znajdują, a kwestie zarządzania dotyczą w większej mierze instytucji prywatnych. Takie podejście jest mylne i negatywnie wpływa na wizerunek całej oświaty. Świadome, strategiczne zarządzanie instytucją oświatową pozwala określić kierunek jej rozwoju oraz profil, a także wytworzyć w opinii klientów przekonanie, że organizacja, której oddają swoje dzieci na długie lata nauczania, ma wizję, którą konsekwentnie realizuje nie tylko w dokumentacji, ale także w przestrzeni fizycznej, wirtualnej, za pomocą tworzonych komunikatów i celebrowanych świąt, a także przez prezentowane wartości i ustalone normy.

BIBLIOGRAFIA

- Aniszewska, G. (2007). *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Baeck, A. i Gremett, P. (2012). Design thinking: Expanding UX methods beyond designers. W: H. Degen i X. Yuan (red.), *UX best practices: How to achieve more impact with user experience* (s. 229–250). Osborne.
- Bower, M. (1966). *The will to manage: Corporate success through programmed management*. McGraw-Hill.
- Cameron, K.S. i Quinn, R.E. (2006). *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących* (B. Nawrot, tłum.). Oficyna Ekonomiczna.
- Cash, P.J., Hartlev, C.G. i Durazo, C.B. (2017). Behavioural design: A process for integrating behaviour change and design. *Design Studies*, 48, 96–128.
- Deal, T.E. i Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Deal, T.E. i Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Office of Educational Research and Improvement.
- Fog, K., Budtz, C. i Yakoboylu, B. (2005). *Storytelling: Branding in practice*. Springer.
- Furnham, A. i Gunter, B. (1993). *Corporate assessment: Auditing a company's personality*. Routledge.
- Hajdas, M. (2011). Storytelling – nowa koncepcja budowania wizerunku marki w epoce kreatywnej. *Współczesne Zarządzanie*, 1, 116–123.
- Handy, C. (1995). *Gods of management. The changing work of organizations*. Oxford University Press.
- Hofstede, G. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu* (M. Durska, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Jeruszka, U. (2022). Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w polskiej szkole. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 41–54.
- Karczewska, A. (2011). Efektywna komunikacja w organizacji. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 3, 108–117.
- Karwasz, M. (2023). Propozycja narzędzia badawczego do pomiaru artefaktów kulturowych – kwestionariusz MCA. *Forum Oświatowe*, 36(1), 29–47.
- Kinal, M. (2021). *Kultura organizacyjna wybranych rzeszowskich szkół i przedszkoli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kinal, M. (2022). *Wybrane teoretyczne aspekty kultury organizacyjnej instytucji oświatowych. Pojęcie interdyscyplinarne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Komada, O. i Adamczak, J. (2012). *Silna marka twojej szkoły. Porządek – wizerunek – cele – rozwój. Materiały dla managerów szkół*. Edu Bears. https://edubears.pl/wp-content/uploads/2021/05/EB_Silna-marka.pdf
- Lenart, R. (2015). Strategia zarządzania oświatą – sieci współpracy i samokształcenia. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 39(4), 135–152.
- Makowska, M. i Boguszewski, R. (2013). *Analiza danych zastanych – zagadnienia wstępne*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mark, M. i Pearson, C.S. (2001). *The hero and the outlaw: Building extraordinary brands through the power of archetypes*. McGraw-Hill.
- Michalski, J. (2012). *Nauczyciel a kultura zawodowa*. W: K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji* (s. 230–239). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Nowosad, I. i Farnicka, M. (2018). Znaczenie dobrostanu nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Implikacje badawcze. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 27(2), 149–166.
- Otręba, R. (2012). *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*. Wolters Kluwer Polska.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.
- Ringer, R. i Thibodeau, M. (2008). *A CMO study on the future of marketing*. Verse Group.
- Schein, E.H. (2009). *The corporate culture survival guide*. Jossey-Bass.
- Sikorski, C. (2002). *Kultura organizacyjna. Efektywnie wykorzystaj możliwości swoich pracowników*. C.H. Beck.
- Szempruch, J. i Smyła, J. (2020). Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 65–78.
- Tudrej, J. (1988). Problem równowagi organizacyjnej w zarządzaniu i kierowaniu oświatą. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia*, 22, 247–256.
- Witek-Crabb, A. (2012). Zarządzanie strategiczne systemem oświaty – wyzwania i metody. *Współczesne Zarządzanie*, 3, 231–238.

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/>



Jacek Prusak

<https://orcid.org/0000-0002-3204-2251>
Akademia Ignatianum w Krakowie
Jesuit University Ignatianum in Krakow
prusak@tygodnik.com.pl

Jakub Wasiewicz

<https://orcid.org/0000-0002-7744-0499>
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Pedagogical University of Krakow
jakub.wasiewicz@up.krakow.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.15>

Data zgłoszenia: 11.05.2023
Data akceptacji: 03.08.2023
Data publikacji: 29.09.2023

Predyktory poczucia opuszczenia przez Boga u katolików w Polsce: analiza codziennych doświadczeń religijno-duchowych i moderująca rola poziomu deklarowanej wiary
Predictors of the Sense of Being Abandoned by God Among Catholics in Poland: Analysis of Everyday Religious and Spiritual Experiences and the Moderating Role of the Level of Declared Faith

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the presented research was to reveal the predictors and moderators of the sense of abandonment by God as one of the religious-spiritual experiences of Catholics.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The primary research question was to determine what relationship, if it really exists, appears between age, level of declared faith, frequency and intensity of daily religious-spiritual experiences and the sense of abandonment by God.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article discusses the psychological conceptualization of the sense of abandonment by God and its operationalization in research tools, as well as the importance of this issue for research on the struggles with divinity.

RESEARCH RESULTS: As a result of statistical verification of the hypotheses, the relationships between variables were examined and predictors and moderators of the relationships among explanatory variables were established.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Although all the accepted hypotheses were statistically confirmed, so that it was possible to identify a predictor and moderator

Sugerowane cytowanie: Prusak, J. i Wasiewicz, J. (2023). Predyktory poczucia opuszczenia przez Boga u katolików w Polsce: analiza codziennych doświadczeń religijno-duchowych i moderująca rola poziomu deklarowanej wiary. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), 143-155. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.15>

of the feeling of abandonment by God, the article points out the limitations of the present study and directions for further research.

→ **KEYWORDS:** **A SENSE OF ABANDONMENT BY GOD, DAILY RELIGIOUS-SPIRITUAL EXPERIENCES, DIVINE STRUGGLES, PSYCHOLOGY OF RELIGION AND SPIRITUALITY, CATHOLICS IN POLAND**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem prezentowanych badań było ukazanie predyktorów i moderatorów poczucia opuszczenia przez Boga jako jednego z doświadczeń religijno-duchowych katolików.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Zasadniczym zagadnieniem badawczym było określenie, jaki, jeśli w ogóle, istnieje związek pomiędzy wiekiem, poziomem deklarowanej wiary, częstotliwością i intensywnością codziennych doświadczeń religijno-duchowych a poczuciem opuszczenia przez Boga.

PROCES WYWODU: W artykule omówiono psychologiczną konceptualizację poczucia opuszczenia przez Boga oraz jego operacjonalizację w narzędziach badawczych, a także wagę tej problematyki dla badań nad zmaganiem z boskością.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Na podstawie statystycznej weryfikacji hipotez badawczych zbadano zależności pomiędzy przyjętymi zmiennymi i ustalono predyktory i moderatory związków pomiędzy zmienną wyjaśnianą a zmiennymi wyjaśniającymi.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Choć wszystkie przyjęte hipotezy uzyskały statystyczne potwierdzenie, tak że udało się wskazać predyktor i moderator poczucia opuszczenia przez Boga, w artykule wskazano ograniczenia niniejszego badania i kierunki dalszych badań.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **POCZUCIE OPUSZCZENIA PRZEZ BOGA, CODZIENNE DOŚWIADCZENIA RELIGIJNO-DUCHOWE, ZMAGANIA Z BOSKOŚCIĄ, PSYCHOLOGIA RELIGII I DUCHOWOŚCI, KATOLICY W POLSCE**

Wstęp

Jedynym sposobem doznawania bliskości jakiejś osoby jest jej doświadczenie. Jedynym sposobem odczuwania bliskości Boga jest więc doświadczenie duchowe, interpretowane religijnie bądź w kategoriach wiary pozakonfesyjnej (Wojtyśiak, 2023). W najnowszej literaturze przedmiotu z zakresu psychologii religii i duchowości przyjmuje się, że duchowość jest kategorią szerszą od religijności, ponieważ nie wszystkie doświadczenia duchowe muszą mieć treść religijną, na co wskazują ich typologie powstałe na podstawie analizy czynnikowej (por. Yaden i Newberg, 2022). Jak pokazują badania sondażowe,

w krajach, gdzie religia jest znacząco obecna w przestrzeni publicznej, 63–85% populacji identyfikuje się jako osoby uduchowione i religijne, a tylko 3 do 11% nie identyfikuje się ani jako religijne, ani jako duchowe. Tak więc w tych krajach dla większości osób duchowość i religia są ze sobą ściśle powiązane (por. Rosmarin i Koenig, 2020) i do takich krajów należy również Polska (por. Bożewicz, 2022). Stąd, zgodnie z przyjętą w literaturze przedmiotu nomenklaturą (por. Rosmarin i Koenig, 2020), będziemy mówili w tym artykule o doświadczeniach religijno-duchowych.

Dotychczasowe badania nad doświadczeniami religijno-duchowymi, które mogą się ze sobą pokrywać, ale nie muszą, pokazały, że w populacji ogólnej średnio 35% badanych ma tego typu doświadczenia, a wśród osób zaangażowanych religijnie nawet 70–80%. Najczęstsze doświadczenia religijno-duchowe są związane z poczuciem obecności i/czy więzi z Bogiem/boskością. Są to doświadczenia przypominające percepcję lub intuicję moralną czy intelektualną, dzięki której respondenci (preceptorzy) uchwytują jakąś niezmysłową sakralną treść, która rzuca im się z pewną oczywistością jako zastana, a nie wytworzona. Treść ta zostaje kognitywnie opracowana w zależności od pojęciowych i przekonaniowych zasobów badanych (por. Yaden i Newberg, 2022; Wojtysiak, 2023). Do doświadczeń religijno-duchowych należą również te, które są związane z poczuciem nieobecności Boga (Głaz, 2021a) czy też milczenia Boga (Prusak i Wasiewicz, 2021), można je rozumieć w kategoriach zmagania z boskością (por. Pargament i Exline, 2022).

Chociaż z różnych badań wynika (zob. Pargament i Exline, 2022), że pozytywne doświadczenia bliskości Boga przeważają nad doświadczeniami związanymi z niemożliwością odczucia bliskości Boga czy nawiązania kontaktu z Bogiem pomimo podejmowanych starań, to te ostatnie nie mają sporadycznego charakteru i są dużym wyzwaniem dla osób religijnych (por. Prusak i Wasiewicz, 2021). Badania nad poczuciem opuszczenia przez Boga prowadzono dotąd głównie za granicą na chrześcijanach różnych denominacji, wśród których przeważali katolicy (Büssing i in., 2013, 2016, 2018, 2020). Poza chrześcijanami badani byli również muzułmanie (Büssing i in., 2021).

Badania nad poczuciem milczenia Boga czy Jego nieobecności/niedostępności przez osoby zaangażowane religijnie w Polsce dopiero od niedawna stały się przedmiotem zainteresowań psychologów i wymagają dalszej eksploracji, ponieważ poza eksploracyjnym badaniem chrześcijan (Prusak i Wasiewicz, 2021) doświadczenie opuszczenia przez Boga było badane głównie na studentach (Głaz, 2014) albo tylko jednej grupie zawodowej – pielęgniarkach deklarujących katolicyzm (Głaz, 2022).

Metodologia badań własnych

Głównym celem obecnych analiz, które są kontynuacją badań eksploracyjnych nad doświadczeniem milczenia Boga wśród chrześcijan (Prusak i Wasiewicz, 2021), była identyfikacja predyktorów i moderatorów poczucia opuszczenia przez Boga grupy katolików na podstawie autodeklaracji ich wiary, ponieważ dotychczas (por. Prusak i Wasiewicz, 2021; Głaz, 2022) nie uwzględniano identyfikacji potencjalnych przyczyn tego

typu doświadczeń za pomocą analizy ścieżkowej. W odróżnieniu jednak od poprzedniego badania, w którym poczucie opuszczenia przez Boga było zdefiniowane za pomocą jakościowego pytania o charakterze opisowym (por. Prusak i Wasiewicz, 2021), teraz wykorzystano skalę Głaza (2021b) przeznaczoną do badania tego typu doświadczenia wśród katolików – co miało zwiększyć zarówno trafność, jak i rzetelność pomiaru. Dodatkowym argumentem za taką operacjonalizacją analizowanej zmiennej wyjaśnianej są wyniki badań socjologicznych, z których wynika, że respondenci mają dużą trudność z ujęciem w słowa swoich przeżyć związanych z poczuciem obecności Boga. Nie wiedzą, jak scharakteryzować to doświadczenie, i w efekcie najczęściej podają opis okoliczności, a nie samego poczucia bliskości Boga (zob. Bożewicz, 2022). Jednym ze sposobów wyeliminowania albo zminimalizowania tego typu trudności jest operacjonalizacja doświadczenia bliskości Boga za pomocą skal mierzących różnorodność, częstotliwość i intensywność doświadczeń religijno-duchowych. Jest to już dobrze ugruntowana procedura badawcza w psychologii, która przyniosła wiele ciekawych wyników (por. Hood et al., 2018; Yaden i Newberg, 2022). Biorąc pod uwagę, że 87% osób, które wzięło udział w badaniu nad doświadczeniem milczenia Boga, uważało się za bardzo religijne (Prusak i Wasiewicz, 2021), postanowiono zbadać interakcję deklarowanej religijności w kontekście poczucia opuszczenia przez Boga, gdyż może być ona różnie interpretowana w zależności od poziomu zaangażowania religijnego (Prusak i in., 2023).

Badana problematyka została ujęta w postaci następujących hipotez badawczych:

Hipoteza 1: Poczucie opuszczenia przez Boga ma związek z wiekiem w taki sposób, że wraz z upływem lat słabnie poczucie bliskości Boga.

Hipoteza 2: Poczucie opuszczenia przez Boga ma związek z poziomem deklarowanej wiary w taki sposób, że im mocniej deklarowana jest wiara, tym większe występuje poczucie nieobecności/niedostępności Boga.

Hipoteza 3: Istnieje pozytywny związek pomiędzy poziomem deklarowanej indywidualnie wiary a intensywnością codziennych doświadczeń religijno-duchowych.

Hipoteza 4: Codzienne doświadczenia duchowe mogą odgrywać rolę predyktora opuszczenia przez Boga, a związek ten moderowany jest przez deklarowany poziom wiary.

W celu oceny obecności i nasilenia poczucia nieobecności Boga w życiu badanych użyto Skali opuszczenia przez Boga (Scale of Abandonment by God; SAG/SOPB) (Głaz, 2021b). Składa się ona z siedmiu pozycji testowych ocenianych na siedmiopunktowej skali Likerta (7 = zdecydowanie zgadzam się, 6 = zgadzam się, 5 = raczej zgadzam się, 4 = trudno powiedzieć, 3 = raczej się nie zgadzam, 2 = nie zgadzam się, 1 = zdecydowanie nie zgadzam się). Poszczególne itemy brzmią następująco: (1) Mimo że towarzyszy mi chwilowe poczucie opuszczenia przez Boga, moje życie wydaje się sensowne i wartościowe; (2) Mimo że towarzyszy mi poczucie opuszczenia przez Boga, ciągle zabiegam o pogłębienie relacji z Nim; (3) Po doświadczeniu poczucia odejścia Boga towarzyszy mi uczucie tęsknoty za Nim; (4) Nawet jeśli mam poczucie opuszczenia przez Boga, jestem przekonany, że Bóg mnie kocha; (5) Mimo poczucia opuszczenia przez Boga ciągle mam nadzieję, że doświadczę jeszcze jego obecności; (6) Mimo poczucia

opuszczenia przez Boga nie uważam, że Bóg mógłby mnie opuścić z powodu moich grzechów czy zaniedbań; (7) Nawet jeśli mam poczucie opuszczenia przez Boga, nigdy nie kwestionuję, że Bóg jest obecny w moim życiu. Skala opuszczenia przez Boga charakteryzuje się dobrą spójnością wewnętrzną (Cronbach's α 0,89) i stabilnością czasową (korelacja test-retest: 0,82; Głaz, 2021b).

Do pomiaru doświadczeń religijno-duchowych użyto Skali codziennych doświadczeń duchowych (Daily Spiritual Experiences Scale [DSES]; Underwood, 2013) w polskiej adaptacji – SCDD (Wasiewicz i in., 2022), która bierze pod uwagę specyficzność polskiej religijności. Skala DSES/SCDD składa się z szesnastu pytań, a respondenci proszeni są o ocenę częstotliwości doświadczeń duchowych na sześciopunktowej skali Likerta: od 1 („nigdy”) do 6 („wiele razy dziennie”). W ostatnim pytaniu, dotyczącym bliskości z Bogiem, respondenci odpowiadają na czteropunktowej skali Likerta: od 1 („nie czuję żadnej bliskości”) do 4 („czuję maksymalną bliskość”). Skala SCDD przyjmuje jednoczynnikową strukturę w polskiej próbie. Spójność wewnętrzną kwestionariusza, oceniana za pomocą α Cronbacha w badaniu obejmującym 738 osób, wyniosła 0,94. Wynik ten wskazuje na satysfakcjonującą rzetelność polskiej wersji SCDD (Wasiewicz i in., 2022).

Autodeklaracja intensywności wiary oceniana była za pomocą pytania badawczego: „Czy uważasz się za osobę głęboko wierzącą?”, z możliwością odpowiedzi na czteropunktowej skali: (4) zdecydowanie tak („zdecydowanie głęboko wierząca”), (3) raczej tak („raczej głęboko wierząca”), (2) raczej nie („raczej przeciętnie wierząca”), (1) zdecydowanie nie („zdecydowanie słabo wierząca”). Pytanie to stanowi zmodyfikowaną wersję pytania ankietowego CBOS: „M14. Niezależnie od udziału w praktykach religijnych, czy uważa Pan(i) siebie za osobę: 1. głęboko wierzącą; 2. wierzącą; 3. raczej niewierzącą; 4. całkowicie niewierzącą (por. Bożewicz, 2022, s. 267).

Arkusze personalny został stworzony przez autora badania w celu określenia następujących zmiennych socjodemograficznych, które pozwoliły na charakterystykę respondentów: płeć, wiek, poziom wykształcenia, status społeczny, autodeklaracja wiary.

Badanie zostało przeprowadzone na ochotnikach, którzy po zapoznaniu się z celem badań wypełnili przygotowany specjalnie kwestionariusz w ankiecie internetowej. W ten sposób respondenci wyrażali dobrowolną zgodę na świadomy udział w badaniu.

Charakterystyka grupy badanej

Uczestnikami badania były osoby dorosłe deklarujące swoją przynależność wyznaniową jako katolicyzm i uważające się za osoby wierzące. Rekrutację uczestników przeprowadzono od stycznia do marca 2022 roku, wykorzystując do tego celu media społecznościowe, a proces doboru próby można określić jako połączenie metod kuli śnieżnej i doboru losowego.

W grupie 292 respondentów było 207 kobiet (70,9%) i 85 mężczyzn (29,1%) pomiędzy 19. a 80. rokiem życia ($M = 42,2$; $SD = 15,0$). Większość, 205 uczestników badania (70,2%) miało wykształcenie wyższe, pozostałe 87 osób (29,8%) – wykształcenie średnie.

Jeśli chodzi o status społeczny badanej grupy, to 127 osób (43,5%) było w związkach małżeńskich, 85 osób (29,1%) to single, 42 osoby (14,4%) były w związku nieformalnym, 17 osób (5,8%) było rozwiedzionych, 13 osób (4,5%) to były osoby duchowne, 8 osób (2,7%) – wdowa/wdowiec.

Jeśli chodzi o poziom deklarowanej wiary w badanej grupie ($M = 2,71$; $SD = 1,27$), to 27 uczestników (9,2%) uznało się za zdecydowanie słabo wierzących, 47 (16,1%) za raczej przeciętnie wierzących, 93 (31,8%) za raczej głęboko wierzących, a 98 (33,6%) za zdecydowanie głęboko wierzących. Statystyki demograficzne zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna uczestników badania ($N = 292$)

		<i>N</i>	%	<i>Skumulowany %</i>
Płeć	Kobieta	207	70,9	70,9
	Mężczyzna	85	29,1	100
	Inne	0	0	100
Wykształcenie	Wyższe	205	70,2	70,2
	Średnie	87	29,8	100
Status społeczny	W związku małżeńskim	127	43,5	43,5
	Osoba duchowna	13	4,5	47,9
	Rozwiedziony/a	17	5,8	53,8
	Singiel	85	29,1	82,9
	W związku nieformalnym	42	14,4	97,3
	Wdowiec/wdowa	8	2,7	100

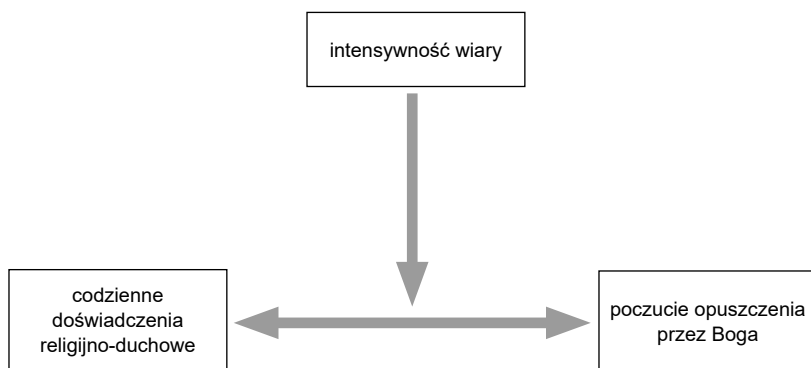
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań własnych

Do analizy statystycznej wykorzystano darmowe i opensource'owe oprogramowanie statystyczne jamovi (The jamovi project, 2021), które jest oparte na języku programowania R do obliczeń statystycznych (R Core Team, 2021).

Do oceny związków między wiekiem, poziomem deklarowanej wiary, SCDD i SOPB zastosowano współczynnik korelacji Pearsona. Analiza moderacji (*simple moderation analysis*) została przeprowadzona, zakładając interakcyjny charakter poziomu (intensywności) deklarowanej wiary w związku między poczuciem opuszczenia przez Boga a codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi. Z uwagi na to, że obiektem analizy jest jeden moderator i jedna zmienna zależna, do ukazania interakcji wykorzystano schemat regresji wielokrotnej (Baron i Kenny, 1987), który pozwala na zrozumienie wzajemnych relacji między zmiennymi, kiedy ta relacja nie jest jeszcze dobrze poznana, a przedmiotem badania nie są występujące w niej efekty pośrednie (Hayes, 2022; Memon i in., 2019). Poglądowy schemat testowanej relacji przedstawiony został na rysunku 1.

Rysunek 1. Graf przedstawiający zakładany związek między codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi a poczuciem opuszczenia przez Boga, przy uwzględnieniu moderującej roli autodeklaracji wiary



Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do testowanej H1 macierz korelacji przedstawiona w tabeli 2 ukazuje, że istnieje istotna statystycznie ($p < 0,001$), dodatnia współzmiennność o umiarkowanej sile między wiekiem a codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi ($r = 0,296$), poziomem deklarowanej wiary ($r = 0,329$) i poczuciem opuszczenia przez Boga ($r = 0,298$).

Tabela 2. Macierz korelacji Pearsona dla wieku, poziomu deklarowanej wiary, poczucia opuszczenia przez Boga (SOPB) i codziennych doświadczeń religijno-duchowych (SCDD)

	Wiek	SCDD	Autodeklaracja wiary
Wiek	–		
SCDD	0,296***	–	
Autodeklaracja wiary	0,329***	0,719***	–
SOPB	0,298***	0,794***	0,684***

*** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badania korelacyjnego pozwala na zweryfikowanie testowanych H2 i H3. Wskazuje ona, że codziennym doświadczeniom religijno-duchowym współtowarzyszy ocena poziomu własnej wiary ($r = 0,719$, $p < 0,001$; H3) oraz poczucie opuszczenia przez Boga ($r = 0,794$, $p < 0,001$). Co więcej, poziom deklarowanej wiary dodatnio koreluje z poczuciem opuszczenia przez Boga ($r = 0,684$, $p < 0,001$, H2).

Tabela 3. Wyniki regresji wielokrotnej poczucia opuszczenia przez Boga (SOPB) wyjaśnianego przez codzienne doświadczenia religijno-duchowe (SCDD) oraz interakcja poziomu deklarowanej wiary w tym związku

Predyktory	β	SE	t	P
SCDD*	0,570	0,029	11,849	<0,001
Autodeklaracja wiary*,**	0,168	0,415	3,454	<0,001
SCDD \times poziom deklarowanej wiary***	-0,217	0,015	-5,655	<0,001

* VIF < 0,05

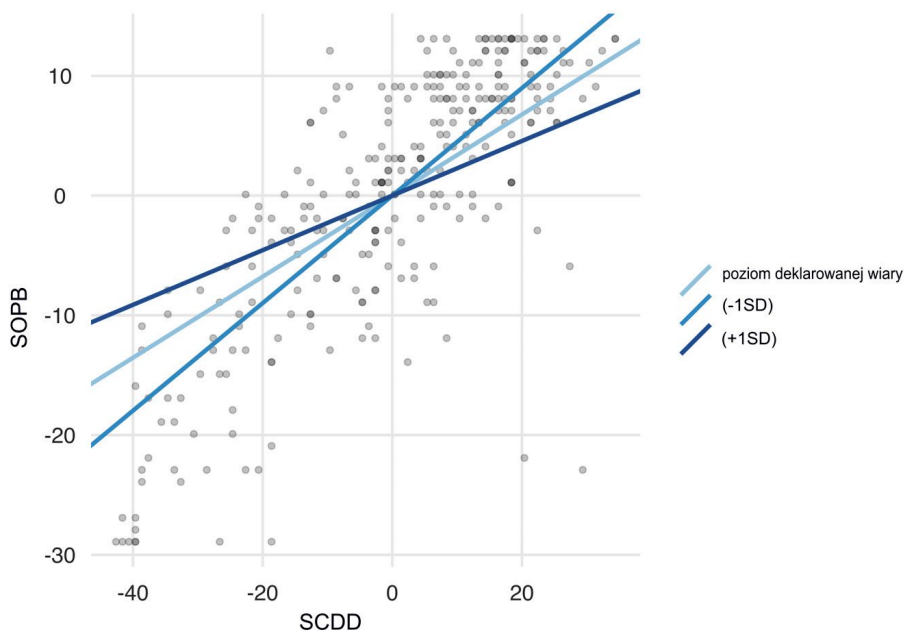
** model bez interakcji: skorygowane $R^2 = 0,622$, $F_{(288)} = 198$, $p < 0,001$

***skorygowane $R^2 = 0,688$, $F_{(288)} = 214,5$, $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do H4 wyniki regresji wielokrotnej zaprezentowane w tabeli 3 wskazują, że poziom deklarowanej wiary ($\beta = 0,168$, $p < 0,001$) i codzienne doświadczenia religijno-duchowe ($\beta = 0,570$, $p < 0,001$) pełnią funkcję predyktorów poczucia opuszczenia przez Boga. W konsekwencji analiza wyników wskazuje, że interakcja między poziomem deklarowanej wiary a codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi jest istotnym związkiem objaśniającym wyniki poczucia opuszczenia przez Boga ($\beta = -0,217$, $p < 0,001$). Dodatkowo, testowany model moderującej roli poziomu deklarowanej wiary w związku SCDD-SOPB wyjaśnia 69% zmienności wariancji (skorygowane $R^2 = 0,688$, $F_{(288)} = 214,5$, $p < 0,001$; H4).

Rysunek 2. Wykres przedstawiający moderującą rolę poziomu deklarowanej wiary w związku między codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi a poczuciem opuszczenia przez Boga



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony na rysunku 2 wykres nachylenia linii regresji codziennych doświadczeń religijno-duchowych i poczucia opuszczenia przez Boga ukazuje, że biorąc pod uwagę poziom deklarowanej wiary, związek między codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi a poczuciem opuszczenia przez Boga nie jest jednakowy. Relacja między codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi a poczuciem opuszczenia przez Boga jest silniejsza w przypadku osób, które słabiej deklarują swoją wiarę (-1 SD, $\beta = 0,45$, $SE = 0,03$, $t = 14,38$, $p < 0,001$) niż w przypadku osób, których deklaracja wiary jest silniejsza ($+1$ SD, $\beta = 0,23$, $SE = 0,04$, $t = 6,04$, $p < 0,001$).

Wnioski

Jak pokazały wcześniejsze badania (zob. Prusak i Wasiewicz, 2021), poczucie opuszczenia przez Boga nie jest doświadczeniem sporadycznym wśród polskich katolików (ponad 80% respondentów doświadczyło go przynajmniej raz w swoim życiu) i wyzwalane jest przez różne czynniki – zarówno zewnętrzne (najczęściej bolesna strata, choroba, życiowa tragedia), jak i wewnętrzne (dyspozycyjne), np.: osobiste problemy emocjonalne,

kryzysy wiary itp. Płeć nie okazała się predyktorem tego typu doświadczeń, zaobserwowano natomiast, że poczucie nieobecności Boga było negatywnie skorelowane z wiekiem ($-0,105^{**}$, $p < 0,01$) – tak więc miało ono miejsce rzadziej wraz z upływem lat (por. Prusak i Wasiewicz, 2021). Ponieważ niektóre badania sugerowały wynik odwrotny, tzn. doświadczenie bliskości Boga wraz z wiekiem wyraźnie słabnie (por. Grom, 2019), raz jeszcze została poddana weryfikacji hipoteza o relacji pomiędzy wiekiem a poczuciem bliskości/opuszczenia przez Boga, której miarą była intensywność i różnorodność codziennych doświadczeń religijno-duchowych.

Przeprowadzone badanie pokazało, że wraz z wiekiem osoby przeżywają więcej doświadczeń religijno-duchowych związanych z percepcją transcendencji w codziennym życiu („bliskością Boga”), mają skłonność do percypowania swojego poziomu wiary jako wyższego i jednocześnie intensywniej doświadczają poczucia opuszczenia przez Boga. Wyniki te sugerują, że poczucie obecności Boga nie musi słabnąć wraz z wiekiem, ponieważ pod względem emocjonalnym (przeżyciowym) wiara człowieka dorosłego może rozwijać się bardzo różnie – co zgodne jest z wynikami innych badań (por. Grom, 2019; Saroglou, 2021). Im jest ona „głębsza”, tym silniej powiązana jest z różnorodnością i częstotliwością doświadczeń religijno-duchowych, co jest zgodne z wcześniejszymi ustaleniami (por. Underwood, 2013). Można więc powiedzieć, że poczucie opuszczenia przez Boga nie jest związane z dynamiką rozwoju religijnego w linearny i negatywny sposób, ponieważ doświadczenie bliskości Boga wraz z wiekiem wyraźnie nie słabnie.

Analiza regresji potwierdziła, że intensywność deklarowanej wiary oraz obecność codziennych doświadczeń religijno-duchowych są predyktorami poczucia nieobecności Boga, a moderatorem tego związku może być deklarowany poziom wiary. Im słabsza autodeklaracja wiary, tym silniejszy negatywny związek pomiędzy poczuciem nieobecności Boga a obecnością codziennych doświadczeń religijno-duchowych, co można rozumieć w ten sposób, że niski poziom codziennych doświadczeń duchowych w przypadku osób deklarujących słabszą wiarą wskazywać może na częstsze u nich doświadczenie poczucia nieobecności Boga, niż ma to miejsce u osób z deklaracją silniejszej wiary. W tym wypadku owo poczucie nieobecności Boga jest silnie powiązane ze sposobem przeżywania wiary, która – jak sugerują otrzymane wyniki – nie stwarza poczucia silnej więzi z Bogiem. Z kolei w przypadku osób „głęboko wierzących” relacja pomiędzy codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi a poczuciem opuszczenia przez Boga jest słabsza, gdyż ich więź z Bogiem jest silniejsza. Równocześnie jednak siła tej więzi sprawia, że doświadczenie poczucia nieobecności Boga jest przeżywane tutaj pozytywnie. Analizując relację pomiędzy poziomem deklarowanej wiary (jej „siłą” czy „głębią”) a poczuciem opuszczenia przez Boga, należy jednak pamiętać, że użyte w badaniu narzędzie (SOPB) zakłada, że poczucie opuszczenia przez Boga ma pozytywne znaczenie w religijności badanej osoby. Wysokie wyniki na owej skali sugerują, że mamy do czynienia z osobą, która głęboko wierzy, że Bóg jest obecny w jej życiu, ufa Mu, bardzo za Nim tęskni i stara się ponownie nawiązać z Nim bliską relację. Obecną trudną sytuację traktuje jako zachętę do pogłębienia swojej wiary, a nie karę ze strony Boga czy odrzucenie (por. Głaz, 2021b).

Niniejsze badanie stawiało sobie za cel identyfikację czynników wpływających na doświadczenie poczucia nieobecności Boga wśród katolików. Analizy ścieżkowe wskazały, że w przypadku badanej grupy predyktorami poczucia nieobecności Boga są codzienne doświadczenia religijno-duchowe oraz deklarowana wiara, a moderatorem związku pomiędzy codziennymi doświadczeniami religijno-duchowymi a poczuciem opuszczenia przez Boga może być poziom owej wiary. Autodeklaracja wiary okazała się więc istotną zmienną w interpretacji badanych korelacji. Biorąc pod uwagę jej znaczenie, należy jednak pamiętać, że w przypadku takiej autodeklaracji, bez odniesienia jej do innych zmiennych kontrolnych badających religijność indywidualną, nie wiadomo, do czego i w jakim zakresie badani odnoszą „siłę” czy „głębnię” swojej wiary. Chociaż w przypadku badanej grupy wyznacznikiem poziomu/siły deklarowanej wiary była intensywność i różnorodność codziennych doświadczeń religijno-duchowych, potrzebne są dalsze badania, w których operacjonalizacja wiary będzie w stanie wskazać na inne przejawy religijności indywidualnej, które mogłyby powiedzieć coś więcej o psychologicznych korelatach poczucia opuszczenia przez Boga.

Nie bez znaczenia dla interpretacji otrzymanych wyników jest również zrównanie w skali SPOB poczucia nieobecności Boga z dojrzałością wiary. Otrzymanie wysokich wyników na tej skali sugeruje bowiem ponadprzeciętną „zażyłość z Bogiem”, a nie tylko normatywny charakter poczucia nieobecności Boga w rozwoju wiary u katolików. Z tego względu kolejne badania powinny uwzględnić bardziej wrażliwe narzędzia do pomiaru poczucia opuszczenia przez Boga wśród osób religijnych (wierzących), które wskazałyby także na inne czynniki związane z tym doświadczeniem i mogłyby mieć na przykład negatywny charakter. Tego typu możliwość sugerują klasycy duchowości chrześcijańskiej, na których dziełach oparta jest teoria stojąca za stworzeniem skali SPOB (por. Gład, 2021b). W tym celu poczucie opuszczenia przez Boga mogłoby być badane pod kątem jego związku z oschłością duchową (Büssing i in., 2013) oraz czynnikami dyspozycyjnymi. Tak postawione złożone pytania badawcze umożliwią jednocześnie modelowanie wielu zależności (przy wykorzystaniu np. SEM) i pełniejszy opis eksplorowanego zjawiska. Doświadczenie opuszczenia przez Boga jest bowiem trudnym (bolesnym) doświadczeniem emocjonalnym i może trwać długo (powyżej roku) bez konieczności współwystępowania zaburzeń nastroju (np. depresji) (por. Prusak i Wasiewicz, 2021). Interpretowane jako rodzaj zmagania z boskością (por. Pargament i Exline, 2022) może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne efekty w życiu jednostki. Wyniki niniejszych badań mają więc również implikacje praktyczne w kontekście pracy klinicznej ze zmaganiem religijno-duchowymi i powinny być dalej prowadzone w celu głębszego zrozumienia związków pomiędzy napięciami psychologicznymi a rozwojem duchowym.

BIBLIOGRAFIA

- Baron, R.M. i Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variables distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Bożewicz, M. (2022). *Nowy język badań sondażowych nad religijnością. Analizy i próby*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Büssing, A., Baiocco, F. i Baumann, K. (2018). Spiritual dryness in Catholic laypersons working as volunteers is related to reduced life satisfaction rather than to indicators of spirituality. *Pastoral Psychology*, 67, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11089-017-0798-5>
- Büssing, A., Frick, E., Jacobs, Ch. i Baumann, K. (2016). Spiritual dryness in non-ordained Catholic pastoral workers. *Religions*, 7(12), 141. <http://doi.org/10.3390/rel7120141>
- Büssing, A., Günther, A., Baumann, K., Frick, E. i Jacons, C. (2013). Spiritual dryness as a measure of a specific spiritual crisis in Catholic priests: Associations with symptoms of burnout and distress. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, art. 246797. <https://doi.org/10.1155/2013/246797>
- Büssing, A., Kerdar, S.H., Akbari, M.E. i Rassouli, M. (2021). Perceptions of spiritual dryness in Iran during the COVID-19 pandemic. *Journal of Religion and Health*, 60, 3347–3371. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01360-0>
- Büssing, A., Starck, L. i van Treeck, K. (2020). Experience of spiritual dryness and acedia symptoms in Seventh-Day Adventists. *Journal of Religion and Health*, 60, 1261–1280. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01092-7>
- Glaz, S. (2014). The importance of terminal values and religious experience of God's presence and God's absence in the lives of university students with various levels of empathy. *Journal of Religion and Health*, 54, 1052–1067. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9884-5>
- Glaz, S. (2021a). Psychological analysis of religious experience: The construction of the intensity of religious experience scale (IRES). *Journal of Religion and Health*, 60, 576–595. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01084-7>
- Glaz, S. (2021b). Psychological analysis of religiosity and spirituality: Construction of the Scale of Abandonment by God (SAG). *Journal of Religion and Health*, 60, 3545–3561. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01197-7>
- Glaz, S. (2022). The relationship between meaning in life, life satisfaction and job satisfaction with religious experience in the life of Polish nurses. *Journal of Religion and Health*. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01589-3>
- Grom, B. (2019). *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne* (H. Machoń, tłum.). Wydawnictwo PWN.
- Hayes, A.F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hood, R.W., Hill, P.C. i Spilka, B. (2018). *The psychology of religion. An empirical approach* (wyd. 5). The Guilford Press.
- Memon, M.A., Cheah, J.-H., Ramayah, T., Ting, H., Chuah, F., i Cham, T.H. (2019). Moderation analysis: Issues and guidelines. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 3(1), 1–11. [https://doi.org/10.47263/jasem.3\(1\)01](https://doi.org/10.47263/jasem.3(1)01)
- Pargament, K.I. i Exline, J.J. (2022). *Working with spiritual struggles in psychotherapy: From research to practice*. The Guilford Press.
- Prusak, J. i Wasiewicz, J. (2021). The experience and correlates of God's silence among Christians. *Religions*, 12(7), 532. <https://doi.org/10.3390/rel12070532>
- Prusak, J., Wasiewicz, J. i Potoczny, W. (2023). Spiritual dryness among people with different levels of religious commitment. Polish adaptation of the spiritual dryness scale: psychometric

- properties and measurement invariance. *Journal of Beliefs & Values*. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2228157>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.R-project.org/>
- Rosmarin, D.H. i Koenig, H.G. (2020). *Handbook of spirituality, religion, and mental health* (wyd. 2). Academic Press.
- Saroglou, V. (2021). *The psychology of religion*. Routledge.
- The jamovi project (2021). jamovi. (Version 2.2.3). <https://www.jamovi.org>
- Underwood, L. (2013). *Spiritual connection in daily life: 16 little questions that can make a big difference*. Templeton Press.
- Wasiewicz, J., Krzywoszański, Ł. i Prusak, J. (2022). Factor structure of the daily spiritual experiences scale in a Polish-Christian sample. *Religions*, 13(4), 274. <https://doi.org/10.3390/rel13040274>
- Wojtysiak, J. (2023). *Między ukryciem a jawnością. Esej z filozofii religii i teologii filozoficznej*. Wydawnictwo WAM.
- Yaden, D.B. i Newberg, A.B. (2022). *The varieties of spiritual experience. 21st century research and perspectives*. Oxford University Press.

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/>

The issues of "Horizons of Education"
have been published in the following order:

- 2002 vol. 1, No. 1 Man and Pedagogy at the Threshold of the New Millennium
- 2002 Vol. 1, No. 2 Man in Dialogue with the World
- 2003 Vol. 2, No. 3 Man in Uniting Europe
- 2003 Vol. 2, No. 4 Unrest Identity
- 2004 Vol. 3, No. 5 Education for Social Responsibility
- 2004 Vol. 3, No. 6 Education in a World of Positive and Negative Values
- 2005 Vol. 4, No. 7 Man Against Good and Evil
- 2005 Vol. 4, No. 8 Conscience "I think so anyway"
- 2006 Vol. 5, No. 9 Concern for the Dignity
- 2006 Vol. 5, No. 10 Illusions and Absurdities of Freedom
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Non)presence of the Spirit
- 2007 Vol. 6, No. 12 "How" the Human Spirit?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Carnality of Man: soma, sarx and sema?
- 2008 Vol. 7, No. 14 Body as the Subject of Education
- 2009 Vol. 8, No. 15 Reason after All
- 2009 Vol. 8, No. 16 The Strengths and Weaknesses of Thinking
- 2010 Vol. 9, No. 17 From Rationality to Emotionality
- 2010 Vol. 9, No. 18 Fears of the Present Time
- 2011 Vol. 10, No. 19 Despite Anxieties
- 2011 Vol. 10, No. 20 Homo creativus
- 2012 Vol. 11, No. 21 Art of Communication
- 2012 Vol. 11, No. 22 Longeliness and Solitude
- 2013 Vol. 12, No. 23 Longeliness and Creation
- 2013 Vol. 12, No. 24 Individualism – an Opportunity or a Threat?
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children's Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Entrepreneurship Education
- 2014 Vol. 13, No. 27 Gender: do we need it or not?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Entrepreneurial University
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Work and Identity
- 2015 Vol. 14, No. 31 Contemporary Educational Unrest
- 2015 Vol. 14, No. 32 Ageing
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today
- 2016 Vol. 15, No. 34 Education for Entrepreneurship
- 2016 Vol. 15, No. 35 University and Entrepreneurship
- 2016 Vol. 15, No. 36 Memory – Humanities and Social Sciences Contexts

2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
2017 Vol. 16, No. 38 The Synergy between School and Family
2017 Vol. 16, No. 39 The Image of a Scientist in the Media
2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
2018 Vol. 17, No. 41 Contemporary Discourses in Education
2018 Vol. 17, No. 42 Narrative – Interdisciplinary Perspectives
2018 Vol. 17, No. 43 Shaping Entrepreneurial Attitudes
2018 Vol. 17, No. 44 Education and Entrepreneurship
2019 Vol. 18, No. 45 About the Family
2019 Vol. 18, No. 46 The Family in Antiquity and the Modern Times
2019 Vol. 18, No. 47 Family in the 19th and 20th Centuries
2019 Vol. 18, No. 48 Family Culture
2020 Vol. 19, No. 49 Family in the Media
2020 Vol. 19, No. 50 Horizons of Humanity
2020 Vol. 19, No. 51 Internationalisation of Higher Education and Entrepreneurship
Education
2020 Vol. 19, No. 52 Care for a Human Being
2021 Vol. 20, No. 53 Education at School and in the Family in the Time of Covid-19
Pandemic
2021 Vol. 20, No. 54 Care and Upbringing in Times of Crisis
2021 Vol. 20, No. 55 Daily Life During a Pandemic
2021 Vol. 20, No. 56 Current Challenges of Ignatian Pedagogy
2022 Vol. 21, No. 57 Ignatian Pedagogy in a Complex and Ambiguous World
2022 Vol. 21, No. 58 Horizons of Spirituality
2022 Vol. 21, No. 59 Narration in Education Research
2022 Vol. 21, No. 60 Dimensions and Faces of Dialogue
2023 Vol. 22, No. 61 Taming the Otherness
2023 Vol. 22, No. 62 Corporeality and Subject

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 płeć?
- 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
2022 Vol. 21, No. 59 Narracja w badaniach nad edukacją
2022 Vol. 21, No. 60 Wymiary i oblicza dialogu
2023 Vol. 22, No. 61 Oswajanie obcości
2023 Vol. 22, No. 62 Cieleśność i podmiot

