

Ars Educandi

19/2022

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Sport we współczesnej
kulturze i edukacji

redakcja naukowa numeru:

Anna Majer

Komitet Naukowy / Scientific Council

dr Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
prof. Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
prof. Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
prof. Wiesław Jamrożek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
prof. Marek Konopczyński, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska
prof. Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
prof. Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska
prof. Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia
prof. Peter Mayo, University of Malta, Malta
prof. André Elias Mazawi, University of British Columbia, Kanada
prof. Lech Mokrzecki, Uniwersytet Gdański, Polska
prof. Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
prof. Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
prof. Carl Anders Säfström, Maynooth University, Irlandia
prof. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański, Polska
prof. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, Polska
prof. Wiesław Theiss, Uniwersytet Warszawski, Polska
prof. Patricia Thomson, University of Nottingham, Wielka Brytania
prof. Jan Żebrowski, Uniwersytet Gdański, Polska

Zespół Redakcyjny / Editorial Board

Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósinowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciewicz,
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka,
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane (2022) / Peer-reviewed journal (2022)

Mirosław Zientarski, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
Dagmara Budnik-Przybylska, Uniwersytet Gdański
Agnieszka Małek, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku
Monika Oliwia Żmudzka, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku
Żaneta Szczepańska-Klunder, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku
Daniel Krokosz, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku
Łukasz Androsiuk, Akademia Pomorska w Słupsku
Marta Gliniecka, Akademia Pomorska w Słupsku
Józef Górniewicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Szymon Dąbrowski, Akademia Pomorska w Słupsku

Projekt okładki i stron tytułowych / Design of the cover page and title pages
Grażka Lange

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press
Justyna Zyśk

Skład i łamanie / Typesetting and page layout
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN: 2083-0947 | ISSN (ONLINE): 2657-6058
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Spis treści

Anna Majer (Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku) Słowo wstępne	5
--	---

Artykuły i rozprawy

Aleksandra Ostrowska (Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku) Magdalena Jochimek (Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku) Perfekcja w sporcie jako szansa i zagrożenie dla zawodników	11
Małgorzata Obrycka (Akademia Pomorska w Słupsku) W podróży z Darwinem... O zwierzęcych historiach w kontekście ludzkiego życia, aktywności i kultury fizycznej	27
Agata Chruszcz (Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych) Czy Norwedzy wiedzą lepiej? Aktywność fizyczna jako podstawowa potrzeba i prawo dzieci	41
Marta Rukat (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) Gry cyfrowe i e-sport jako istotny komponent życia współczesnej młodzieży	59
Michalina Ignaciuk (Uniwersytet Gdański) Wirtualna rzeczywistość w edukacji. Analiza opinii nauczycieli na temat wykorzystania technologii VR w edukacji szkolnej	73
Jarosław Marzec Nowe wyzwania dla teorii edukacji – integralna edukacja i <i>mindfulness</i> w edukacji	87
Sylwester Zielka (Uniwersytet Gdański) Odpowiedzialność i ontologie wychowania	103
Bogusław Śliwerski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) Autoodpowiedzialność homeschoolersów za edukację własnych dzieci	115
Ewa Rodziewicz (profesor emeritus Uniwersytetu Gdańskiego) Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj	129

Recenzje i sprawozdania

Volha Pauliuts (Uniwersytet Gdański)

Recenzja książki Katarzyny Pękały-Speer pt. *Wiedza w budowie.*

O społecznym tworzeniu wiedzy w Wikipedii 149

Autorzy/Authors 155

Informacje dla autorów 157

Information for authors 159

Słowo wstępne

W kolejnym tomie rocznika „Ars Educandi” zatytułowanym *Sport we współczesnej kulturze i edukacji* prezentujemy rozważania nad sportem i szeroko pojętą aktywnością fizyczną, starając się określić ich miejsce we współczesnej kulturze. Zaprosiliśmy do publikacji interdyscyplinarne grono badaczy – przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych – nie tylko pedagogów, lecz także socjologów, filozofów, psychologów, kulturoznawców czy medioznawców, aby zwrócić szczególną uwagę na to, jak bardzo sport i jego różnorodne przejawy są powiązane z procesami socjalizacyjno-edukacyjnymi.

Przez wiele lat sport jako zagadnienie niedoceniane, traktowane nieco mniej poważnie z perspektywy naukowej, nie znajdował się na liście tematów chętnie podejmowanych przez badaczy. W ostatnim czasie zauważamy jednak wyraźny wzrost zainteresowania tą dziedziną w mediach, kulturze popularnej i społecznej praktyce życia codziennego, co stało się przyczynkiem do pewnej, także akademickiej, refleksji.

Jak zauważają redaktorzy monografii *Socjologia sportu* (2017 r., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN), Honorata Jakubowska i Przemysław Nosal, sport należy wziąć pod uwagę w naukowych analizach i rozważaniach przynajmniej z kilku powodów. Jednym z nich jest fakt, że „można w nim dostrzec podstawowe elementy obowiązującego ładu kulturowego: konwencjonalność, wymóg stosowania się do reguł, określenie ram normatywnych, delegowanie agend odpowiedzialnych za kontrolowanie ładu itd. [...] Sport pozostaje doskonałą ilustracją procesu społecznego konstruowania i instytucjonalizowania określonych praktyk” (s. 7). Co więcej, sport pokazuje jak w lustrze społecznie cenione wartości: dążenie do perfekcji, przekraczanie siebie i swych ograniczeń, zasady uczciwej rywalizacji i współpracy. Staje się tym samym ważnym czynnikiem socjalizacji i edukacji. Zresztą jego rola na tym się nie kończy. Wspomniani wyżej autorzy wskazują, że „obszar sportu stanowi doskonałe pole ilustracyjne dla wszelkiego rodzaju procesów związanych z mediami, ekonomią, polityką, stosunkami narodowymi, technologią czy marketingiem. Dostarcza on wszak niezwykle wyrazistych przykładów dynamiki w zakresie poszczególnych zjawisk

oraz skupia i intensyfikuje przebieg wielu fenomenów zachodzących w rzeczywistości społecznej” (s. 7).

Nie możemy zapomnieć o jeszcze jednym – o ogromnej popularności, jaką cieszy się ta sfera życia od najdawniejszych już czasów. Ludzie na całym świecie uprawiają sport, śledzą informacje z tego zakresu, kibicują. Dzisiejsze rekordy oglądalności telewizji dotyczą przede wszystkim wydarzeń sportowych. Igrzyska olimpijskie, mistrzostwa świata to spektakle oglądane przez miliardy ludzi na naszym globie. Przyjmując tę perspektywę i to, co wyżej zostało zasygnalizowane, należałoby stwierdzić, że sport jest dziś potężną agendą socjalizacyjną, która jednoczy ludzkość w kręgu pewnych uniwersalnych zasad i wartości.

Również sport w szkole, a konkretnie lekcje wychowania fizycznego, poza edukacją związaną z ciałem, dbaniem o nie i o zdrowie, czyli kształtowaniem postaw prosomatycznych, ma zgodnie z zapisem w podstawie programowej kształtować postawy prospołeczne – niesienia pomocy innym, współpracy czy empatii.

Dziś już zatem, nie mając wątpliwości, że sport to (po)ważny temat, oddajemy ten numer naszego czasopisma w ręce czytelników, aby podzielić się dzisiejszą myślą i najnowszymi badaniami w tej dziedzinie.

Tom otwiera tekst Aleksandry Ostrowskiej i Magdaleny Jochimek pt. *Perfekcja w sporcie jako szansa i zagrożenie dla zawodników*, w którym autorki na podstawie przeglądu wybranych artykułów naukowych zmierzyły się z ideą dążenia do doskonałości w sporcie z perspektywy psychologii.

Kolejny artykuł zatytułowany *W podróży z Darwinem... O zwierzęcych historiach w kontekście ludzkiego życia, aktywności i kultury fizycznej* autorstwa Małgorzaty Obryckiej stanowi refleksję nad sytuacją zwierząt w odniesieniu do życia człowieka, wyznawanych wartości i jego aktywności sportowej.

Natomiast Agata Chruszcz w artykule pt. *Czy Norwedzy wiedzą lepiej? Aktywność fizyczna jako podstawowa potrzeba i prawo dzieci* przedstawia wnikliwą charakterystykę funkcjonowania polskiej i norweskiej systemowej placówki przedszkolnej, starając się odpowiedzieć na pytanie, która z nich lepiej odpowiada na potrzeby najmłodszych.

Sport to także nowe technologie. O tym i o zdobywającym coraz większą popularność zjawisku, jakim jest e-sport, pisze Marta Rukat w tekście pt. *Gry cyfrowe i e-sport jako istotny komponent życia współczesnej młodzieży*. Problematykę związaną z rozwojem technologii podejmuje także Michalina Ignaciuk, prezentując ją w kontekście polskiej edukacji w artykule pt. *Wirtualna rzeczywistość w edukacji. Analiza opinii nauczycieli na temat wykorzystania technologii VR w edukacji szkolnej*.

Aktualny numer czasopisma zawiera ponadto teksty otwierające nowe istotne przestrzenie dla pedagogicznej refleksji. Obszary te wynikają z pewnej potrzeby, która rodzi się na naszych oczach we współczesnej myśli o edukacji. Jarosław Marzec (*Nowe wyzwania dla teorii edukacji – integralna edukacja i mindfulness w edukacji*) przygląda się integralnej edukacji i idei *mindfulness* – inspirowanym myślą Kena Wilbera – jako podejściom, które mogą sprostać wyzwaniom współczesnego

społeczeństwa ryzyka. Wiążą się one ściśle także z kwestią odpowiedzialności, zaprezentowaną w niniejszym tomie w różnych odsłonach przez Sylwestra Zielkę (*Odpowiedzialność i ontologie wychowania*), Bogusława Śliwerskiego (*Autoodpowiedzialność homeschoolersów za edukację własnych dzieci*) oraz Ewę Rodziewicz (*Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj*).

Tom zamyka recenzja autorstwa Volhy Pauliuts, która przedstawiła niezwykle interesującą monografię naukową Katarzyny Pękały-Speer pt. *Wiedza w budowie. O społecznym tworzeniu wiedzy w Wikipedii*. Monografię ukazującą edukacyjny potencjał zasobów encyklopedycznych, budowania wiedzy, a także tworzenia grup społecznościowych zaangażowanych w ten proces.

Serdecznie zapraszamy do lektury 19. numeru czasopisma „Ars Educandi” z nadzieją, że czytelnicy znajdą w nim wiele inspirujących refleksji.

Anna Majer

Artykuły i rozprawy

Aleksandra Ostrowska
Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.01>

Magdalena Jochimek
ORCID: 0000-0001-9899-5031
Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku

Perfekcja w sporcie jako szansa i zagrożenie dla zawodników

Wprowadzenie

Sport to dziedzina aktywności człowieka, w której naturalne jest dążenie do mistrzowskiego opanowania techniki i uzyskania optymalnego poziomu wykonania określonego zadania. Sportowiec wyczynowy poświęca niemal całe życie, aby na zawodach pokazać się z jak najlepszej strony, podejmując próbę osiągnięcia celu w swojej konkurencji. Obserwatorzy zjawiska sportowego koncentrują się przede wszystkim na uzyskanych wynikach, podczas gdy droga, którą pokonuje sportowiec, dążąc do sukcesu, czyli bilans ponoszonych przez niego zysków i strat, często nie jest dostrzegana. W tym kontekście perfekcjonizm wydaje się istotnym wymiarem psychologicznym, dlatego warto poświęcić mu uwagę, zwłaszcza w odniesieniu do uprawiania sportu wysokokwalifikowanego.

Dążenie do doskonałości daje możliwość optymalnego rozwoju i osiągnięcia lepszych rezultatów. Badacze John S. Gotwals, Joachim Stoeber, John G.H. Dunn i Oliver Stoll (2012) stwierdzili, że perfekcjonizm jest cechą powszechną. Uważają oni, że większość ludzi odznacza się perfekcjonizmem przynajmniej w jednym aspekcie życia, a chęć osiągnięcia doskonałości przejawia się w rozmaitych obszarach, takich jak: praca (Włodarczyk, Obacz 2013), nauka (Çapan 2010), życie codziennie (Sand et al. 2021) czy sport (Hill et al. 2015). Jednak każdy medal ma dwie strony, a jak wskazuje Don E. Hamachek (1978), jeden z pierwszych badaczy zajmujących się perfekcjonizmem, perfekcjonizm może być nacechowany zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. U jednych okaże się motorem rozwoju i osiągnięcia

sukcesów, natomiast u innych jego destrukcyjne oddziaływanie doprowadzi do niepożądanych konsekwencji emocjonalnych, a w skrajnych przypadkach spowoduje chęć odebrania sobie życia (Shafran, Mansell 2001). Można zatem stwierdzić, że perfekcjonizm stanowi nieodłączny element życia człowieka, a jego wpływ na jakość życia nie jest jednoznaczny, gdyż przyczynia się zarówno do jej podwyższenia, jak i pogorszenia (Stoeber, Otto 2006).

Perfekcjonizm jest definiowany na wiele sposobów. Początkowo uznawany był za strukturę jednowymiarową (Burns 1980; Garner et al. 1983). David Burns (1980) stwierdził, że perfekcjonizm jest dysfunkcyjny i niezdrowy. Przedstawił go jako zaburzenie psychiczne oraz oznakę nieprzystosowania psychicznego. Do podobnego wniosku doszedł Asher R. Pacht (1984). Inni badacze zwrócili uwagę na wielowymiarową strukturę perfekcjonizmu (Frost et al. 1990) i wskazali, że jest to wieloaspektowa cecha osobowości. Randy Frost, Patricia Marten, Cathleen Lahart i Robin Rosenblate (1990), a po nich Gordon Flett i Paul Hewitt (2002), sklasyfikowali perfekcjonizm jako cechę osobowości, która predysponuje do dążenia do ideału poprzez wyznaczanie zbyt wysokich standardów, przy jednoczesnej tendencji do zbyt surowej oceny swoich działań. W konsekwencji tego ujęcia zagadnienia został wyodrębniony perfekcjonizm pozytywny i perfekcjonizm negatywny (Terry-Short et al. 1995). Uzupełnieniem kategorii, w których opisywane są sposoby rozumienia perfekcjonizmu, jest wyróżnienie jeszcze jednej grupy – nieperfekcjonistów (Stoeber et al. 2006; Rice, Ashby 2007), czyli osób, które mają stosunkowo niższe średnie wyniki w odniesieniu do standardów osobistych, samokrytycyzmu czy też wątplenia i obaw. Warto zaznaczyć, że w tej grupie poziom depresji był niższy w porównaniu do osób skategoryzowanych jako perfekjoniści (Rice, Ashby 2007).

Podsumowując, ze względu na znaczenie perfekcjonizmu w różnych obszarach funkcjonowania człowieka oraz wielowymiarowość tego zagadnienia w ostatnich latach jest ono coraz częściej badane, również w dziedzinie sportu. Joachim Stoeber, Olivier Stoll, Eva Pescheck i Kathleen Otto (2008) stwierdzili, że perfekcjonizm silnie wiąże się z szansą na zwycięstwo sportowca. Warto zaznaczyć, że istotne znaczenie perfekcjonizmu w sporcie dostrzegają również polscy badacze Wojciech Waleriańczyk i Maciej Stolarski (2016), którzy opracowali kwestionariusz perfekcjonizmu w sporcie. Toteż celem niniejszego artykułu jest analiza roli perfekcjonizmu w sporcie wyczynowym. Z uwagi na to, że na przestrzeni lat wielokrotnie podejmowano ten temat, zaprezentowany tu przegląd badań będzie dotyczył artykułów opublikowanych po 2015 r. W pierwszej kolejności zostaną przedstawione wyniki przeglądu wybranych badań na temat perfekcjonizmu pozytywnego, a następnie perfekcjonizmu negatywnego w sporcie. Dla krytycznej analizy zaprezentowanych danych pomocne będą tabele 1 i 2, w których scharakteryzowano najważniejsze rezultaty i grupy osób badanych.

Perfekcjonizm pozytywny w sporcie

Opisywany w literaturze perfekcjonizm pozytywny (Terry-Short et al. 1995) bywa nazywany również: czynnym (Adkins, Parker 1996), zdrowym (Stumpf, Parker 2000), adaptacyjnym (Rice et al. 1998), funkcjonalnym (Rhéaume et al. 2000). Te sposoby ujmowania perfekcjonizmu wynikają z różnych podstaw teoretycznych przyjętych przez badaczy, jednak w niniejszym artykule będą one traktowane jako synonimy. Takie podejście do perfekcjonizmu będzie pomocne w przeprowadzeniu analizy efektów jego oddziaływania, które wskazują na powiązane z nim pewne korzyści.

Perfekcjonistyczne dążenia są nacechowane pozytywnie w odniesieniu do strategii radzenia sobie ze stresem skoncentrowanej na zadaniu oraz do poczucia osobistej kontroli nad działaniem (Madigan et al. 2018). Badania przeprowadzone przez Kun Wang i współpracowników (2020) wykazały, że zawodnicy, którzy odznaczali się wyższym poziomem perfekcjonizmu adaptacyjnego, w większym stopniu byli przeciwko stosowaniu niedozwolonego dopingu w porównaniu do sportowców przejawiających wyższy poziom perfekcjonizmu dezadaptacyjnego. Zatem perfekcjonizm adaptacyjny może sprzyjać kształtowaniu postawy prosportowej i *fair play*. Dorota Włodarczyk i Wioletta Obacz (2013) twierdzą, że ten rodzaj perfekcjonizmu wiąże się z wyznaczaniem wysokich, lecz możliwych do zrealizowania standardów, zadowoleniem ze swoich działań oraz większym zaangażowaniem w wykonywaną pracę.

Tabela 1. Perfekcjonizm pozytywny – przegląd wybranych badań

Autorzy	Opis grupy osób badanych	Najważniejsze wyniki
(Greblo et al. 2016)	$N = 258$ $n_{mężczyźni} = 160$ $n_{kobiety} = 98$ $M_{wiek} = 20,44; SD = 1,01$	Im wyższy poziom perfekcjonizmu pozytywnego, tym wyższy poziom zorientowanego na działanie klimatu motywacyjnego. Zależność ta wskazuje, że zawodnicy odznaczający się perfekcjonizmem pozytywnym w większym stopniu skupiają się na doskonaleniu własnych umiejętności, traktują błędy jako naturalne elementy procesu uczenia się, chętnie podejmują wysiłek i współpracę z innymi członkami zespołu, a kryterium sukcesu określają w odniesieniu do własnych możliwości.
(Larkin et al. 2016)	$N_{mężczyźni} = 419$ $M_{wiek} = 13,89$	Zawodnicy piłki nożnej mający wyższy poziom perfekcjonistycznych dążeń bardziej angażują się w treningi w porównaniu do zawodników mających niższy poziom perfekcjonistycznych dążeń.
(Vink, Raudsepp 2018)	$N = 172$ $n_{mężczyźni} = 94$ $n_{kobiety} = 78$ $M_{wiek} = 15,2; SD = 0,45$	Wyższy poziom dążeń perfekcjonistycznych wiąże się z podejmowaniem przez zawodników większego zaangażowania w działalność sportową na początku i pod koniec sezonu startowego.
(Lizmore et al. 2017)	$N = 239$ $n_{mężczyźni} = 140$ $n_{kobiety} = 99$ $M_{wiek} = 20,50; SD = 1,99$	Perfekcjonistyczne dążenia są pozytywnie skorelowane ze współczuciem dla siebie i z optymizmem.

Tabela 1 cd.

Autorzy	Opis grupy osób badanych	Najważniejsze wyniki
(Garinger et al. 2018)	$N = 351$ $n_{mężczyźni} = 133$ $n_{kobiety} = 218$ $M_{wiek} = 19,97; SD = 1,47$	Perfekcjonistyczne dążenia są pozytywnie skorelowane z niższym poziomem wypalenia zawodowego u sportowców wysokokwalifikowanych.
(Madigan et al. 2015)	$N = 103$ $n_{mężczyźni} = 80$ $n_{kobiety} = 21$ piłka nożna $n = 47$ rugby $n = 26$ koszykówka $n = 13$ lekkoatletyka $n = 8$ inne sporty $n = 9$ $M_{wiek} = 17,7$	Perfekcjonistyczne dążenia mogą być czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym u młodych sportowców.
(Madigan et al. 2016)	$N = 141$ $n_{mężczyźni} = 125$ $n_{kobiety} = 16$ $M_{wiek} = 17,3; SD = 0,8$	Perfekcjonistyczne dążenia nie są skorelowane ze stresem negatywnym, który wpływa na pogorszenie jakości życia. Sportowcy perfekcjonistyczni odznaczający się tym rodzajem perfekcjonizmu mogą trenować dłużej i intensywniej.
(Madigan et al. 2019)	$N = 423^*$	Trenerzy w większym stopniu oddziałują na podwyższenie poziomu perfekcjonizmu pozytywnego u młodych sportowców w porównaniu do rodziców tych sportowców.
(Wang et al. 2020)	$N = 243$ $n_{mężczyźni} = 128$ $n_{kobiety} = 115$ $M_{wiek} = 20,5; SD = 4,11$	Im wyższe perfekcjonistyczne dążenia, tym bardziej negatywna postawa wobec stosowania dopingu w sporcie. Częściowym mediatorem tej relacji jest motywacja autonomiczna.
(Freire et al. 2020)	$N = 177$ $n_{mężczyźni} = 104$ $n_{kobiety} = 73$ koszykówka $n = 12$ futsal $n = 64$ piłka ręczna $n = 42$ siatkówka $n = 57$ $M_{wiek} = 16,15; SD = 0,90$	Pozytywnym wpływem perfekcjonistycznych dążeń jest obniżenie poziomu lęku przedstartowego (poznawczego i somatycznego) – tendencja ta dotyczy szczególnie chłopców.
(Madigan et al. 2017, <i>Athletes'...</i>)	$N = 261$ $n_{mężczyźni} = 192$ $n_{kobiety} = 69$ $M_{wiek} = 20,9; SD = 6,3$	Perfekcjonistyczne dążenia są pozytywnie skorelowane z poprawą nastroju.

*Uczestnicy połączonych badań przekrojowych.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zaprezentowanego przeglądu literatury można stwierdzić, że perfekcjonizm pozytywny zapewnia sportowcom wiele korzyści. Wiąże się on z wyższą motywacją (Greblo et al. 2016), zaangażowaniem treningowym (Larkin et al. 2016; Vink, Raudsepp 2018), samowspółczuciem i optymizmem (Lizmore et al. 2017), poprawą nastroju (Madigan et al. 2017, *Athletes'...*) oraz obniżeniem poziomu lęku u młodych sportowców (Freire et al. 2020). Poza tym, jak wskazują badania, perfekcjonizm pozytywny w sposób negatywny koreluje z wypaleniem zawodowym

u sportowców (Garinger et al. 2018) i przyzwoleniem wobec dopingu (Wang et al. 2020), a osoby z wyższym poziomem tego typu perfekcjonizmu mogą trenować dłużej i intensywniej (Madigan et al. 2017, *Perfectionistic...*). Perfekcjonistyczne dążenia u młodych sportowców redukują także stres poznawczy.

Perfekcjonizm negatywny w sporcie

Perfekcjonizm negatywny (Terry-Short et al. 1995) jest określany jako: bierny (Adkins, Parker 1996), niezdrowy (Stumpf, Parker 2000), nieadaptacyjny (Rice et al. 1998), dysfunkcyjny (Rhéaume et al. 2000), a także nazywany perfekcjonistycznymi obawami (Frost et al. 1993). Wszystkie wymienione ujęcia tego rodzaju perfekcjonizmu, mimo że wyrastają z rozmaitych konstruktów teoretycznych, w niniejszym artykule są traktowane jako jedna kategoria. Dlatego też użyte tu poszczególne określenia posłużą do opisanego przejawów niekorzystnego działania perfekcjonizmu.

Perfekcjonizm negatywny może wiązać się z obniżeniem poczucia zadowolenia z życia (Gaudreau, Verner-Filion 2012), a Hamachek (1978) uznał, że może prowadzić nawet do wyniszczenia jednostki. Lęk przed porażką u osób, które przejawiają cechy perfekcjonizmu negatywnego, bywa tak silny, że je paraliżuje i uniemożliwia podjęcie działania. W skrajnych przypadkach, tj. wówczas gdy osoba jest obezwładniona z powodu wątpliwości i ulega prokrastynacji w obawie przed popełnieniem błędu, może prowadzić do depresji, a nawet samobójstwa (Adkins, Parker 1996; Sanecka 2014). Zgodnie z wielowymiarowym modelem perfekcjonizmu, który często jest wykorzystywany w badaniach dotyczących sportu, zostały wyodrębnione trzy wymiary perfekcjonizmu, obejmujące kluczowe dla tego zjawiska cechy indywidualne i społeczne: perfekcjonizm zorientowany na siebie, perfekcjonizm społecznie nakazany i perfekcjonizm zorientowany na innych (Hewitt, Flett 1991). Pierwsze dwa wymiary są szczególnie powiązane z nadmierną presją wywieraną na siebie w celu osiągnięcia perfekcji. W odniesieniu do perfekcjonizmu zorientowanego na siebie dążeniu do perfekcji towarzyszy wysoki poziom niekonstruktywnego i ostrego samokrytycyzmu. Z kolei wysokie wymagania stawiane przez innych wywołują nadmierne obawy związane ze spodziewaną krytyką z ich strony. Trzeci wymiar perfekcjonizmu wskazuje na oczekiwania, aby inne osoby były perfekcyjne, dlatego podlegają one presji i ostrej krytyce, gdy nie spełnią tych standardów. Harun Tadik, Engin Akça i Zehra Uçak-Azboy (2017) zauważyli, że perfekcjonizm niezdrowy, zorientowany na siebie czy też społecznie nakazany może skłaniać uzdolnionych uczniów do zachowań samouszkodzających oraz obniżać ich samoocenę i wyniki w nauce. Do efektów perfekcjonizmu dezadaptacyjnego można również zaliczyć: zawyżone poczucie presji społecznej, zwątpienie w celowość i skuteczność własnych działań, podwyższony poziom stresu (Włodarczyk, Obacz 2013).

Badania przeprowadzone przez Petera R. Crockera z zespołem (2014) wykazały, że perfekcjonizm dezadaptacyjny cechuje nieskuteczne radzenie sobie ze stresem.

Do podobnych wniosków doszli Andrew P. Hill i współpracownicy (2010). Z kolei zespół Daniela J. Madigana (2018) dowiódł, że perfekcjonistyczne obawy są pozytywnie skorelowane z radzeniem sobie ze stresem poprzez unikanie, z przeżywaniem wyższego poziomu stresu w trakcie treningów, a ponadto prowadzą one często do różnych problemów u młodych sportowców, w rezultacie do braku poczucia osobistej kontroli i zarazem poczucia bezradności. Warto dodać, że perfekcjonistyczne obawy mogą być powodem awersyjnej reakcji na błędy popełniane w środowisku treningowym (Nordin-Bates et al. 2014).

Tabela 2. Perfekcjonizm negatywny – przegląd wybranych badań

Autorzy	Opis grupy osób badanych	Rezultat
(Grugan et al. 2020)	$N = 257$ $n_{mężczyźni} = 219$ $n_{kobiety} = 38$ piłka nożna $n = 110$ rugby union $n = 85$ rugby league $n = 62$ $M_{wiek} = 20,71; SD = 4,10$	Perfekcjonizm społecznie nakazany ma bezpośredni wpływ na antyspołeczne zachowania zarówno wobec kolegów z drużyny, jak i przeciwników. Perfekcjonizm zorientowany na innych w pośredni sposób wpływa na antyspołeczne zachowania zarówno wobec kolegów z drużyny, jak i przeciwników.
(Pineda-Espejel et al. 2019)	$N = 142$ $n_{mężczyźni} = 65$ $n_{kobiety} = 77$ $M_{wiek} = 12,5; SD = 1,81$	Perfekcjonizm zorientowany na siebie przy jednoczesnym wywieraniu zbyt dużej presji przez rodziców i trenera może wywołać u sportowca lęk przed poniesieniem porażki, co w konsekwencji prowadzi do przeżywania negatywnych emocji.
(Curran, Hill 2018)	$N = 60$ $n_{mężczyźni} = 53$ $n_{kobiety} = 7$ $M_{wiek} = 20,78; SD = 3,57$	Perfekcjonizm zorientowany na siebie, wskutek ponoszonych porażek, jest pozytywnie powiązany ze zmniejszaniem się poczucia dumy i zwiększaniem poziomu poczucia winy. Wysoki poziom perfekcjonizmu zorientowanego społecznie stanowi jeden z czynników podwyższających poczucie wstydu i winy. U osób z wysokim poziomem perfekcjonizmu występuje wyższy poziom stresu po starcie, szczególnie gdy wynik postrzegają jako niezadowolający.
(Lizmore et al. 2017)	$N = 239$ $n_{mężczyźni} = 140$ $n_{kobiety} = 99$ $M_{wiek} = 20,50; SD = 1,99$	W sytuacji określanej jako nieudany start zawodnicy wykazujący wyższy poziom perfekcjonistycznych obaw odznaczali się mniejszym współczuciem wobec siebie i mniejszym optymizmem, a większym pesymizmem i ruminacyjnym stylem myślenia.
(Garinger et al. 2018)	$N = 351$ $n_{mężczyźni} = 133$ $n_{kobiety} = 218$ $M_{wiek} = 19,97; SD = 1,47$	Perfekcjonistyczne obawy są przyczyną wypalenia zawodowego u zawodników. W relacji tej znaczącym modyfikatorem jest postrzegany poziom stresu.
(Ussorowska 2020)	$N = 181$ $n_{mężczyźni} = 92$ $n_{kobiety} = 89$ $M = 17,41; SD = 1,81$	U zawodowych koszykarzy, którzy cechują się wyższym perfekcjonizmem negatywnym, stwierdza się wyższy poziom postrzeganego stresu, będący czynnikiem ryzyka wystąpienia wypalenia.
(Haraldsen et al. 2021)	$N = 171$ $n_{mężczyźni} = 84$ $n_{kobiety} = 87$ $M_{wiek} = 17,31; SD = 0,94$	Perfekcjonistyczne obawy odgrywają znaczącą rolę w powstawaniu wypalenia zawodowego u młodych zawodników.

Autorzy	Opis grupy osób badanych	Rezultat
(Madigan et al. 2015)	<p>$N = 103$ $n_{mężczyźni} = 80$ $n_{kobiety} = 21$ piłka nożna $n = 47$ rugby $n = 26$ koszykówka $n = 13$ lekkoatletyka $n = 8$ inne sporty $n = 9$ $M_{wiek} = 17,7$</p>	Perfekcjonistyczne obawy przyczyniają się do powstania wypalenia zawodowego u młodych sportowców.
(Gustafsson et al. 2016)	<p>$N = 237$ $n_{mężczyźni} = 124$ $n_{kobiety} = 113$ sporty drużynowe $n = 178$ sporty indywidualne $n = 59$ $M_{wiek} = 16,99; SD = 0,80$</p>	Zawodnicy przejawiający wysoki poziom perfekcjonizmu negatywnego są bardziej narażeni na wypalenie. Stan ten może zostać spotęgowany przez postawę rodziców charakterystyczną dla klimatu motywacyjnego skoncentrowanego na ja (ang. <i>ego-involving climate</i>).
(Madigan et al. 2019)	$N = 423^*$	Trenerzy mogą w większym stopniu niż rodzice oddziaływać na podnoszenie się poziomu perfekcjonizmu negatywnego u młodych sportowców w dłuższej perspektywie czasowej.
(Freire et al. 2020)	<p>$N = 177$ $n_{mężczyźni} = 104$ $n_{kobiety} = 73$ koszykówka $n = 14$ piłka ręczna $n = 42$ siatkówka $n = 57$ $M_{wiek} = 16,15; SD = 0,90$</p>	Perfekcjonistyczne obawy są pozytywnie skorelowane z przedstartowym lękiem poznawczym występującym u młodych sportowców (niezależnie od płci).
(Donachie et al. 2018)	<p>$N = 206$ $n_{mężczyźni} = 76$ $n_{kobiety} = 123$ $M_{wiek} = 15,54; SD = 1,93$</p>	Perfekcjonizm społecznie nakazany jest predyktorem nadmiarowego przeżywania złości przed zawodami, a perfekcjonistyczne przekonania są pozytywnym predyktorem lęku, złości i przygnębienia.
(Haraldsen et al. 2019)	<p>$N = 171$ $n_{mężczyźni} = 84$ $n_{kobiety} = 87$ $n_{sport} = 118$ $M_{wiek} = 17,31; SD = 0,94$</p>	Perfekcjonistyczne obawy wzmagają motywację opartą na kontroli i poczucie frustracji związanej z trudnościami w realizacji podstawowych potrzeb. Ponadto przyczyniają się do stosowania strategii unikowej w radzeniu sobie z trudnościami.
(Jensen et al. 2018)	<p>$N_{mężczyźni} = 323$ $M_{wiek} = 22,08; SD = 5,15$</p>	Perfekcjonistyczne obawy są pozytywnie skorelowane z depresją (mediatorem tej relacji jest lęk dotyczący rywalizacji).
(Madigan et al. 2017, <i>Athletes'...</i>)	<p>$N = 80$ $n_{mężczyźni} = 65$ $n_{kobiety} = 15$ piłka nożna $n = 25$ koszykówka $n = 19$ lekkoatletyka $n = 18$ rugby $n = 13$ inne sporty $n = 5$ $M_{wiek} = 17,1; SD = 0,6$</p>	Perfekcjonistyczne obawy są predyktorem prawdopodobieństwa wystąpienia urazu sportowego. Przyczyną tej zależności może być wysoki poziom przewlekłego stresu i stresu treningowego.

*Uczestnicy połączonych badań przekrojowych.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza literatury dotyczącej perfekcjonistycznych obaw wskazuje, że perfekcjonizm często negatywnie wpływa na sposób funkcjonowania zawodnika. Wysoki poziom perfekcjonistycznych obaw wiąże się z przeżywaniem emocji, które stają się przeszkodą na drodze do sukcesów sportowych (Curran, Hill 2018; Donachie et al. 2018; Pineda-Espejel et al. 2019; Freire et al. 2020; Jensen et al. 2018) oraz przejawiają się w postaci obsesyjnych myśli i pesymizmu (Lizmore et al. 2017), a także zwiększa ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego (Garinger et al. 2018; Madigan et al. 2015; Haraldsen et al. 2021; Ussorowska 2020).

Podsumowanie

Dotychczasowe badania nad perfekcjonizmem w sporcie nadal nie pozwalają jednoznacznie określić, czy jest on wsparciem, czy też przeszkodą, dlatego potrzebne są dalsze analizy tego zagadnienia. Trudności związane z definitywnym, krytycznym opisaniem perfekcjonizmu wynikają z jego wielowymiarowości. Badacze korzystają z różnych narzędzi do opisanego zjawiska, co również nie ułatwia definitywnego i rzetelnego porównania uzyskanych przez nich wyników. Nadmienić należy, że do najczęściej używanych narzędzi badawczych, przytoczonych też w niniejszym artykule, można zaliczyć: Sport-Multidimensional 6 Perfectionism Scale-2 (Sport-MPS-2; Gotwals, Dunn 2009; zob. Freire et al. 2020; Vink, Raudsepp 2018; Lizmore et al. 2017; Garinger et al. 2018), Multidimensional Inventory of Perfectionism in Sport (MIPS; Stoeber et al. 2006; zob. Madigan et al. 2015; Madigan et al. 2019; Jensen et al. 2018; Madigan et al. 2017, *Perfectionistic...*; Madigan et al. 2017, *Athletes'...*; Greblo et al. 2016) oraz Sport Multidimensional Perfectionism Scale (SMPS; Dunn et al. 2006; zob. Madigan et al. 2015; Jensen et al. 2018; Madigan et al. 2017, *Athletes'...*; Madigan et al. 2016). Inne narzędzia zostały wykorzystane w niniejszych rozważaniach dwukrotnie. Należy dodać, że badania nad perfekcjonizmem u sportowców podejmowane są głównie wśród adolescentów i młodych dorosłych oraz dotyczą różnych dyscyplin sportowych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury trzeba stwierdzić, że zawodnicy odznaczający się wysokim perfekcjonizmem pozytywnym mogą czerpać z niego korzyści. Jednak z tym sposobem podejścia wiąże się również ryzyko, gdyż jest to tylko jeden z wymiarów perfekcjonizmu.

Jak wskazują badania, profil mieszany perfekcjonizmu, w którym zawodnicy uzyskali wysoki wynik zarówno w odniesieniu do perfekcjonistycznych obaw, jak i do perfekcjonistycznych dążeń, okazuje się najmniej adaptacyjny (Haraldsen et al. 2021). Tego typu konstelacja wymiarów perfekcjonizmu jest zdecydowanie bardziej niekorzystna niż uzyskanie wysokich wyników tylko w skali perfekcjonistycznych obaw. Należy zwrócić uwagę, że podatność na rozwój niekorzystnego perfekcjonizmu dotyczy przede wszystkim perfekcjonistycznych obaw, niezależnie od poziomu perfekcjonistycznych dążeń. Stąd perfekcjonistyczna podatność

bezsprzecznie jest czynnikiem ryzyka w kontekście rozwoju talentu sportowego zawodnika (Haraldsen et al. 2021).

W związku z tym trzeba stwierdzić, że trenerzy w większym stopniu niż rodzice oddziałują na podwyższenie poziomu perfekcjonizmu pozytywnego i negatywnego u młodych sportowców (Madigan et al. 2019). Dlatego tak ważne jest, by dysponowali odpowiednią wiedzą na temat perfekcjonizmu i wykorzystywali ją w procesie kształtowania postawy zawodnika już od najmłodszych lat. Za czynnik ryzyka należy uznać środowisko sportowe, w którym zawodnik nieustannie podlega ocenie, a jego zadanie polega na dążeniu do doskonałości – wówczas perfekcjonistyczny sposób funkcjonowania może być naturalnie wybieraną strategią (zarówno przez trenerów, jak i zawodników). Obawy przed zmianą strategii mogą wynikać z tego, że sportowcy często nie widzą innej alternatywy, a bycie nieperfekcjonistą może kojarzyć się negatywnie (np. z przeświadczeniem, że wykonanie będzie przeciętne, a to przecież nie jest dobry prognostyk mistrzostwa sportowego). Jednakże zmiana sposobu myślenia może przynieść wiele korzyści zawodnikom, zarówno tym, którzy odczuwają negatywne skutki związane z wysokim poziomem perfekcjonizmu, jak i tym, u których jest on właśnie rozwijany. Perfekcjonizm należy do procesów transdiagnostycznych (Egan et al. 2011), co oznacza, że może być czynnikiem ryzyka wystąpienia różnych zaburzeń lub czynnikiem je podtrzymującym (np. zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne, społeczne zaburzenie lękowe, zaburzenie paniczne, fobia swoista i zaburzenie lękowe uogólnione, cielesne zaburzenie dysmorficzne, zaburzenia odżywiania, depresja, zespół chronicznego zmęczenia). Z tego względu wiedza na temat możliwości oddziaływania korygującego w bezpośrednim środowisku zawodnika jest kluczowa.

Głównymi czynnikami, które mogą przyczyniać się do rozwijania perfekcjonizmu, są wpływy interpersonalne i doświadczenia nabyte w procesie uczenia się (Egan et al. 2016). Dlatego bardzo ważne jest podejście do zawodnika jego rodziców, trenerów i innych zawodników z grupy sportowej, którzy formułując krytyczne komentarze, szczególnie w sytuacji popełnianych błędów, mogą oddziaływać na sposób określania standardów przez zawodnika. Ponadto środowisko sportowe, zgodnie z zasadami wzmocnienia pozytywnego, zwiększa prawdopodobieństwo realizacji wysokich standardów poprzez nagradzanie i poświęcanie uwagi sportowcom w sytuacji, gdy wysokie standardy są realizowane. Warto zauważyć, że obawy przed niespełnieniem oczekiwań innych osób – gdy standardy nie zostaną zachowane – mogą spowodować u zawodnika wystąpienie tendencji do unikania zadań i do prokrastynacji. Za takie zachowania jest odpowiedzialny proces wzmacniania negatywnego, który zapewnia chwilowe poczucie ulgi w związku z tym, że nie ma konieczności konfrontowania się z wyzwaniem.

Zgodnie z modelem poznawczo-behawioralnym dysfunkcjonalnego perfekcjonizmu (Shafran et al. 2010) poczucie własnej wartości zależy od realizacji sztywnych i wysokich standardów, które wyznacza sobie osoba. Standardy te zazwyczaj są sformułowane tendencyjnie i można w ich treści odnaleźć zniekształcenia poznawcze,

które dodatkowo je usztywniają. Do typowych błędów w myśleniu osób perfekcyjnych należy kierowanie się powinnościami (muszę, powinienem), co wiąże się z wywieraniem na siebie presji, oraz myślenie dychotomiczne, tj. w kategoriach czarno-białych (np. liczy się tylko zwycięstwo, nie można popełnić błędu, trzeba być w pełni efektywnym), w związku z czym wykonanie zadania jest postrzegane według zasady „wszystko albo nic” (Shafran et al. 2010). Ponadto osoby perfekcyjnie mają skłonność do sprawdzania poziomu realizacji standardów poprzez długotrwałe wykonywanie działań sprzyjających realizacji celów (co tłumaczy większą wytrwałość w podejmowaniu trudów treningowych), porównywanie się z innymi lub częste poszukiwanie wsparcia i upewnianie się, czy są na dobrej drodze do osiągnięcia celów. W momencie ewaluacji wyznaczonych standardów, tj. sprawdzania, w jakim stopniu im podołano, osoba perfekcyjna może czasowo spełnić własne standardy, jednak to nie przyniesie jej satysfakcji, gdyż w toku krytycznej analizy doszuka się tego, co mogła poprawić, lub umniejszą osiągnięty przez siebie sukces. W efekcie powstanie błędne koło, gdyż spełnienie standardów wcale nie wpłynie na poczucie samospełnienia i ustabilizowanie poczucia własnej wartości, lecz zaktywizuje konieczność podwyższenia standardów, aby być jeszcze lepszym. Błędne koła są również rezultatem niespełnienia standardów (wówczas osoba nadmiernie się skrytykuje i jeszcze bardziej podwyższy standardy związane z realizacją działania) lub obaw, że standardy nie zostaną spełnione (w tym wypadku osoba najprawdopodobniej zacznie w jakiś sposób unikać podjęcia działania, np. poprzez prokrastynację).

Z tego względu wrażliwość osób współpracujących z zawodnikiem na przejawy perfekcjonizmu i rozszerzanie jego perspektywy w zakresie sposobu myślenia stanowi bardzo ważny element, który niewątpliwie będzie sprzyjał budowaniu zasobów. Ważne w tym zakresie jest uelastycznianie wyznaczonych przez zawodnika standardów poprzez uczenie go refleksji i umiejętności wyciągania wniosków szczególnie wówczas, gdy popełnia on błędy. Wywieranie dodatkowej presji w takiej sytuacji prowadzi jedynie do podwyższenia samokrytycyzmu zawodnika i wzbudzenia w nim poczucia, że zawiódł znaczące dla siebie osoby. Stąd stosowanie zasad nawiązujących do koncepcji Carol S. Dweck (1986), która wskazuje, że zadania można realizować zgodnie z ukierunkowaniem na mistrzostwo lub wykonanie. Zastosowanie strategii mistrzowskiej daje zawodnikowi możliwość realizacji celów w przyszłości, dzięki temu wie on, że może dalej doskonalić się w wykonaniu zadania, gdyż jest to dla niego osiągalne (nawet jeśli w danej chwili cel jeszcze nie został osiągnięty). Z kolei realizacja zadań ukierunkowanych na wykonanie będzie podsycala wysokie i sztywne standardy zawodnika, gdyż ich wynik podlega ocenie zewnętrznej i związany jest z określonymi parametrami. Oczywiście podczas zawodów sportowych nie ma możliwości uniknięcia odniesienia się do realizacji wynikowej danego zadania. Jednak motywująca rozmowa, która będzie wiązała się z tym, co zawodnik zrobił poprawnie, oraz wyznaczenie celów do dalszej realizacji w celu udoskonalenia wykonania, to bardzo ważna część pracy z perfekcyjnymi przekonaniem.

Skuteczne w tym względzie jest również stosowanie techniki skalowania w odniesieniu do uczenia się poszczególnych umiejętności. Polega ona na tym, że etapy realizacji określonych umiejętności zaznaczane są na kontinuum, które stanowi wybrana skala (np. 0–10%, 0–100%). W efekcie zastosowania tej techniki zawodnik ma możliwość stworzenia własnego profilu umiejętności, gdzie postępy będą notowane w miarę opanowywania kolejnych poziomów umiejętności. Ten sposób działania chroni przed myśleniem dychotomicznym (Słodka, Skrzypińska 2016) i pokazuje, że osiągnięcie celów jest dynamicznym procesem, a nie informacją zwrotną w kategoriach sukces – porażka.

Literatura

- Adkins K., Parker W., 1996, *Perfectionism and suicidal preoccupation*, „Journal of Personality”, vol. 64, doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00520.x.
- Burns D., 1980, *The perfectionist's script for self-defeat*, „Psychology Today”, vol. 14, no. 6.
- Çapan B., 2010, *Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 5, doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.342.
- Crocker P.R., Gaudreau P., Mosewich A.D., Kljajic K., 2014, *Perfectionism and the stress process in intercollegiate athletes: Examining the 2 × 2 model of perfectionism in sport competition*, „International Journal of Sport Psychology”, vol. 45, no. 4, doi: 10.7352/IJSP.2014.45.325.
- Curran T., Hill A., 2018, *A test of perfectionistic vulnerability following competitive failure among college athletes*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, vol. 40, no. 5, doi: 10.1123/jsep.2018-0059.
- Dweck C.S., 1986, *Motivational processes affecting learning*, „American Psychologist”, vol. 41, no. 10, doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040.
- Donachie T., Hill A., Hall H., 2018, *The relationship between multidimensional perfectionism and pre-competition emotions of youth footballers*, „Psychology of Sport and Exercise”, vol. 37, doi: 10.1016/j.psychsport.2018.04.002.
- Dunn J., Dunn J., Gotwals J., Vallance J.K.H., Craft J.M., Syrotuik D.G., 2006, *Establishing construct validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale*, „Psychology of Sport and Exercise”, vol. 7, no. 1, doi: 10.1016/j.psychsport.2005.04.003.
- Egan S.J., Wade T.D., Shafran R., 2011, *Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review*, „Clinical Psychology Review”, vol. 31, no. 2, doi: 10.1016/j.cpr.2010.04.009.
- Egan S.J., Wade T.D., Shafran R., Antony M.M., 2016, *Cognitive-behavioral treatment of perfectionism*, New York: The Guilford Press.
- Flett G.L., Hewitt P.L., 2002, *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues* [w:] *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, eds. G.L. Flett, P.L. Hewitt, Washington: American Psychological Association, doi: 10.1037/10458-001.
- Freire G.L.M., Cruz Sousa V. da, Alves J.F.N., Moraes J.F.V.N. de, Oliveira D.V. de, Nascimento Junior J.R.A. do, 2020, *Are the traits of perfectionism associated with pre-competitive*

- anxiety in young athletes? Perfectionism and pre-competitive anxiety in young athletes*, „Cuadernos de Psicología del Deporte”, vol. 20, no. 2, doi: 10.6018/cpd.406031.
- Frost R., Heimberg R., Holt C., Mattia J., Neubauer A., 1993, *A comparison of two measures of perfectionism*, „Personality and Individual Differences”, vol. 14, no. 1, doi: 10.1016/0191-8869(93)90181-2.
- Frost R., Marten P., Lahart C., Rosenblate R., 1990, *The dimensions of perfectionism*, „Cognitive Therapy and Research”, vol. 14, no. 5, doi: 10.1007/BF01172967.
- Garinger L., Chow G., Luzzeri M., 2018, *The effect of perceived stress and specialization on the relationship between perfectionism and burnout in collegiate athletes*, „Anxiety, Stress, & Coping”, vol. 31, no. 6, doi: 10.1080/10615806.2018.1521514.
- Garner D., Olmstead M., Polivy J., 1983, *Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia*, „International Journal of Eating Disorders”, vol. 2, no. 2, doi: 10.1002/1098-108X(198321)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6.
- Gaudreau P., Verner-Filion J., 2012, *Dispositional perfectionism and well-being: A test of the 2 × 2 model of perfectionism in the sport domain*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology”, vol. 1, no. 1, doi: 10.1037/a0025747.
- Gotwals J., Dunn J., 2009, *A multimethod multi-analytic approach to establishing internal construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2*, „Measurement in Physical Education and Exercise Science”, vol. 13, no. 2, doi: 10.1080/10913670902812663.
- Gotwals J., Stoeber J., Dunn J., Stoll O., 2012, *Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory, and mixed evidence*, „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne”, vol. 53, no. 4, doi: 10.1037/a0030288.
- Greblo Z., Barić R., Erpič S.C., 2016, *Perfectionistic strivings and perfectionistic concerns in athletes: The role of peer motivational climate*, „Current Psychology”, vol. 35, no. 3, doi: 10.1007/s12144-014-9302-x.
- Grugan M., Jowett G., Mallinson-Howard S., Hall H., 2020, *The relationships between perfectionism, angry reactions, and antisocial behavior in team sport*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology”, vol. 9, no. 4, doi: 10.1037/spy0000198.
- Gustafsson H., Hill A., Stenling A., Wagnsson S., 2016, *Profiles of perfectionism, parental climate, and burnout among competitive junior athletes*, „Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports”, vol. 26, no. 10, doi: 10.1111/sms.12553.
- Hamachek D.E., 1978, *Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism*, „Psychology: A Journal of Human Behavior”, vol. 15, no. 1.
- Haraldsen H., Halvari H., Solstad B., Abrahamsen F., Nordin-Bates S., 2019, *The role of perfectionism and controlling conditions in Norwegian elite junior performers' motivational processes*, „Frontiers in Psychology”, vol. 10, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01366.
- Haraldsen H., Ivarsson A., Solstad B., Abrahamsen F., Halvari H., 2021, *Composites of perfectionism and inauthenticity in relation to controlled motivation, performance anxiety and exhaustion among elite junior performers*, „European Journal of Sport Science”, vol. 21, no. 3, doi: 10.1080/17461391.2020.1763478.
- Hewitt P., Flett G., 1991, *Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 60, no. 3, doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456.

- Hill A., Hall H., Appleton P., 2010, *Perfectionism and athlete burnout in junior elite athletes: The mediating role of coping tendencies*, „Anxiety, Stress, & Coping”, vol. 23, no. 4, doi: 10.1080/10615800903330966.
- Hill A., Witcher C., Gotwals J., Leyland A., 2015, *A qualitative study of perfectionism among self-identified perfectionists in sport and the performing arts*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology”, vol. 4, no. 4, doi: 10.1037/spy0000041.
- Jensen S., Ivarsson A., Fallby J., Dankers S., Elbe A., 2018, *Depression in Danish and Swedish elite football players and its relation to perfectionism and anxiety*, „Psychology of Sport and Exercise”, vol. 36, doi: 10.1016/j.psychsport.2018.02.008.
- Larkin P., O'Connor D., Williams A., 2016, *Perfectionism and sport-specific engagement in elite youth soccer players*, „Journal of Sports Sciences”, vol. 34, no. 14, doi: 10.1080/02640414.2015.1126673.
- Lizmore M., Dunn J.G.H., Dunn Causgrove J., 2017, *Perfectionistic strivings, perfectionistic concerns, and reactions to poor personal performances among intercollegiate athletes*, „Psychology of Sport and Exercise”, vol. 33, doi: 10.1016/j.psychsport.2017.07.010.
- Madigan D., Curran T., Stoeber J., Hill A., Smith M., Passfield L., 2019, *Development of perfectionism in junior athletes: A three-sample study of coach and parental pressure*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, vol. 41, no. 3, doi: 10.1123/jsep.2018-0287.
- Madigan D., Hill A., Anstiss P., Mallinson-Howard S., Kumar S., 2018, *Perfectionism and training distress in junior athletes: The mediating role of coping tendencies*, „European Journal of Sport Science”, vol. 18, no. 5, doi: 10.1080/17461391.2018.1457082.
- Madigan D., Stoeber J., Forsdyke D., Dayson M., Passfield L., 2017, *Perfectionism predicts injury in junior athletes: Preliminary evidence from a prospective study*, „Journal of Sports Sciences”, vol. 36, no. 5, doi: 10.1080/02640414.2017.1322709.
- Madigan D., Stoeber J., Passfield L., 2015, *Perfectionism and burnout in junior athletes: A three-month longitudinal study*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, vol. 37, no. 3, doi: 10.1123/jsep.2014-0266.
- Madigan D., Stoeber J., Passfield L., 2016, *Perfectionism and training distress in junior athletes: A longitudinal investigation*, „Journal of Sports Sciences”, vol. 35, no. 5, doi: 10.1080/02640414.2016.1172726.
- Madigan D., Stoeber J., Passfield L., 2017, *Athletes' perfectionism and reasons for training: Perfectionistic concerns predict training for weight control*, „Personality and Individual Differences”, vol. 115, doi: 10.1016/j.paid.2016.03.034.
- Nordin-Bates S.M., Hil A.P., Cumming J., Aujla I.J., Redding E., 2014, *A longitudinal examination of the relationship between perfectionism and motivational climate in dance*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, vol. 36, no. 4, doi: 10.1123/jsep.2013-0245.
- Pacht A., 1984, *Reflections on perfection*, „American Psychologist”, vol. 39, no. 4, doi: 10.1037/0003-066X.39.4.386.
- Pineda-Espejel H., Morquecho-Sánchez R., Fernández R., González-Hernández J., 2019, *Perfeccionismo interpersonal, miedo a fallar, y afectos en el deporte*, „Cuadernos de psicología del deporte”, vol. 19, no. 2, doi: 10.6018/cpd.348671.
- Rhéaume J., Ladouceur R., Freeston M., 2000, *The prediction of obsessive-compulsive tendencies: Does perfectionism play a significant role?*, „Personality and Individual Differences”, vol. 28, doi: 10.1016/S0191-8869(99)00121-X.
- Rice K., Ashby J., 2007, *An efficient method for classifying perfectionists*, „Journal of Counseling Psychology”, vol. 54, no. 1, doi: 10.1037/0022-0167.54.1.72.

- Rice K., Ashby J., Slaney R., 1998, *Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equation analysis*, „Journal of Counseling Psychology”, vol. 45, doi: 10.1037/0022-0167.45.3.304.
- Sand L., Bøe T., Shafran R., Stormark K., Hysing M., 2021, *Perfectionism in adolescence: Associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample*, „Frontiers in Public Health”, doi: 10.3389/fpubh.2021.688811.
- Sanecka E., 2014, *Perfekcjonizm – pozytywny czy negatywny? Adaptacyjne i dezadaptacyjne formy perfekcjonizmu*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, t. 4.
- Shafran R., Mansell W., 2001, *Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment*, „Clinical Psychology Review”, vol. 21, no. 6, doi: 10.1016/S0272-7358(00)00072-6.
- Shafran R., Egan S.J., Wade T.D., 2010, *Overcoming perfectionism: A self-help guide using cognitive-behavioural techniques*, London: Constable & Robinson.
- Słodka M., Skrzypińska D., 2016, *Perfekcjonizm i myślenie dychotomiczne w paradygmacie poznawczo-behawioralnym – przejawy oraz techniki terapeutyczne*, „Psychiatria i Psychoterapia”, t. 12, nr 2.
- Stoeber J., Otto K., 2006, *Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges*, „Personality and Social Psychology Review”, vol. 10, no. 4, doi: 10.1207/s15327957pspr1004_2.
- Stoeber J., Otto K., Stoll O., 2006, *MIPS: Multidimensional Inventory of Perfectionism in Sport (English version, November 2006)*, School of Psychology, University of Kent, [niepublikowana rozprawa].
- Stoeber J., Stoll O., Pescheck E., Otto K., 2008, *Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals*, „Psychology of Sport and Exercise”, vol. 9, no. 2, doi: 10.1016/j.psychsport.2007.02.002.
- Stumpf H., Parker W., 2000, *A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics*, „Personality and Individual Differences”, vol. 28, doi: 10.1016/S0191-8869(99)00141-5.
- Tadik H., Akça E., Uçak-Azboy Z., 2017, *Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students: A review of the literature*, „Journal for the Education of Gifted Young Scientists”, vol. 5, no. 2, doi: 10.17478/JEGYS.2017.58.
- Terry-Short L., Owens R., Slade P., Dewey M., 1995, *Positive and negative perfectionism*, „Personality and Individual Differences”, vol. 18, doi: 10.1016/0191-8869(94)00192-U.
- Ussorowska A., 2020, *Dyspozycyjne i sytuacyjne predyktory wypalenia u koszykarek i koszykarzy w wieku 15–22 lat – badanie podłużne*, praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Vink K., Raudsepp L., 2018, *Perfectionistic strivings, motivation and engagement in sport-specific activities among adolescent team athletes*, „Perceptual and Motor Skills”, vol. 125, doi: 10.1177/0031512518765833.
- Waleriańczyk W., Stolarski M., 2016, *Kwestionariusz perfekcjonizmu w sporcie – konstrukcja i walidacja narzędzia psychometrycznego*, „Psychologia – Etologia – Genetyka”, t. 34.
- Wang K., Xu L., Zhang J., Wang D., Sun K., 2020, *Relationship between perfectionism and attitudes toward doping in young athletes: The mediating role of autonomous and controlled motivation*, „Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy”, vol. 15, no. 1, doi: 10.1186/s13011-020-00259-5.

Włodarczyk D., Obacz W., 2013, *Perfekcjonizm, wybrane cechy demograficzne i zawodowe jako predyktory wypalenia zawodowego u pielęgniarek pracujących na bloku operacyjnym*, „Medycyna Pracy”, t. 64, nr 6, doi: 10.13075/mp.5893.2013.0071.

Streszczenie

Dążenie do perfekcji jest nieodłącznym elementem towarzyszącym uprawianiu sportu. Wymagania stawiane osobom uprawiającym sport niejednokrotnie wiążą się z koniecznością przekraczania własnych granic, co wpływa na specyficzny sposób postrzegania sytuacji zadaniowych. Starty poniesione w zawodach i ćwiczenia wielokrotnie powtarzane na treningach sprawiają, że zawodnik często zaczyna postrzegać siebie przez pryzmat spełnienia wyznaczonych przez siebie lub narzuconych przez środowisko standardów. Jeśli te standardy stają się sztywne i powodują, że od ich realizacji zależy sposób postrzegania własnej wartości, podwyższa się ryzyko rozwoju perfekcjonizmu, który będzie oddziaływał negatywnie na jednostkę. Perfekcjonizm jest pojęciem wielowymiarowym i trudnym do zdefiniowania, dlatego badacze zajmujący się tą problematyką korzystają z różnych ujęć teoretycznych, co jednakże utrudnia krytyczną analizę wyników badań i ich porównanie. Z tego względu celem niniejszego artykułu jest przedstawienie przeglądu wybranych artykułów naukowych dotyczących perfekcjonizmu w sporcie. W rozważaniach uwzględniono zarówno wyniki badań, które wskazują na korzyści płynące z perfekcjonizmu pozytywnego, jak i konsekwencje, z którymi wiąże się wykorzystywanie strategii poznawczo-behawioralnych charakterystycznych dla perfekcjonizmu negatywnego. Przeprowadzona analiza wykazała, że badania na temat perfekcjonizmu są coraz częściej podejmowane w odniesieniu do działalności sportowej, szczególnie wśród zawodników w okresie adolescencji i kształtującej się dorosłości. Perfekcjonizm pozytywny wydaje się korzystnie oddziaływać na funkcjonowanie zawodników, jednak wiąże się z nim ryzyko rozwoju perfekcjonizmu dysfunkcyjnego. Na rozwijanie się perfekcjonizmu u zawodnika mają wpływ jego otoczenie i doświadczenia, jakie nabył w procesie uczenia się w środowisku sportowym oraz rodzinnym. W związku z tym w podsumowaniu uzyskanych wyników porównano sposób funkcjonowania sportowca z modelem poznawczo-behawioralnym perfekcjonizmu dysfunkcjonalnego oraz określono możliwe formy oddziaływania w przypadku zidentyfikowania symptomów tego rodzaju perfekcjonizmu.

Słowa kluczowe

perfekcjonizm pozytywny, perfekcjonizm negatywny, sport, psychologia sportu

Summary

Perfection in sport as an opportunity and a threat to athletes

Striving towards perfection is an inseparable element accompanying sports activities. The requirements set for sportspeople are often connected to the necessity of transcending one's own boundaries, which leads to a particular mode of perceiving task-related situations. Starting in competitions or multiple repetitions of an exercise during the training sessions results in the athletes often starting to perceive themselves within the optic of fulfilling some

standards as set by themselves or imposed by their peer group. Whenever these standards become rigid and make the perception of one's worthiness contingent on upholding them, there increases the risk of perfectionism negatively affecting a sportsperson. Perfectionism is a term difficult to define, multi-dimensional, which leads the researchers of this construct to use varied theoretical approaches. This complicates any critical analysis of research results or drawing comparisons between them. With this in mind, the aim of this article is to review selected scientific publications concerning the perfectionism in sports. The analysis included both research signalling towards the benefits of positive perfectionism and that regarding the consequences of employing cognitive-behavioural strategies tied to negative perfectionism. The analysis showed that research on perfectionism is increasingly conducted with regard to sports, especially on sportspeople in adolescence and early adulthood. Positive perfectionism appears to have a beneficial effect on the athletes' functioning, but it does carry the risk of developing dysfunctional perfectionism. Developing perfectionism in athletes is related both to the influence of their environment and their experiences, garnered in the process of education in the sports environment as well as the familial one. For this reason, while summing up the results, the modes of function of athletes are related to the cognitive-behavioural model of dysfunctional perfectionism, and possible means of counteracting it are proposed for when the symptoms of this dysfunction are observed.

Keywords

positive perfectionism, negative perfectionism, sport, sport psychology

Małgorzata Obrycka
ORCID: 0000-0001-8202-4185
Akademia Pomorska w Słupsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.02>

W podróży z Darwinem... O zwierzęcych historiach w kontekście ludzkiego życia, aktywności i kultury fizycznej

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa coraz częściej przejawiają empatię i wrażliwość wobec zwierząt. Zmiana ta wskazuje na potrzebę przeanalizowania sytuacji zwierząt i ich dobrostanu w kontekście życia człowieka, jego aktywności fizycznej i wykazywanej (bądź niewykazywanej) empatii. Zwierzęta zawsze były ważnymi towarzyszami człowieka, także w odniesieniu do wszelkich form aktywności poznawczej i fizycznej, dlatego w niniejszym artykule przeprowadzono analizę historycznych uwarunkowań szeroko rozumianej działalności człowieka z udziałem zwierząt. Kontekstem dla pomieszczonych tu rozważań jest podróż wybitnego przyrodnika i geologa Karola Darwina, w którą wyruszył on w 1831 r. na okręcie HMS „Beagle”. Historia tej właśnie ekspedycji dostarcza wielu świadectw na temat człowieczeństwa, aktywności, jak również naszej ludzkiej wrażliwości. To bogate źródło informacji, które może pomóc odpowiedzieć na pytanie o to, na ile obecnie, w czasach rozwoju wiedzy z zakresu inteligencji, emocji i zachowań społecznych, stosowne jest wykorzystywanie zwierząt do rozwoju psychofizycznego ludzi. Rozpoznanie zaś tego zagadnienia pokazuje na rozmaitych przykładach, co ludziom przynosi chlubę i co ich dyskredytuje, a co może stanowić inspirację do podejmowania działań mających na celu poprawę sytuacji zwierząt wykorzystywanych w sporcie.

Od tysiącleci zwierzęta towarzyszą ludziom w różnorodnych formach aktywności, rekreacji, a także rozrywki. Doprecyzujmy na początku rozważań, że zarówno sport, jak i rekreacja służą po prostu rozrywce (Stanton 2021: 153–168). Rozrywka z kolei od wieków wiąże się z różnymi odmianami hazardu. Słowo „sport” pojawiło

się w języku polskim dopiero w drugiej połowie XIX w. (jego rozpowszechnienie wiąże się m.in. z powstaniem we Lwowie Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w 1867 r.), za pośrednictwem angielszczyzny. Anglicy zaś przeszczepili je z łaciny, wzbogacając swoje słownictwo sportowe o takie terminy, jak: rekord, futbol, aut czy doping. Pod względem etymologicznym słowo to oznaczało pole poza bramami dawnego miasta (*disporto*), dosłownie: za bramą (Gawkowski 2020). Jak wskazują badacze: „Do Anglii sport zawitał znacznie wcześniej niż na ziemi polskie. Dość przypomnieć, że gdy my przygotowywaliśmy się do powstania listopadowego, to w Londynie organizowano już wyścigi wiosłarskie uniwersyteckich osad z Cambridge i Oxfordu. Gdy my szykowaliśmy szarpie i broń do powstania styczniowego, Anglicy już założyli pierwsze kluby piłkarskie” (Gawkowski 2020). Bez wątpienia wydarzenia sportowe, kultura aktywności fizycznej, możliwości finansowania i rozwoju kadry sportowców zawodowych stanowią ważne obszary funkcjonowania państwa i wspólnotowości, które są uzależnione od jego sytuacji politycznej i ekonomicznej. Szczególnie w obliczu konfliktów zbrojnych ujawnia się znaczenie fenomenu, jakim jest sport. Kluczowe bowiem w sporcie zasady etyczne kształtują świadomość przedstawicieli klubów sportowych i samych sportowców, choć zarazem są przez nich różnie eksploatowane. Obecnie możemy to obserwować na przykładzie wojny w Ukrainie oraz sposobów jej interpretowania w wypowiedziach i działaniach przedstawicieli świata sportu.

Z omawianą problematyką wiąże się termin „aktywność fizyczna”, który najczęściej jest kojarzony właśnie z kategorią sportu. Jego definicja wskazuje na konkretne czynności dotyczące bezpośrednio pracy fizycznej. Są to obciążenia wymuszone bądź podejmowane dobrowolnie i planowo (Drabik 2006: 117–119). Badacze dowodzą, że bez systematycznej aktywności fizycznej niemożliwe jest zachowanie właściwej dla organizmu budowy kręgow i krążków międzykręgowych (Osiński 2009: 12–19). Ponadto do innych pozytywnych skutków regularnie podejmowanej aktywności fizycznej zalicza się: spadek ciśnienia tętniczego, wzmocnienie siły mięśniowej, zmniejszenie pracy serca, redukcję poczucia niepokoju, korzystne zmiany profilu lipidowego, poprawę tolerancji glukozy, wzrost sprawności układu odpornościowego, utrzymanie prawidłowej masy ciała, wzmocnienie układu kostno-stawowego, poprawę sprawności psychicznej organizmu i jakości snu (Kałużka et al. 2002: 367–371; Dębska 2014: 138–142).

Kolejnym ważnym terminem z zakresu sportu jest kultura fizyczna. Definiuje się ją z jednej strony jako ogół materialnego środowiska kształtowanego przez człowieka, a z drugiej jako konkretny system wartości, działań i ich efektów w dziedzinie cielesnej aktywności (Bielecka 2016: 106). Kultura fizyczna jest więc postrzegana poprzez pryzmat różnorodnych form aktywności ruchowej, która składa się z następujących elementów: rekreacja fizyczna, wychowanie fizyczne, rehabilitacja i sport (Krawczyk 2019: 28–37).

Większość przytoczonych terminów z dziedziny sportu odnosi się do stanu zdrowia i samopoczucia człowieka, rzadziej zaś do dobrostanu zwierząt uczestniczących

w sportowych aktywnościach ludzi. Zauważmy jednak, że w XXI w. dokonuje się powolna zmiana w tym obszarze, co pociąga za sobą konieczność podjęcia dyskusji nad zagadnieniem wykorzystywania zwierząt w sporcie.

Kluczowe w omawianej problematyce jest doprecyzowanie znaczenia pojęć. Mianowicie potocznie mówi się o sporcie z wykorzystaniem zwierząt, jednak jak zauważają badacze, „Zgodnie z definicją sport to ćwiczenia i gry mające na celu rozwijanie sprawności fizycznej i dążenie we współzawodnictwie do uzyskania jak najlepszych wyników. Uprawiany może on być wyczynowo oraz zawodowo w celach zarobkowych. Nie można zatem twierdzić, że zwierzęta «uprawiają sport», lecz raczej że są do niego narzędziem” (Jastrzębska et al. 2017: 87). Tak więc z jednej strony zwierzęta traktuje się jako narzędzie lub obiekt treningu, z drugiej zaś mogą być równorzędnymi partnerami człowieka w procesie wykonywania różnorodnych form aktywności fizycznej, włączając w to oficjalnie uznane dyscypliny sportowe.

Przyjrzenie się temu, jaki był sport w czasach genialnego przyrodnika oraz jak wpływał na życie społeczne i postrzeganie zwierząt na przestrzeni dekad, pozwoli ukazać drogę kształtowania się współczesnych tradycji sportowych. W tym świetle nie bez znaczenia jest także problematyka kultury fizycznej, która zyskiwała coraz większą popularność, m.in. dzięki wykorzystaniu siły, zdolności i inteligencji zwierząt.

Sport, rekreacja i rozrywka w towarzystwie zwierząt w epoce wiktoriańskiej

Wiek XIX to okres największego rozkwitu i potęgi Wielkiej Brytanii. Na Wyspach panowała wówczas względna stabilizacja ekonomiczna, wzrastał dobrobyt i rozprzestrzeniała się rewolucja społeczno-przemysłowa (Marchlewicz 2019; Gromkowska-Melosik 2013; Beer 2009). Wiktoriańska Anglia była imperium kolonialnym i najpotężniejszym państwem w dziejach. W XIX stuleciu dokonało się także wiele przełomowych wydarzeń w teoriach naukowych i w życiu społecznym, które stworzyły nowe możliwości i uwarunkowania dla rozwoju nauki oraz szeregu dyscyplin sportowych.

Intensywny rozwój sportowych aktywności i różnego typu związanych z nimi widowisk był w Wielkiej Brytanii powszechnie dostrzegany – zarówno przez elity, jak i przeciętnych mieszkańców wielkich miast. Dyscypliny sportowe, które bezpośrednio wymagały wtedy zaangażowania zwierząt, to m.in.: ujeżdżanie, powożenie, skok w dal na koniu, łucznictwo konne, polowanie, walki byków, wyścigi hartów i innych gatunków zwierząt czy strzelanie do żywych gołębi. Krwawe, często brutalne walki zwierząt jeszcze w XIX w. nie budziły społecznych kontrowersji, ponieważ były uważane za jedną z odmian pożądaných form rozrywki (Rutkowski 2014: 133–147). Jak wskazują badacze, „w Londynie funkcjonowała w tym czasie arena Westminster Pit, na której legalnie odbywały się walki psów, kogutów, psów z niedźwiedziami, małpami czy borsukami, które były na uwięzi.

Oddzielną «dyscypliną» było zabijanie szczurów na czas, w której brały udział psy z grupy terierów, głównie manchester teriery, foksteriery, staffordshire bull teriery i yorkshire teriery” (Jastrzębska et al. 2017: 91). Dopiero w 1835 r. szczucie zwierząt w Wielkiej Brytanii zostało prawnie zakazane.

W tym wyjątkowym momencie historycznym, gdy wielokrotnie prawa dziecka, człowieka dorosłego, a także osób starszych, były zagrożone i nieszanowane, dzięki ludziom z pasją i empatią docierało do opinii publicznej hasło humanitarnej ochrony zwierząt, będące apelem wzywającym do ochrony zwierząt przed krzywdą, jaka może je spotkać ze strony ludzi. Adam Sulikowski stwierdza, że „W dyskursach anglosaskich pojawił się wprawdzie dość wcześnie termin «prawa zwierząt» – *animal rights*, analogiczny do powszechnie używanego i akceptowanego *human rights*, czyli «prawa człowieka», jednakże traktowany był przez praktykę prawniczą i dyskursy w obrębie prawoznawstwa mocno metaforycznie” (Sulikowski 2013: 197).

Ówczesny świat, w tym poglądy na życie i potrzeby zwierząt, zaczął się zmieniać w dużej mierze także pod wpływem darwinizmu (Obrycka 2020c: 179–182), nowych refleksji pojawiających się w filozofii etycznej oraz refleksji przyrodniczej. Teoria ewolucji była na tyle rewolucyjna, że wymusiła konieczność wypracowania alternatywnych sposobów rozumienia relacji pomiędzy ludźmi i zwierzętami. Brakowało już argumentów, aby utrzymać tezę, zgodnie z którą człowiek jest koroną stworzenia. Urodzony w Shrewsbury badacz ogłosił fundamentalne dla tej kwestii założenia, m.in.: spokrewnienie wszystkich gatunków na naszej planecie, istnienie procesu nieustającego ewoluowania gatunków, idea naturalnej selekcji, powstanie życia na Ziemi z najprostszych stworzeń. Zaproponował on tezę o doborze naturalnym i przedstawił to zjawisko w świetle procesu adaptacji żywych istot oraz ich ogólnej różnorodności (Darwin 2001: 91–146).

Zdaniem Darwina zwierzęta prowadzą wewnętrzne, indywidualne i społeczne życie. Co więcej – wskazywał – cechują się one także możliwością konstytuowania własnego życia w zakresie moralnym: „Widzieliśmy, że wszystkie te władze i uczucia, którymi człowiek tak się chlubi, a mianowicie miłość, pamięć, uwaga, ciekawość, naśladownictwo, rozum i inne tym podobne, istnieją także u zwierząt, niekiedy znacznie nawet udoskonalone, a czasami będące w stanie zaczątku” (Darwin 2009: 152). W realiach epoki wiktoriańskiej poglądy te niejednokrotnie wywoływały sprzeciw.

Twórca teorii ewolucji, przywołując kategorię moralności, kierował się w stronę szeroko rozumianego humanitaryzmu. Mianem tym określał nie tylko istotę człowieczeństwa, lecz także najzwyczajszą umiejętność, która powinna charakteryzować każdego człowieka (Browne 1995: 573–586). Natalia Łukaszewicz wskazuje, że w latach 70. XIX w., „gdy w Anglii zapanował ruch antywiwiskcyjny, Darwin był rozdarty pomiędzy głębokim szacunkiem do zwierząt i pragnieniem zaprzestania zadawania im cierpień a zainteresowaniem fizjologią żywych stworzeń, której tajniki odkrywały właśnie wiwiskcje. Ostatecznie Darwin wypracował

kompromis – stwierdził, że wiwisekcje mogą być moralnie słuszne i dozwolone tylko w przypadku pilnej potrzeby nauki” (Łukaszewicz 2010: 50).

Poglądy Darwina pozwoliły w nowy sposób widzieć świat zarówno na płaszczyźnie przyrodniczej, jak etycznej i społecznej (Darwin 1959). Zwierzenia uczonego zapisane w *Autobiografii* przybliżają jego wybitną umysłowość, ale zarazem pobudzają do refleksji na temat naszego osobistego stosunku do świata zwierząt oraz do ludzkich aktywności, w których zwierzęta często współuczestniczą (Darwin 1950).

Najsłynniejsza podróż w dziejach

Wpływ na poglądy Darwina miała niewątpliwie podróż dookoła świata, którą rozpoczął 27 grudnia 1831 r., tj. kilka miesięcy po ukończeniu studiów w Cambridge, a zakończył w październiku 1836 r. (Ayala 2009: 33). Tę niezwykłą wyprawę uczonego odbywał głównie na pokładzie okrętu HMS „Beagle”, kilkakrotnie zaś na mniejszych łodziach, żagłówkach i tratwach. Ponadto podróżował konno, na mułach, a nawet pieszo. Podczas tej wyprawy odwiedził Wyspy Zielonego Przylądka, Patagonię, Peru, Chile, Argentynę, Tahiti, Nową Zelandię i Australię. Wszędzie, gdzie dotarł, przyglądał się uważnie tamtejszej faunie i florze, tworząc w ten sposób podstawy dla swojej teorii ewolucji. Nie mniej jednak niż świat przyrodniczy i zwierzęcy, Darwina interesował także świat ludzki, dlatego z uwagą obserwował szczególnie sposoby zachowywania się przedstawicieli cywilizacji zachodniej wobec grup etnicznych oraz zwierząt spotkanych w różnych zakątkach świata. Podróż ta przyniosła mu wielorakie korzyści: poszerzyła jego wiedzę, ukształtowała poglądy i wrażliwość, zmieniła horyzonty poznawcze, jak również udoskonaliła osobowość. Gdy dziś przyglądamy się tej ekspedycji, to staje się ona niejako opowieścią o odkrywaniu wielu nieznanych wówczas i często nadal tajemniczych miejscach naszego globu. Co więcej, nadal fascynuje swoją narracją i treścią.

W notatkach Darwina z podróży jednym z najczęściej powracających tematów, obok przyrody i zwierząt, są zagadnienia społeczne. Przyglądając się stosunkowi kolonizatorów do tzw. Innych – Dzikich, tak pisał: „Každy tu jest głęboko przeświadczony, że to najsprawiedliwsza z wojen, gdyż prowadzona jest przeciw barbarzyńcom. Któż by uwierzył, że w naszej epoce popełnia się takie okrucieństwa w chrześcijańskim, cywilizowanym kraju? Dzieci indiańskie się oszczędza i sprzedaje się potem lub darowuje jako służbę lub raczej robi się z nich niewolników” (Darwin 2019: 155). Mówiąc wprost, były to czasy, w których „sportem” było polowanie na tubylców, ich rodziny i dzieci. Podczas podróży kształtowały się poglądy uczonego na temat społeczeństwa kolonialnego, niewolnictwa i inności, jaką napotykał każdego dnia. Będąc reprezentantem kraju kolonizatorów, często miał mieszane odczucia w odniesieniu do wyzysku, krzywdy i niesprawiedliwości społecznej.

Pewne wydarzenia z podróży mocno zapisały się w pamięci Darwina. Kiedy wraz ze współtowarzyszami opuścił brzegi Brazylii, swoje wrażenia opisał następującymi

słowami: „Po dziś dzień, gdy słyszę z daleka krzyki, żywo i boleśnie stają mi w pamięci moje uczucia, gdy przechodząc koło jakiegoś domu w pobliżu Pernambuco, usłyszałem rozdzierające jęki i miałem wszelkie dane, by przypuszczać, że torturują tam jakiegoś biednego niewolnika, a jednak byłem bezradny jak dziecko i nawet o zaprotestowaniu nie było mowy” (Darwin 2019: 566). Przyrodnik zanotował w swoim dzienniku rozmaite sytuacje cierpienia, których był świadkiem: męczenia niewolnic poprzez zaciskanie śrubami ich palców dłoni, bicia dzieci, rozdzielania rodzin i torturowania na różne sposoby słabych i silnych, bez wyjątku. „Widziałem – relacjonuje – jak uderzono trzykrotnie szpicrutą po odkrytej głowie małego chłopczyka w wieku sześciu lub siedmiu lat (zanim zdołałem temu zapobiec) za to, że podał mi wodę w nie całkiem czystej szklance; widziałem, jak ojciec tego chłopca drżał na samo spojrzenie swego pana” (Darwin 2019: 566–567).

Wydarzenia, które szczególnie wstrząsnęły podróżnikiem, najsłynniejszym i chyba jednym z najwrażliwszych w owym czasie, miały miejsce m.in. w koloniach hiszpańskich. Jednakże opisywane tu sytuacje cierpienia ludności autochtonicznej odnosił on również do kraju, z którego pochodził i który niósł ze sobą tak wiele wzajemnie sprzecznych tradycji, norm i obyczajów. W zdecydowanych słowach uczony wyraził swoje stanowisko w tej kwestii: „Pomyśleć tylko o tej możliwości, wiszącej stale nad nimi, że żona i małe dzieci, które każdy, nawet i niewolnik, z przyrodzenia uważa za coś swego, zostaną zabrane przemocą i sprzedane jak zwierzęta pierwszemu nadarżającemu się kupcowi! A czynów tych dokonują i usprawiedliwiają je ludzie, którzy twierdzą, że kochają swych bliźnich jak siebie samego, którzy wierzą w Boga i modlą się «bądź wola Twoja!». Krew się burzy, ale i serce truchleje, gdy pomyśli się, że to my, Anglicy, i nasi amerykańscy potomkowie, którzy tak szcycą się wolnością, ponosiliśmy i ponosimy taką winę” (Darwin 2019: 568).

Kraje cywilizacji zachodniej powiązane z niewolnictwem uważał za moralnie skażone – jak mówił: „[...] gdziekolwiek stanie stopa Europejczyka, tam śmierć prześladowa tubylca” (Darwin 2019: 493–494). Brutalne praktyki kolonizatorów dotyczyły również zwierząt. Darwin przywoływał w swoich wspomnieniach nie jeden raz, że drogi, którymi podróżował, były usłane kośćmi i zeschniętą skórą zwierząt jucznych, które zginęły z wyczerpania. Opisywał również wielokrotnie cierpienie zwierząt towarzyszących mu w podróży, np.: „Kiedy sami jedliśmy kolację, przykro było słuchać, jak konie nasze obgryzają kołki, do których je przywiązano, i nie móc zaspokoić ich głodu” (Darwin 2019: 401).

Podczas swojej ekspedycji Darwin miał okazję zaobserwować ludzi podejmujących rozmaite aktywności fizyczne i angażujących do nich zwierzęta. Należały do nich m.in. polowania, które dotyczyły wówczas wiele gatunków zwierząt: konie, bydło, kangury, a nawet pumy. Dla znanego przyrodnika zamiłowanie do polowań było przejawem instynktownej namiętności. „Jeśli tak jest – pisał – to niewątpliwie przyjemność życia na wolnym powietrzu, gdzie niebo jest dachem, a ziemia służy za stół, jest częścią tego samego uczucia. To dziki człowiek powraca do swych dzikich i wrodzonych zwyczajów” (Darwin 2019: 576–577).

Podczas pobytu w środkowym Chile opisał zaobserwowane tam praktyki z użyciem broni myśliwskiej miotanej zwanej *bolas* – wykorzystywano w niej dwie lub więcej kul połączonych sznurem, które służyły ogłuszeniu ofiary, spętaniu jej kończyn lub uduszeniu. Tak uczony przedstawił polowania na pumę: „Pumę łatwo zabić. Na wolnej przestrzeni zostaje omotana przez *bolas*, a potem chwycona na łąso, na którym wlecze się ją po ziemi tak długo, póki nie straci przytomności. [...] W Chile natomiast myśliwi zapędzają je zazwyczaj na drzewo i potem albo strzelają do nich, albo szczują na śmierć psami” (Darwin 2019: 314), oraz na bydłeta: „Każdy człowiek ma ze sobą cztery lub pięć par *bolas*, rzuca je wszystkie, jedną po drugiej, na odpowiednią ilość bydła; zwierzęta spętane przez kule pozostawia się na kilka dni, póki nie wyczerpie ich głód i szamotanie się. Wtedy uwalnia się je i pędzi ku małemu stadu oswojonych bydła, sprowadzonych umyślnie na to miejsce. Schwytane zwierzęta są wskutek świeżych przeżyć zbyt wystraszone, by opuścić stado, i wtedy można łatwo zapędzić je do osady, jeżeli im siły na to pozwalają” (Darwin 2019: 232).

Kiedy odczytujemy te wspomnienia dziś, nasuwa się myśl, że nie łatwo jest wskazać, gdzie przebiega granica pomiędzy zaspakajaniem podstawowych potrzeb człowieka, np. związanych z pożywieniem, a sportem, polegającym wyłącznie na zaspokajaniu potrzeby upokorzenia, zranienia i ostatecznego zabicia „przeciwnika”, w tym wypadku zwierzęcia. Refleksje te prowadzą do pięknej koncepcji *ahimsy*, zgodnie z którą celem nie jest bezwzględna ochrona życia, lecz bezwzględna ochrona przed cierpieniem i szeroko rozumianą krzywdą (Środa 2016: 252). W tym nurcie etycznym punktami odniesienia są z jednej strony empatia, a wraz z nią wrażliwość, solidarność z innymi ludźmi i ze zwierzętami, a z drugiej strony promowanie podejmowania działań na rzecz ograniczania szkodliwych i krzywdzących zjawisk (Gandhi 2016).

W odniesieniu do koncepcji *ahimsy* warto podjąć temat traktowania zwierząt, które stanowiły źródło pożytków podczas podróży na okręcie „Beagle”. Darwin opisuje m.in. sposób przewożenia pomiędzy wyspami krowy na małej żaglówce (*periaguí*): „Wprowadzenie tak wielkiego zwierzęcia do małej łodzi wydaje się w pierwszej chwili rzeczą bardzo trudną; Indianie jednak uporali się z tym w ciągu jednej minuty. Ustawili krowę wzdłuż łodzi, którą nachylono, po czym umieściwszy pod brzuchem krowy dwa wiosła, opierające się końcami o burtę, po prostu wrzucili biedne zwierzę do góry nogami na dno łodzi za pomocą tych lewarów i związali je linami” (Darwin 2019: 342). Z kolei zaobserwowane na archipelagu Czagos zdzieranie pancerza z grzbietu żywego żółwia badacz nazwał okrutną praktyką (Darwin 2019: 522). Trzeba zauważyć, że już 11 lat po pobycie uczonego na Wyspie Karola nie było tam żadnego żywego żółwia. W swoich wspomnieniach Darwin wskazywał też na skutki wyniszczenia ryb, a w związku z tym i kormoranów oraz innych licznych gatunków ptaków żywiących się rybami. Ten proces dewastacji środowiska postępował dalej, obejmując swym zasięgiem kolejne gatunki zwierząt wodnych, takich jak: wydry, foki, morświny.

Badacz w swoich zapiskach wskazywał na powszechną w świecie zwierząt zdolność współodczuwania negatywnych uczuć, w szczególności strachu i cierpienia.

Trudno dziś zaprzeczyć, że takie uczucia są bliskie również człowiekowi: „Niewielu już dziś ludzi kwestionuje posiadanie przez zwierzęta pewnych zdolności do rozumowania. Obserwujemy stale, że zwierzęta zastanawiają się, namyślają i wreszcie decydują” (Darwin 2009: 35). Znamienne jest, że im dłużej przyrodnik badał zwyczaje poszczególnych zwierząt, tym większe znaczenie przypisywał ich rozumowi, a mniejsze instynktom.

Przyglądając się podróży dookoła świata jednego z najbardziej błyskotliwych umysłów epoki wiktoriańskiej, nie sposób zaprzeczyć, że ludzkie życie jest związane z życiem zwierząt. Jak zauważa Ija Lazari-Pałowska: „Troska o los zwierząt może przynosić ludziom korzyści, ale może także wymagać ofiar i przynosić straty. Ponieważ zjawiskiem częstym jest tutaj konflikt dóbr, powstaje doniosły moralnie problem, ile – w imię humanitaryzmu lub, jak to niektórzy ujmują, w imię sprawiedliwości – ludzie powinni poświęcić własnego dobra ze względu na dobro zwierząt. Najtrudniej bywa o zgodę przy rozstrzygnięciu tego problemu” (Lazari-Pałowska 1992: 33). Zwierzęta zresztą często są ufne wobec człowieka, czego przykładem mogą być ptaki z Galapagos i Falklandów, które, jak pisał Darwin, niejednokrotnie były okrutnie traktowane przez ludzi, a mimo to kolejne ptasie pokolenia nie okazywały strachu.

Gdy analizuje się treść zapisków Darwina, można w nich wyczuć pewnego rodzaju „napięcia związane z nieuchwytnością granicy pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem, z niemożnością całkowitego zniesienia perspektywy antropocentrycznej” (Schollenberger 2014: 325–326). Problematyka ta jest aktualna obecnie szczególnie na styku humanizmu i posthumanizmu (Obrycka 2020a: 621–639; 2020b: 9–27; Bourke 2011). Dlatego też można uznać, że wyprawa, która zmieniła dzieje nauk przyrodniczych, nadal oddziałuje na naukę, kształtując przy tym refleksje bezpośrednio związane z humanitaryzmem międzyludzkim i międzygatunkowym, również w obszarze szeroko rozumianych aktywności poznawczo-fizycznych człowieka.

Ku wnioskom ogólnym – wiedza, uczuciowość i intuicja

Sport jest dziś powszechnie akceptowany, zarazem różnorodne zjawiska, które pojawiły się w XXI w., uwarściwiły nas na problematykę wykorzystywania zwierząt w aktywnościach fizycznych człowieka. Dzięki temu sformułowano prawne regulacje, które stoją na straży dobrobytu psychofizycznego zarówno sportowca, jak i zwierzęcia zaangażowanego w konkretną odmianę sportu.

Za symboliczny przykład zmiany w myśleniu o roli zwierząt w sporcie można uznać zdyskwalifikowanie niemieckiej trenerki pięcioboju Kim Raisner podczas igrzysk olimpijskich w Tokio w 2021 r. W trakcie zawodów podopieczna trenerki Annika Schleu jeździła na koniu, który nie chciał wykonać skoku. Zawodniczka uderzyła zwierzę pięścią, przy czym trenerka instruowała swoją podopieczną, by ta mocno uderzyła je szpicrutą służącą do poganiania. Zachowanie to zostało

zarejestrowane przez wszechobecne na igrzyskach kamery, a następnie zgłoszone do Międzynarodowej Federacji Pięcioboju Nowoczesnego, wskutek czego za naruszenie zasad konkurencyjności Raisner została zdyskwalifikowana. Ponadto Niemieckie Stowarzyszenie Ochrony Zwierząt poinformowało o złożeniu skargi na trenerkę i zawodniczkę, w rezultacie czego zostały one oskarżone o okrucieństwo wobec zwierząt i podżeganie do okrucieństwa. Wydarzenie to nie tylko ukazało kulisy pięcioboju, lecz także podało w wątpliwość sens samej idei jazdy w pięcioboju na nieznanym zawodnikowi koniu, wylosowanym 20 minut przed rozpoczęciem konkurencji (BBC Sport 2021).

Obecnie dzięki wiedzy zdobytej w ciągu wielu dekad sportowej rywalizacji rozumiemy, jak ważne są relacje między uczestnikami danego wydarzenia, zarówno na płaszczyźnie człowiek – człowiek, jak i człowiek – zwierzę. Egzemplifikacją dla tych zagadnień jest ponownie podróż Darwina, który opierając się wyłącznie na swoich obserwacjach i intuicji, prosił towarzyszy podróży, aby szanowali konie i zapewniali im czas potrzebny na odpoczynek w trakcie długotrwałych wędrówek. Postawa badacza budziła wtedy wielkie zdumienie w jego otoczeniu.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na wartość intuicji. Jeśli spojrzymy na intuicję jako na nagrodę za wytrwały wysiłek intelektualny, to wówczas zdrowy rozsądek może stanowić inspirację do zachowania się w sposób, który za Tadeuszem Kotarbińskim nazwalibyśmy „czcigodnym” (Kotarbiński 1987: 399–404; Kostyło 2018: 76–87; Bergson 1993). Darwin swoją ogromną wiedzę wykorzystywał zarówno w sposób merytoryczny, jak i intuicyjny – szczególnie w nietypowych i zaskakujących sytuacjach. Gdyby nie wytrwały wysiłek poznawczy, być może uczony na otaczającego go rzeczywistość zareagowałby całkiem inaczej. A intuicja, wrażliwość i empatia przybrałyby inne komponenty etyczne. Mając więc na uwadze właśnie ten konkretny przykład ludzkiego działania, pojmowania złożonych sytuacji i reagowania na nie, słuszne jest przyjęcie tezy o potrzebie upowszechniania działań wychowawczych, które harmonijnie łączą wiedzę, uczuciowość oraz intuicję. Również z historycznego i pedagogicznego punktu widzenia warto rozważyć kwestię uszlachetniania cech człowieka dzięki sportowemu wysiłkowi.

Co dziś wiemy o sporcie? Badania naukowe dowodzą, że kultura fizyczna wpływa bezpośrednio na zdrowie, samopoczucie, satysfakcję życiową, a nawet procesy emancypacyjne i świadomość narodową (Dębska 2016: 129–139). Warto przypomnieć, że definicja zdrowia odnosi się zarówno do zdrowia fizycznego, psychicznego, jak i społecznego. Ponadto sport wywołuje skrajne emocje: od poczucia dumy do zażenowania i nienawiści. Może jednoczyć, ale i dzielić narody. Działania podejmowane w obszarze aktywności fizycznej mogą sprzyjać tworzeniu się wspólnoty, co przekłada się na oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne. Co więcej, obecnie działania związane z aktywnością fizyczną wchodzą w zakres gospodarki neoliberalnej, stąd też sport generuje potężne dochody.

Sport niewątpliwie przynosi więc rozliczne korzyści, jednak nie można zapominać o jego powiązaniu z etyką, szczególnie wtedy, gdy satysfakcja osiągnięta dzięki

sportowi wiąże się z wysiłkiem i cierpieniem człowieka bądź zwierzęcia. Racjonalnym podejściem, które nie pozostawi niedomówień i kontrowersji dotyczących nadmiernego i niepotrzebnego wysiłku zwierząt, jest ogólnoswiatowe agitowanie na rzecz usankcjonowania praw zwierząt. W odniesieniu do wykorzystywania zwierząt w sporcie za najważniejszy cel można uznać całkowite wyeliminowanie (a nie tylko ograniczenie) fizycznego bólu i dyskomfortu zwierzęcia (Campbell 2013: 487–541). Nie bez znaczenia są też metody szkolenia zwierząt (pozytywne i awersyjne). W tym kontekście trudno się dziwić kontrowersjom, jakie ze względów etycznych wzbudzają współcześnie polowania rekreacyjne. Jest to bowiem typ praktyk kulturowych stosowanych wobec zwierząt w XXI w. reprezentujących polowania, które nie są niezbędne dla przeżycia – np. zabijanie w samoobronie, w sytuacjach ekstremalnych czy wówczas gdy stanowi jedyną możliwość pozyskania pożywienia umożliwiającego przetrwanie (Andrusiewicz 2016: 28).

Rozwój wiedzy ma niebagatelny wpływ na to, jak postrzegamy zwierzęta. Tezę tę potwierdza choćby znaczenie koncepcji Darwina, o czym pisze w swoich pracach Lynn Margulis: „Jako gatunek – produkt biologii – wciąż nie bardzo umiemy pogodzić się z prawdą o nas samych, zaś jako produkt kultury – pomimo, czy może raczej z powodu Darwina – wciąż nie do końca rozumiemy, czego uczy nas ewolucja. Kiedy dochodzi do konfliktu nauki i kultury, kultura zawsze zwycięża. Nauka o ewolucji zasługuje na znacznie lepsze zrozumienie. Tak, ludzie naprawdę mają swych odległych biologicznie przodków. Nie chodzi jednak o pochodzenie od małp, ani nawet od innych ssaków. Łańcuch naszych antenatów zaczyna się od najprymitywniejszych bakterii” (Margulis 2000: 11).

Dzięki wyprawie Darwina możemy wiele dowiedzieć się o nas samych, o relacjach społecznych i o tym, jak postrzegamy świat, a przede wszystkim kategorię życia przejawiającego się w różnorodnych formach. Zarysowana tu historia słynnej dziewiętnastowiecznej ekspedycji nadal pozostaje dla współczesnego człowieka cennym źródłem nauki o cierpliwości, uważności i empatii. Przypomina zarazem, że aktywność fizyczna, ten ważny i korzystny element naszego codziennego funkcjonowania, w skomplikowanej sieci powiązań sportu może stać się przyczyną cierpienia i wyczerpania.

Literatura

- Andrusiewicz J., 2016, *Zwierzęta w oczach myśliwych, myśliwi w oczach internautów. O etycznych aspektach polowań rekreacyjnych (dla sportu) i ich obrazie w mediach społecznościowych*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne”, t. 30.
- Ayala F.J., 2009, *Dar Karola Darwina dla nauki i religii*, tłum. P. Dawidowicz, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- BBC Sport, 7 sierpnia 2021, *Tokyo Olympics: German pentathlon coach thrown out for punching horse*, <https://www.bbc.com/sport/olympics/58127366> [dostęp: 10.08.2022].

- Beer G., 2009, *Darwin's plots. Evolutionary narrative in Darwin, George Eliot and nine-teenth-century fiction*, New York: Cambridge University Press.
- Bergson H., 1993, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bielecka W., 2016, *Rozwój kultury fizycznej oraz kultury zdrowotnej w XXI wieku* [w:] *Kultura sportu XXI wieku*, red. J. Zimny, Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie.
- Bourke J., 2011, *What it means to be human. Reflections from 1791 to the present*, London: Virago.
- Browne E.J., 1995, *Charles Darwin: A biography*, vol. 1: *Voyaging*, Princeton: Princeton University Press.
- Campbell M.L.H., 2013, *When does use become abuse in equine sport?*, „Equine Veterinary Education”, no. 25 (10).
- Darwin K., 1950, *Autobiografia*, tłum. J. Wilczyński, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Darwin K., 1959, *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt*, tłum. Z. Majlert, K. Zaćwilichowska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Darwin K., 2001, *O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego, czyli o utrzymaniu się doskonalszych ras w walce o byt*, tłum. S. Dickstein, J. Nusbaum, Warszawa: De Agostini.
- Darwin K., 2009, *O pochodzeniu człowieka*, tłum. M. Ilecki, Warszawa: Wydawnictwo Jirafa Roja.
- Darwin K., 2019, *Podróż na okręcie Beagle*, tłum. K.W. Szarski, Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Dębska M., 2014, *Stan aktywności fizycznej studentów*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu”, nr 2 (39).
- Dębska M., 2016, *Sport to zdrowie! Korzystne aspekty aktywności fizycznej na organizm człowieka* [w:] *Kultura sportu XXI wieku*, red. J. Zimny, Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie.
- Drabik J., 2006, *Ruch i wysiłek fizyczny*, „Antropomotoryka”, nr 34, <https://e-antropomotoryka.pl/api/files/view/15833.pdf> [dostęp: 16.08.2022].
- Gandhi M.K., 2016, *Autobiografia: dzieje moich poszukiwań prawdy*, tłum. J. Brodzki, Warszawa: Axis Mundi.
- Gawkowski R., 2020, *Jak sport zmieniał świat. Pionierskie czasy sportu*, „O Niepodległej”, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/jak-sport-zmienial-swiat-pionierskie-czasy-sportu/> [dostęp: 10.08.2022].
- Gromkowska-Melosik A., 2013, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jastrzębska A., Gugolek A., Strychalski J., 2017, *Zwierzęta w sporcie, rekreacji i rozrywce*, cz. 1, „Wiadomości Zootechniczne”, R. 55, https://wz.izoo.krakow.pl/files/WZ_2017_1_art10.pdf [dostęp: 11.08.2022].
- Kałużka S., Ruszkowska J., Drygas W., 2002, *Aktywność fizyczna – wciąż niedoceniany element profilaktyki zdrowotnej*, „Polska Medycyna Rodzinna”, nr 4.
- Kostyło P., 2018, *Intuicja jako nagroda za wysiłek intelektualny*, „Karto-Teka Gdańska”, nr 1 (2): <https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi04ptrpHqAhXMiIsKHAMICMoQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fkartoteka>.

- ptft.pl%2Fimages%2Fbiezace_numery%2F2018%2FKARTO-TEKA-1(2)2018.pdf&usg=AOvVaw3XHoTUDUK3-u_4CAompVp1G [dostęp: 10.08.2022].
- Kotarbiński T., 1987, *Medytacja sentymentalna* [w:] idem, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krawczyk Z., 2019, *Teoretyczne orientacje w socjologii kultury fizycznej* [w:] *Socjologia kultury fizycznej*, red. Z. Dziubiński, Z. Krawczyk, M. Lenartowicz, Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Lazari-Pawłowska I., 1992, *Zwierzę nie jest rzeczą* [w:] eadem, *Etyka. Pisma wybrane*, red. P.J. Smoczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łukaszewicz N., 2010, *Prawa zwierząt w kontekście społeczeństwa obywatelskiego i przeobrażeń cywilizacyjnych*, praca magisterska, Uniwersytet Łódzki, Łódź, http://niechcianelizapomniane.org/pliki/Natalia_Lukaszewicz_-_Prawa_zwierzat_w_kontekście_spolec.pdf [dostęp: 11.08.2022].
- Marchlewicz K., 2019, *U szczytu potęgi. Wielka Brytania w latach 1815–1914*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Margulis L., 2000, *Symbiotyczna planeta*, tłum. M. Ryszkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Obrycka M., 2020a, *Czy (post)człowiek myśli równościowo?* [w:] *Inny. Edukacja równościowa. Tworzenie przestrzeni i warunków dla Innego*, red. M. Obrycka, G. Piekarski, M.A. Sałapata, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Obrycka M., 2020b, *Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (256).
- Obrycka M., 2020c, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Osiński W., 2009, *Profilaktyka bólów kręgosłupa: zaniedbany problem wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 4.
- Rutkowski P., 2014, *Byki, psy i niedźwiedzie na angielskiej arenie. Walki zwierząt i ich znaczenie w okresie wczesnonowożytnym*, „Jednak Książki”, nr 2, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/JednakKsiazki/article/view/461/142> [dostęp: 11.08.2022].
- Schollenberger J., 2014, „*Sympathy beyond the confines of man...*”. *Karol Darwin wobec zwierzęco-ludzkich praktyk codzienności*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”, R. 7 (49), https://rcin.org.pl/Content/69525/PDF/WA248_83333_P-I-1269_schollenberger_o.pdf [dostęp: 12.08.2022].
- Stanton R.R., 2021, *The disneyfication of animals*, Cham: Palgrave Macmillan, <https://dokumen.pub/the-disneyfication-of-animals-1st-ed-9783030493158-9783030493165.html> [dostęp: 11.08.2022].
- Sulikowski A., 2013, *Posthumanizm a prawoznawstwo*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Środa M., 2016, *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół gimnazjalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Streszczenie

Współczesne społeczeństwa coraz częściej przejawiają empatię i wrażliwość wobec zwierząt. Tego typu zmiana rodzi potrzebę analizy sytuacji zwierząt i ich dobrostanu w kontekście życia człowieka, jego aktywności fizycznej i wykazywanej (bądź niewykazywanej) empatii. Zwierzęta zawsze były ważnymi towarzyszami człowieka, także w odniesieniu do wszelkich form aktywności poznawczej i sportowej. W artykule przedstawiono analizę historycznych uwarunkowań szeroko rozumianej aktywności człowieka z udziałem zwierząt. Kontekst dla tych rozważań tworzy opis słynnej podróży, której uczestnikiem był brytyjski przyrodnik i geolog Karol Darwin. Ekspedycja ta jest nośnikiem wielu treści na temat człowieczeństwa, aktywności fizycznej, jak również ludzkiej wrażliwości. Stanowi ona zarazem potężny zasób wiedzy, który może pomóc odpowiedzieć na pytanie o to, na ile obecnie, w czasach rozwoju wiedzy z zakresu inteligencji, emocji i zachowań społecznych, stosowne jest wykorzystywanie zwierząt do psychofizycznego rozwoju ludzi. Rozpoznanie tego zagadnienia niesie ze sobą pokaźny bagaż informacji i wskazówek o tym, co przynosi ludziom chlubę i co ludzi dyskredytuje, a co może stanowić inspirację, uwzględniając nasze dzisiejsze możliwości.

Słowa kluczowe

Karol Darwin, podróż, sport, aktywność, kultura fizyczna, wychowanie

Summary

On a journey with Darwin...

About animal stories in the context of human life, activity and physical culture

Modern societies are increasingly displaying empathy and affectionate sensitivity towards animals. This type of transformation raises the need to analyse the situation of animals and their welfare in the context of human life, physical activity and demonstrated (or not demonstrated) empathy. In the history of mankind, animals have always been important companions of man, including in relation to all forms of cognitive activity, as well as sports. The purpose of this article is to analyse the historical conditions of human activity with animals in the broadest sense. The background of the analysis is the history of the world's most famous journey, taking place in the 19th century, whose participant was the British naturalist and geologist Charles Darwin. This adventure is a vehicle for many messages and reports on humanity, human activity, as well as our human sensibilities. It is also a powerful resource that can help us answer the research question of how much it is appropriate to use animals for human psycho-physical development nowadays in our times of developing knowledge of intelligence, emotions and social behaviour. This type of recognition carries a whole baggage of information and clues about what brings us pride as humans, what discredits us, and what can inspire with today's opportunities.

Keywords

Charles Darwin, journey, sport, activity, physical culture, upbringing

Agata Chruszcz
Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.03>

Czy Norwedzy wiedzą lepiej? Aktywność fizyczna jako podstawowa potrzeba i prawo dzieci

*Movement is life. Life is a process.
Improve the quality of the process
and you improve the quality of life itself.*
Moshé Feldenkrais¹ (2011: 11)

Ruch to życie

Trudno przecenić wpływ aktywności fizycznej na zdrowie i dobrostan człowieka. W literaturze przedmiotu w wielu ujęciach holistycznych ruch definiowany jest jako podstawowa cecha życia. Okres przedszkolny zaś to czas największych zmian psychofizycznych. Wprawdzie w porównaniu do okresu niemowlęcego charakteryzuje się stopniowym zwolnieniem tempa rozwoju, ale to właśnie w wieku przedszkolnym wyraźnie zaczyna zwiększać się masa mięśniowa i siła mięśni. Istotne jest więc nie tylko stwarzanie warunków pozwalających na zaspokojenie tzw. głodu ruchu, lecz także kształtowanie dobrych nawyków.

Aktywność ruchowa to ważny element prawidłowego rozwoju organizmu, jego układów i narządów, rozwijania funkcji i wydolności organizmu, poprawnej postawy i budowy ciała, przystosowania do życia w środowisku przyrodniczym i społecznym, rozwoju psychicznego i społecznego oraz terapii wielu zaburzeń i chorób, jak również zapobiegania im. Pełni ona również inne istotne funkcje: stymulacyjną, adaptacyjną,

¹ Moshé Feldenkrais (1904–1984) – fizyk, inżynier, naukowiec i sportowiec. Twórca metody Feldenkraisa – metody pracy z ciałem, polegającej na nauce organizowania siebie w bardziej efektywny sposób, dostarczającej więcej radości i swobody w poruszaniu się. Metoda ma na celu osiągnięcie zmiany poprzez korzystanie z osobistych doświadczeń i zasobów. Feldenkrais podkreślał, że w jego metodzie ruch i kierowana uwaga służą do wzmacniania naturalnych zdolności do uczenia się, zmieniania i wzrastania przez całe życie.

kompensacyjną i korekcyjną (Gniewkowski, Właźnik 1990). Mięśnie wykonujące pracę zwiększają swój przekrój, objętość, siłę i sprężystość. Następuje wzmocnienie, pogrubienie i wzrost elastyczności oraz wytrzymałości ścięgien i więzadeł. Ruch sprzyja mineralizacji kości, ponieważ zwiększa ich gęstość, twardość i sztywność. W ten sposób mobilizuje także układ krążeniowo-naczyniowy. Podczas pracy mięśni wzrasta zapotrzebowanie na transportowane przez krew środki odżywcze i tlen, co powoduje szybsze krążenie krwi i wzmożoną akcję serca, które z kolei dzięki temu wzmacnia się i rozbudowuje. Ruch uaktywnia układ oddechowy, gdyż płuca intensywniej pracują. Podczas wysiłku oddech staje się głębszy i szybszy, powodując zwiększenie pojemności życiowej płuc, a także ilości przyswajanego tlenu – więcej go dociera do rozwijających się narządów. Aktywność fizyczna pobudza również dojrzewanie układu nerwowego. To w trakcie ruchu organizm dziecka adaptuje się do zmieniających się warunków życia: klimatu, temperatury, wilgotności, ciśnienia, warunków społecznych i materialnych. Zwiększa się granica tolerancji na bodźce i czynniki środowiskowe (zimno, ciepło, wiatr, wilgotność powietrza), warunki pracy i nauki, a także odporność na czynniki psychiczne (stres) i społeczne. Dzieci poznają świat, będąc w ruchu. Wzbogacają swoje doświadczenia, kształtują pamięć i uwagę. Zabawy i ćwiczenia w grupie uczą zachowań prospołecznych – dziecko podporządkowuje się obowiązującym normom i zasadom.

Funkcja kompensacyjna (wyrównawcza) ruchu polega na równoważeniu bodźców działających na młody organizm, np. ekranów urządzeń multimedialnych. Przywraca niezbędną do prawidłowego rozwoju organizmu równowagę czynników korzystnych i niekorzystnych. Ćwiczenia korekcyjne stosuje się najczęściej u dzieci z wadami postawy, a także u dzieci z otyłością, astmą czy niektórymi zaburzeniami układu krążenia.

Badania wskazują, że coraz częściej dzieci prowadzą siedzący tryb życia, spędzając czas na oglądaniu telewizji, zabawie tabletem czy graniu w gry komputerowe zamiast na aktywności fizycznej. Tendencja ta jest szczególnie niepokojąca ze względu na obserwowany w ostatniej dekadzie znaczny wzrost otyłości u dzieci (WHO 2019). Co więcej, jeśli nie zadbano o warunki umożliwiające dziecku prawidłowy rozwój motoryki dużej, może ono przez całe życie może mieć trudności z nabywaniem umiejętności motorycznych. Prawidłowy rozwój motoryki dużej ma więc kluczowe znaczenie, lecz niestety często jest ignorowany na etapie wczesnej edukacji (Clark 2007). Obecnie w mediach możemy przyglądać się dyskusji ministra sportu i turystyki Kamila Bortniczuka ze środowiskiem lekarskim dotyczącej określenia kompetencji lekarzy rodzinnych. Minister zdecydował, że od 1 września 2023 r. zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego będzie mógł wystawić jedynie lekarz specjalista. Wprowadzenie tej zmiany wynika z badań, które wskazują, że ponad 30% dzieci w Polsce nie ćwiczy na WF-ie, ponieważ ma zwolnienie lekarskie, a nawet 75% regularnie opuszcza te zajęcia na podstawie usprawiedliwień od rodziców.

Richard Louv w swoich pracach zwraca uwagę na „od-naturalnianie” dzieciństwa. Píše o kryminalizacji zabawy pośród przyrody, o ograniczaniu czasu wolnego

spędzanego z rodziną, rosnącej liczbie dzieci otyłych. W rozmowach ze specjalistami podkreśla, że dawniej kontakt dzieci z przyrodą był tak oczywisty, że wręcz nie dostrzegano konieczności prowadzenia badań na ten temat. Z tego względu obecnie brakuje literatury, na podstawie której można by wyciągać wnioski. Jak stwierdza: „Z naszych wcześniejszych badań wynika, że najczęstszą przyczyną aktywności fizycznej u dzieci w wieku przedszkolnym jest po prostu przebywanie na dworze, a dzieciństwo spędzone w domu, z niewielką ilością ruchu, może prowadzić do problemów ze zdrowiem psychicznym” (Louv 2014: 50). Wspomina również o tym, że spontaniczna zabawa na świeżym powietrzu nic nie kosztuje, a więc nie da się na niej zarobić: „Dzieciaki jeżdżące na rowerach i chodzące na spacerzy nie zużywają paliwa, nie są niczyją widownią, nie zarabiają dla nikogo pieniędzy” (Louv 2014: 50–51) – nie stanowią więc także rentownego tematu badań.

Czym skorupka za młodu nasiąknie...

Organizm dziecka w wieku przedszkolnym jest podatny na kształtowanie, przedszkolak więc łatwo przyswaja nawyki i rozszerza zainteresowania. To również kluczowy czas dla rozwoju umiejętności motorycznych i poznawczych (Myer et al. 2015), a dzieci, które angażują się w aktywne formy zabawy, mają lepszą pamięć i koncentrację (Becker et al. 2014).

Badacze z Western California University przyjrzeni się zależności występującej u przedszkolaków między ich zabawą na świeżym powietrzu i złożoną aktywnością fizyczną poza przedszkolem a osiągnięciem gotowości szkolnej (Duncan et al. 2007). Zbadali również, czy udział w zorganizowanych zajęciach fizycznych moderował związek między czasem spędzonym na zabawie na świeżym powietrzu a gotowością szkolną. Na podstawie tych obserwacji wykazali, że uczestnictwo w większej liczbie złożonych zajęć ruchowych i poświęcanie więcej czasu na zabawy na świeżym powietrzu są powiązane z gotowością szkolną. Dzieci, które częściej spędzają czas na zabawach na świeżym powietrzu, są bardziej aktywne i sprawne fizycznie, a aktywność i sprawność fizyczna rozwijają funkcje wykonawcze. Umiejętności poznawcze przyczyniające się do osiągnięcia gotowości szkolnej często obejmują funkcje wykonawcze, czyli procesy poznawcze zaangażowane w kontrolę poznania i zachowania, które są zorientowane na cel. Gotowość szkolna zaś wpływa na rozwój myślenia abstrakcyjnego i tworzenia reguł zaangażowanych w proces uczenia się i na podstawie stopnia jej zaawansowania można przewidywać krótko- i długoterminowy rozwój poznawczy. Zachowania prospołeczne, które obejmują zdolność rozumienia siebie i innych, współpracy z rówieśnikami i regulowania emocji, są, obok funkcji wykonawczych, również powiązane z krótko- i długoterminowymi wynikami w nauce (Becker et al. 2018). Badania pokazały, że zarówno udział w zorganizowanych zajęciach sportowych (min. trzy razy w tygodniu), jak i zabawach na świeżym powietrzu pozytywnie wpływają na gotowość szkolną i późniejsze wyniki w nauce. Ustalenia

te mogą wskazywać, że rozwój następuje dzięki ograniczeniu czasu, jaki dziecko spędza przed ekranami multimedialnych, który z kolei wiąże się z mniejszym zasobem słownictwa, słabymi umiejętnościami interpersonalnymi i niższym poziomem aktywności fizycznej (Carson et al. 2017; Hinkley et al. 2012). Nieorganizowana aktywność fizyczna sprzyja też wzbogaceniu zasobu słownictwa (Carson et al. 2017).

Od czego zależy aktywność ruchowa dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych?

Wielu rodziców przyznaje, że ze względu na brak czasu, czasochłonne dojazdy do pracy, obowiązki domowe, zmęczenie i niekorzystne warunki atmosferyczne przez większą część roku (z wyjątkiem okresu wiosenno-letniego) nie spędzają czasu na dworze z dziećmi. Te zaś przebywają w przedszkolu ok. 1/3 doby. Badania przeprowadzone na Zhejiang Normal University w Jinhua (Chiny) (Lan, Guo 2021) w sierpniu 2022 r. wskazują cztery główne czynniki zwiększające aktywność ruchową przedszkolaków: cechy indywidualne dzieci, cechy nauczycieli, czynniki lokalowe i środowiskowe w przedszkolu oraz czynniki rodzinne. Ponadto na aktywność fizyczną dzieci w przedszkolu wpływa płeć, wiek, BMI i rozwój umiejętności motorycznych. Autorzy badań powołują się na ustalenia wskazujące większą intensywność oraz dłuższy czas aktywności fizycznej u chłopców. W odniesieniu do BMI dotychczasowe wyniki obserwacji są sprzeczne, co jednak może wynikać z różnic występujących między uczestnikami badań i ze sposobu zbierania danych. Nie ma natomiast wątpliwości, że ważnym czynnikiem indywidualnym wpływającym na zdolność do podejmowania aktywności fizycznej jest rozwój umiejętności motorycznych.

Dalszych badań wymagają zagadnienia dotyczące rodziców, w szczególności ich stosunek do aktywności fizycznej i zaangażowanie w nią. Analizy w zakresie modelowania zachowań (Bois et al. 2005) pokazują, że poziom aktywności fizycznej matki może wpływać na poziom aktywności fizycznej córki, a zarazem nie mieć wpływu na poziom aktywności syna, natomiast poziom aktywności ojca wpływa na poziom aktywności zarówno córki, jak i syna. Inne badania, przeprowadzone w Pekinie, nie wykazują korelacji między poziomem aktywności rodziców a aktywnością fizyczną dzieci w przedszkolu (Zhou 2018).

Baoyu Lan i Xiaoyan Guo (2021), którzy badają również wpływ nauczycieli na aktywność ruchową dzieci, wskazują trzy istotne aspekty: organizacja i sposób prowadzenia zajęć, wiedza na temat anatomii człowieka i sportu oraz poziom aktywności fizycznej. Dziecięcej aktywności sprzyjają zachęty ze strony nauczycieli, motywowanie bowiem zwiększa częstotliwość i intensywność ruchu, co pozytywnie wpływa na koordynację, sprawność małych mięśni, zdolności skakania, szybkość motoryczną i kontrolę motoryczną. Ponadto ustalono, że im wyższe jest poczucie własnej skuteczności nauczycieli organizujących ćwiczenia fizyczne, tym wyższy

jest poziom aktywności fizycznej dzieci. Nauczyciele, którzy mają odpowiednią wiedzę z zakresu kultury fizycznej i są przekonani, że aktywność fizyczna przynosi wiele korzyści, chętniej włączają do swoich zajęć ćwiczenia fizyczne. Badania wskazują także, że w przedszkolach niezatrudniających pełnoetatowych nauczycieli WF-u aktywność fizyczna dzieci jest większa niż w przedszkolach z pełnoetatowymi nauczycielami WF-u. Ci pierwsi bowiem rzetelnie organizują proces wychowania fizycznego, natomiast drudzy podążają za spontaniczną inicjatywą dzieci.

Większość czasu wolnego w ciągu dnia dzieci spędzają w przedszkolu, dlatego jest ono uważane za główne miejsce upowszechniania aktywności fizycznej w tym wieku. Jak pokazują badania, spośród różnych obiektów zapewniających dzieciom ruch (m.in. strefy rozrywki, teren otwarty, plac zabaw piaskowych, plac wspinaczkowy) największą popularnością cieszy się teren otwarty. Z kolei w obiektach wspinaczkowych aktywność fizyczna dzieci jest najintensywniejsza, ale nie są one dla nich tak atrakcyjne. Środowisko naturalne zapewnia im to, czego potrzebują najbardziej – tam mogą swobodnie eksplorować i poznawać świat, w pełni w nim uczestnicząc. Badacze przyznają, że konieczne jest jednak prowadzenie dalszych analiz nad korelacją między wskazanymi czynnikami (Lan, Guo 2021).

Ciekawe badania, przeprowadzone w Norwegii, miały na celu określenie zależności między jakością środowiska przedszkolnego (chodzi o cechy środowiska sprzyjające uczeniu się i rozwojowi, zarówno strukturalne: relacja nauczyciel – dziecko, liczebność grupy, kształcenie i szkolenie nauczycieli oraz wynagrodzenie i świadczenia nauczycieli, jak i procesowe: interakcje między dziećmi, dorosłymi i środowiskiem) a czasem spędzonym na świeżym powietrzu i aktywnością fizyczną przedszkolaków (Johannessen et al. 2020). Grupa 376 dzieci z różnych placówek przedszkolnych, biorących udział w badaniu, przez 14 dni nosiła akcelerometry przypięte do prawego uda. Pokazały one m.in., że jeśli nauczyciele postrzegają aktywność fizyczną jako czynnik odwracający uwagę od innych, ważniejszych części programu nauczania, jest ona ograniczana. Poglądy nauczycieli na temat aktywności fizycznej mogą również wpływać na to, ile czasu dzieci spędzają na zewnątrz lub w pomieszczeniu, gdyż od nauczycieli zależy, czy za priorytetowe uznają oni zajęcia związane z realizacją podstawy programowej kosztem swobodnej zabawy. Badacze wskazują, że u przedszkolaków poziom aktywności jest wyższy podczas przebywania na zewnątrz niż w pomieszczeniach (Bingham et al. 2016). Ponadto ilość czasu spędzonego na świeżym powietrzu w okresie przedszkolnym pozwala prognozować zdolności poznawcze i samoregulację w szkole. Tak więc zarówno aktywność fizyczna, jak i częste przebywanie na świeżym powietrzu pozytywnie wpływają na rozwój dziecka, a zarazem spędzanie większej ilości czasu na świeżym powietrzu jest skutecznym sposobem promowania aktywności fizycznej.

Okazało się również, że pewne doceniane aspekty jakości środowiska przedszkolnego, w szczególności zasady bezpieczeństwa, mogą jednak ograniczać możliwości poruszania się dzieci. Według Sandsetera ryzykowne zabawy, obejmujące „porywające i ekscytujące formy zabawy fizycznej, która wiąże się z niepewnością

i ryzykiem odniesienia kontuzji fizycznej” (za: Johannessen et al. 2020: 18, tłum. własne), w tym: zabawy na dużych wysokościach lub z dużą prędkością, zabawy z niebezpiecznymi narzędziami, zabawy w pobliżu niebezpiecznych przedmiotów oraz zabawa, w której dzieci mogą się zgubić, są sprzeczne z rozumieniem jakości środowiska przedszkolnego. Jest prawdopodobne, że środowisko zorganizowane w celu promowania takich aktywności, jak: zajęcia plastyczne, zabawy dramatyczne, manipulacyjne i konstrukcyjne, czytanie, nauka, nie będzie sprzyjało aktywności fizycznej dzieci (na zewnątrz), ale raczej będzie prowadzić do bardziej siedzącego trybu zajęć (wewnątrz). Co ważne, przestrzeń przeznaczona na zabawy motoryczne ma wpływ na ilość czasu spędzanego na świeżym powietrzu – dzieci w przedszkolach z dostępem do rozległego terenu zewnętrznego, z urozmaiconą powierzchnią wspierającą rozwój motoryczny, spędzają więcej czasu, bawiąc się na zewnątrz. W zachodniej Norwegii wiele przedszkoli posiada tereny zewnętrzne, których główną częścią są stosunkowo duże obszary naturalnego środowiska. Takie placówki zostały objęte badaniem w prezentowanej tu próbie badawczej. Trzeba zauważyć, że w norweskim planie ramowym kładzie się nacisk na zapewnienie dzieciom możliwości do zabawy, eksploracji, nabywania ważnych doświadczeń i sprawdzenia swoich sił w różnorodnych środowiskach. Mogą one biegać, wspinać się, korzystać z rowerków i wózków. Dzięki temu rozwijają się nie tylko fizycznie, lecz także intelektualnie i emocjonalnie, kształtując np. umiejętność szacowania własnych umiejętności, podejmowania ryzyka, wzbudzania zachwytu i ciekawości. Zadaniem nauczycieli przedszkolnych jest umożliwienie swoim podopiecznym poznania wartości przyrody (The Norwegian Directorate 2017). To istotna kwestia, pozwalająca zrozumieć wyniki badań oraz konceptualizację i wartość zabawy ryzykownej pod względem standardów bezpieczeństwa, które ograniczałyby takie działania, a co za tym idzie, także aktywność fizyczną dzieci.

Polskie przedszkole systemowe

Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań.
(MEN 2017: 5)

W większości tradycyjnych polskich przedszkoli każdy oddział (grupa) liczy 25 dzieci. Są one pod opieką dwóch nauczycieli (w systemie zmianowym 5/5 godzin, w placówkach publicznych, których organem prowadzącym nie jest gmina, zdarza się, że są dwie osoby dorosłe przez 7/8 godzin), przypisanych do konkretnej sali. Zgodnie z ustawą MEN powierzchnia każdego pomieszczenia przeznaczonego na zbiorowy pobyt 3–5 dzieci wynosi co najmniej 16 m², a jeśli grupa liczy więcej niż 5 dzieci, powierzchnia ulega odpowiedniemu zwiększeniu na każde kolejne

dziecko o 2,5 m² (jeśli dzieci leżakują bądź spędzają w placówce więcej niż 5 godzin) (rozporządzenie MEN 2017, par. 5). Część sali zajmują stoliki, przy których dzieci wykonują ćwiczenia z kart pracy, prace plastyczne, zadania w podręcznikach oraz spożywają posiłki. Podłoga w tej przestrzeni jest pokryta linoleum lub kaflami, a w pozostałej części sali zazwyczaj wykładziną. W części przeznaczony na zabawę swobodną znajdują się szafki, zabawki, pomoce dydaktyczne i biurko nauczyciela – przeważnie sala ma kształt prostokąta, a meble i przedmioty ustawione są wzdłuż ścian, dzięki czemu na środku pozostaje wolna przestrzeń. Podstawa programowa zakłada organizowanie w salach przedszkolnych stałych i czasowych kącików zainteresowań. Jako stałe proponuje się kąciki: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy, a jako czasowe kąciki związane z realizowaną tematyką, świętami okolicznościowymi, specyfiką pracy przedszkola (MEN 2017: 11). Kąciki te jednak często są zaaranżowane niestarannie, np. poprzez ustawienie odpowiednich przedmiotów na półkach i oklejenie szafek etykietkami: kredki, pędzle, kartki itp. tworzą kącik artystyczny, półka z książkami – kącik czytelniczy, klocki – kącik konstrukcyjny. W kąciku przyrodniczym w październiku tradycyjnie przedstawia się tzw. dary jesieni – dynie, liście, kasztany i wrzosy. Zimą zaś kącik „wegetuje”, co poniekąd odpowiada rzeczywistości przyrodniczej. Wiosną pojawiają się skrzynki lub tacki z wysiewami, z których część ma szansę przetrwać do lata. Zdarza się, że w salach przedszkolnych znajdują się kwiaty doniczkowe bądź żywe organizmy, np. akwarium z rybkami, patyczaki, ślimaki. Wśród kącików czasowych często są organizowane kąciki zimowe, wyposażone w atrybuty związane z tradycją świąteczną: kominek, choinka, prezenty itp. Zazwyczaj wystrój sali zmienia się cyklicznie – zdobiące okna i ściany emblematy śnieżynek są zastępowane kwiatami, bardzo modna ostatnio Pani Zima przemienia się w Panią Wiosnę, Panią Lato i Panią Jesień (ilustracja 1).

Zdarza się, że przygotowane przez nauczycieli ozdoby okienne, np. sylwety kwiatów, liści, ograniczają możliwość obserwacji prawdziwego świata na zewnątrz. Na szczęście wielu nauczycieli bardziej świadomie podchodzi do estetyki przestrzeni i potrzeb dzieci (które coraz częściej są przebudżcowane z powodu dostępu do ekranów multimedialnych, niebilansowanej diety i stresującego środowiska), redukując kolorystykę przedmiotów (w przedszkolach znajdują się przeważnie wielokolorowe szafki, wykładziny, zabawki). W salach pojawiają się też gotowe bądź wykonywane przez dorosłych (np. z kartonu) stanowiska odpowiadające elementom przestrzeni dorosłego życia: sklepik, fryzjer, salon kosmetyczny, kuchnia itp.

Bacnie przyglądam się przestrzeni, w której przebywają dzieci, aby określić, jakie możliwości aktywności ruchowej im zapewnia. Istotny jest również kodeks, kontrakt bądź zasady przebywania w przedszkolu ustalane przez dorosłych i dzieci. Formułuje się je za pomocą pozytywnych komunikatów (np. uszy słuchają, ręce są pomocne, nogi chodzą powoli, jeden mówi – pozostali słuchają) lub zakazów (nie biegamy, nie bijemy się, nie krzyczymy). Normą, motywowaną względami bezpieczeństwa, jest zakaz biegania (z wyjątkiem czasu zabaw ruchowych, które

prowadzi nauczyciel) i wspinania się na meble. Aktywność ruchowa dzieci jest również podporządkowana planowi dnia.



Ilustracja 1. Dekoracje Pani Zima, Pani Jesień i Pani Lato dostępne do nabycia w Internecie. Tego typu ozdoby są często wykorzystywane w polskich przedszkolach.

Źródło: archiwum Allegro.

Przedszkola w Polsce są otwarte od godziny 6.00 lub 7.00. Opiekunowie przyprawiają dzieci do ich sal (w większych placówkach zazwyczaj do ok. godziny 8.00 dzieci pozostają w grupach łączonych). Przed śniadaniem, które wszystkie dzieci spożywają ok. godziny 8.30, jest czas na zabawy swobodne. Tuż przed posiłkiem dzieci wspólnie myją ręce, a po posiłku przeważnie myją też zęby (w zależności od placówki mycie zębów jest po śniadaniu, obiedzie lub obu posiłkach). Następnie rozpoczynają się zajęcia zorganizowane przez nauczyciela. W przewodnikach metodycznych zazwyczaj jako pierwsze wskazuje się ćwiczenia fizyczne, tj. poranną gimnastykę na dywanie, po nich zaś poprzez zabawę przekazywane są wybrane treści z obszaru poznawczego. Pod koniec tej części dnia dzieci wykonują prace plastyczne bądź ćwiczenia z karty pracy przy stoliku. Około godziny 10.00 dzieci jedzą drugie śniadanie (poprzedzone czynnościami higieniczno-porządkowymi, czyli sprzątnięciem zabawek i myciem rąk), a następnie korzystają z toalety i udają się na dwór. Pobyt na świeżym powietrzu trwa ok. godziny (grupy młodszych dzieci, którym toaleta i ubieranie się zajmują więcej czasu, szczególnie w okresie jesienno-zimowym, pozostają na zewnątrz jeszcze krócej). Zdarza się, że nauczyciel

decyduje się na pozostanie w budynku przedszkola ze względu na niekorzystną pogodę (deszcz, wiatr, chłód) lub brak czasu (przedłużające się zajęcia kierowane, zajęcia dodatkowe, niecodzienne wydarzenia, np. urodziny podopiecznego). Obiad jest podawany około południa, niekiedy rozdzielany na dwa dania (np. pierwsze danie serwuje się o godzinie 12.00, a drugie o godzinie 14.00). Po posiłku i czynnościach higienicznych dzieci udają się na relaksację/odpoczynek, która w zależności od wieku podopiecznych trwa od 30 minut do 2 godzin. W salach wyłącza się wówczas oświetlenie i, jeśli jest możliwość, spuszcza rolety. Dorosły czyta dzieciom bądź odtwarza słuchowisko lub muzykę relaksacyjną. Trzylatki wypoczywają na leżakach, często zasypiają. Po odpoczynku, ok. godziny 14.00, dzieci jedzą podwieczorek bądź drugą część obiadu, jeśli jest dzielony, a następnie do chwili przyścia rodziców bawią się (w zależności od placówki, nauczyciela i wieku dzieci są to zabawy swobodne, zajęcia kierowane bądź dodatkowe, jak rytmika czy nauka języka angielskiego; spotkałam się z grupami, które po odpoczynku mogły się bawić jedynie wyznaczonymi zabawkami bądź przy stolikach). Zdarza się, szczególnie w okresie letnim, że dzieci po raz drugi wychodzą do ogrodu przedszkolnego. Większość placówek jest czynna do godziny 17.00 (ilustracja 2).

	6:30 - 8:45	schodzenie się dzieci czynności organizacyjne gry i zabawy swobodne	Wczesnym rankiem do przedszkola idzie Anita, Marja, Ola. Już od poręgi umielec Pani -cieszy się, że jest już z nami.
	8:45 - 9:00	przygotowanie do śniadania czynności samoobsługowe głina/angielski w poniedziałki i środy	Teraz rączki umyć pora. Na śniadanko Pani wola. Kłęk kłęk to przymak. Zdrowe chcą być przedszkolaki.
		rytmika we wtorki i czwartki	Bawic razem się możemy i rozmawiać o przygodach, smach, pogodzie- byle tylko w pełnej zgodzie
	9:20- 10:00	zajęcia dydaktyczne/ praca plastyczna	Na zajęcia przyszedł czas, między chce być każy i ma
	10:00- 11:00	połowy w przedszkolnym ogrodzie. Spacer, wycieczki tańca w środy	I znów pora na zabawy. Gry planszowe, układanki, kłęk, nalyczki, wycinanki. Wiesz, piosenki i zagadki, tańczyć mogą wszystkie dzieci. Lub w ogrodzie w piłkę gramy, i piasku budujemy tamy.
	11:00- 12:00	czynności samoobsługowe zabawy dowolne sprzątnięcie sali przygotowanie do obiadu	Czas o porządek zadbać w sali. Choc jesteśmy jeszcze mali, wiemy co gdzie miejsce ma. By porządek w sali mieć, wystarczy tylko chcieć.
	11:30 - 12:00	obiad I danie czynności samoobsługowe Leggedia w piatki	Już obiadek pachnie ładnie, trzeba ryce myć- dokładnie. Dylumy także rozkłada, do obiadku sada gromadka.
	12:00 - 12:20	odpoczynek słuchanie muzyki, bajek	Czas odpocząć, wstał mi się. Dobrze znużyć oko czasem. Połębymy odpoczniemy- bajkę także słuchać choemy.
	12:20 - 13:20	zajęcia wspomagające prowadzone przez nauczyciela	Zanim przyjdzie po mnie mama, kilka zadań zrobię sama by utwalić wiedzę swię.
	13:30-15:00	obiad II danie podwieczorek rozchodzenie się dzieci do domu	Podwieczorek jemy, chętnie i sprzątamy po nim skrzętnie. Tak się kończy wrażeń dzień, dobrze że jest ich aż pięć.



Ilustracja 2. Przykładowy plan dnia w Przedszkolu Król Maciuś w Jeleniej Górze (po lewej) (2023) oraz w przedszkolu w Eidsvoll Verk (po prawej) (7.00–8.00 śniadanie, 8.00–9.30 zabawa swobodna wewnątrz, 9.30 sprzątnięcie i owoc, 12.00 lunch na zewnątrz, 14.00 powrót do przedszkola, 15.00 przekąska na zewnątrz lub wewnątrz, 15.30–17.00 zabawa swobodna na zewnątrz lub wewnątrz; tłum. własne).

Źródło: materiały własne.

Zakres samodzielności dzieci w przedszkolu zależy od tego, czy posiłki są dostarczane przez firmę cateringową, czy przygotowywane na miejscu w kuchni, w jakiej formie się je podaje (zbiorcze czy porcjowane), a także od postawy nauczycieli i wytycznych kadry kierowniczej. Zasady serwowania posiłków są regulowane przez sanepid (higiena podania, gramatura, składniki odżywcze dań) i, choć wydaje się, że nie ma przeciwwskazań dotyczących sprzątanania przez dzieci po posiłku (wyrzucenie resztek, odstawienie naczyń, uporządkowanie stolika czy podłogi), to często zajmuje się tym dorosły. Z rozmów z nauczycielami, którzy wyręczają dzieci w sprzątananiu, wynika, że powodem jest organizacja czasu (np. „Oni kładą się na leżaki, a ja szybko przygotowuję wózek dla pani kuchenkowej”), brak zaufania do dzieci (np. „Rozlewają zupę, kasza jest wszędzie, wyrzucają do złych pojemników”) lub chęć uniknięcia dodatkowych obowiązków (np. „Wolę to szybko ogarnąć, niż później pół godziny myć krzesła i zamiatać podłogę”).

Podstawa programowa następująco definiuje osiągnięcia dziecka pod koniec wychowania przedszkolnego w obszarze fizycznym: „uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami lub bez nich; wykonuje różne formy ruchu: bieżne, skoczne, z czworakowaniem, rzutne; [...] wykonuje czynności, takie jak: sprzątananie, pakowanie, trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz, małych przedmiotów z wykorzystaniem odpowiednio ukształtowanych chwytów dłoni, używa chwytu pisarskiego podczas rysowania, kreślenia i pierwszych prób pisania” (MEN 2017: 7). Ponadto zgodnie z tym dokumentem przedszkolak w tym okresie opanował czynności samoobsługowe i umiejętność samodzielnego realizowania potrzeb fizjologicznych, potrafi inicjować zabawy, przyswoił nawyk przybierania prawidłowej postawy ciała oraz osiągnął sprawność ciała i koordynacji, które pozwalają na rozpoczęcie nauki czytania i pisania.

Ogród dzieci – przedszkole norweskie

*Najważniejsza jest zabawa i fajne dzieciństwo.
Każde dziecko ma prawo poznać, w czym jest dobre.
Pracownica przedszkola w Borgen, Norwegia*

Już sama nazwa przedszkola w języku norweskim *barnehage* pokazuje odmienne definiowanie i rozumienie przez Norwegów roli placówki opiekuńczo-wychowawczej dla dzieci. Podczas gdy rodzime instytucje skupiają się na wsparciu całościowego rozwoju dziecka, w rezultacie którego osiąga ono dojrzałość konieczną do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji, w Norwegii (podobnie jak w Wielkiej Brytanii, we Francji czy w Niemczech) jest to miejsce dzieci, a konkretnie ogród. Przedszkola norweskie zazwyczaj przypominają domy mieszkalne z dużą przestrzenią wokół nich (ilustracje 3, 4). Nie zawsze jej teren jest całkowicie ogrodzony. W różnych częściach ogrodu znajdują się elementy placu zabaw takie, jak: huśtawki, zjeżdżalnie, małpie gaje. Między nimi wije się ścieżka rowerowa, często jest też wiata

ze stolikiem, przy którym można spożyć posiłek, oraz wiata, pod którą stawiane są wózki z młodszymi dziećmi na czas drzemki. Większość placówek ma „szopkę”, tj. pomieszczenie gospodarcze, wypełnione różnorodnymi sprzętami (rowerki, sanki, hulajnogi, koparki, foremki itp.). Zazwyczaj jest ona otwarta, a dzieci same mogą brać rzeczy, których w danej chwili potrzebują (ilustracje 5, 6).



Ilustracja 3. Teren zewnętrzny przedszkola w Borgen (luty 2022 r.)

U góry fragment ścieżki rowerowej, na dole huśtawki i szopka z wiatą. Pod wiatą dzieci bawią się i spożywają posiłki, np. kiedy pada deszcz.

Źródło: materiały własne.



Ilustracja 4. Teren zewnętrzny przedszkola w Eidsvoll Verk (sierpień 2022 r.)

Po lewej kącik muzyczny. Dzieci, które są za niskie, by dosięgnąć do dzwoneczków, mogą stanąć na wózku lub skorzystać z długich gałęzi. Po prawej widok na budynek przedszkola i zagajnik z drzewami do wspinania się.

Źródło: materiały własne.



Ilustracja 5. Szopka

W pomieszczeniu tym są przechowywane różne zabawki (m.in. rowerki, hulajnogi) wykorzystywane podczas zajęć na świeżym powietrzu.

Źródło: materiały własne.



Ilustracja 6. Szatnia, w prawym dolnym rogu strefa piaskowa z kuchnią błotną, w tle huśtawki
W norweskich przedszkolach dość dużą powierzchnię zajmują szatnie. Często jest to przedsionek z wieszakami na odzież gumowaną (po lewej) i szatnię z obszernymi półkami, miejscem na kosze z dodatkową odzieżą. W lewym dolnym rogu przedmiot ułatwiający zdejmowanie brudnych kaloszy.

Źródło: materiały własne.

Kontakt z naturą i umiejętność poruszania się w środowisku naturalnym są bardzo ważne, gdyż pozytywnie oddziałują na zdrowie i samopoczucie dzieci (Chawla 2015). Zajęcia na świeżym powietrzu i ryzykowna swobodna zabawa bez ścisłego nadzoru dorosłych są dość powszechne w przedszkolach w Norwegii i niektórych innych krajach europejskich (np. Dania, Szwecja, Włochy) (New et al. 2005).

Również zgoda dorosłych na samodzielność dzieci w przedszkolu oraz zagwarantowana dzieciom duża możliwość współdecydowania pokazują, że jest to przede wszystkim ich miejsce. Zaspokajają one swoje potrzeby, samodzielnie korzystają z toalety (na parterze budynku znajduje się dodatkowa łazienka, do której mogą wchodzić nawet w ubłoconych kaloszach, jest tam też brodzik, w którym rodzice przepłukują gumowaną odzież) oraz decydują o spożywanych posiłkach. Do stołu siadają ci, którzy są głodni, i wybierają sobie to, co chcą zjeść, spośród dostępnych produktów (np. chleb, pasta rybna, ser topiony). W ciągu dnia dzieci mogą zjeść prowiant przyniesiony z domu. Trzy razy w tygodniu w porze obiadowej dostępny jest ciepły posiłek – w zależności od grupy to danie przywiezione przez catering bądź gotowane na miejscu wspólnie z dziećmi. Grupy, które razem gotują posiłki, razem też decydują o menu (choć dorośli raczej proponują wybór spośród niezbyt

skomplikowanych dań). Właściwie całe przedpołudnie przedszkolaki spędzają na dworze. Po obiedzie w zależności od potrzeb decydują wraz z nauczycielami o tym, jak chcą spędza czas. Zdarza się, że grupa się dzieli – młodsze dzieci odpoczywają, a starsze uczestniczą w zabawach zorganizowanych bądź przygotowują własne projekty. Dorośli starają się podążać za zainteresowaniami i potrzebami podopiecznych. Gdy zauważą, że jakiś temat przykuł ich uwagę, starają się zapewnić im materiały edukacyjne, które pomogą rozwijać te zainteresowania. Na przykład gdy jednemu dziecku wypadł ząb mleczny, inne, które nie miało jeszcze takiego doświadczenia, wysnuło hipotezę, że ząb mógł wypaść z powodu próchnicy. Dzieci żywo dyskutowały o wizytach u stomatologa. Następnego dnia w przestrzeni przedszkola pojawiły się figurki z norweskiej bajki o zębach, książka, makieta, a dorośli, korzystając z zainteresowania przedszkolaków, wyjaśniali, jak myć zęby właściwie.

Dzieci mogą też samodzielnie się przemieszczać między salami i na miarę swoich możliwości zmieniać ich wystrój. Ponadto same dbają o porządek – zabawki nie zawsze są odłożone na „swoje” miejsce. Z pewnością zapewnienie dzieciom większej swobody i zaufanie do nich wynikają nie tylko z norweskiego stylu życia, lecz także z organizacji pracy przedszkola. W grupie młodszej (1–3 lata) na jednego dorosłego przypada troje dzieci, przy czym do grupy 9 dzieci musi być przypisana jedna osoba z wykształceniem pedagogicznym, a do grupy 12 dzieci dwie takie osoby. W starszej grupie na 6 dzieci przypada jedna osoba dorosła, w tym jedna z wykształceniem pedagogicznym, bądź dwie, gdy grupa liczy powyżej 18 dzieci. Odnosząc te zasady do polskich realiów, standardowa grupa przedszkolna, licząca 25 dzieci, powinna mieć 5 opiekunów, w tym 2 z wykształceniem pedagogicznym. Norwegia należy do krajów OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) o najwyższym udziale dochodów publicznych przeznaczonych na wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem (Van Damme, Jacewicz 2021: 92). Co ciekawe, w Norwegii, podobnie jak w Polsce, coraz mniej osób podejmuje zatrudnienie w przedszkolu. Z wywiadów przeprowadzonych z osobami z wykształceniem pedagogicznym wynika, że głównym powodem są trudne warunki pracy i związana z nią duża odpowiedzialność, nieadekwatna do otrzymywanego wynagrodzenia.

Podsumowanie

Dbłość o rozwój kultury fizycznej dzieci w wieku przedszkolnym to nie marzenia o przyszłych olimpijczykach i graczach mundialu. To zaspokajanie jednej z podstawowych potrzeb rozwojowych i respektowanie elementarnego prawa do niej. Do obowiązków wszystkich dorosłych odpowiedzialnych za rozwój dzieci, a więc rodziców, nauczycieli, kadry zarządzającej, a także urzędników i osób mających wpływ na treść aktów prawnych i rozporządzeń, należy: uczenie aktywności fizycznej poprzez słuzenie własnym przykładem, organizacja przestrzeni i zarządzanie czasem w taki sposób, aby zaspokoić tzw. głód ruchu, tworzenie procedur pozwalających

na rozwój aktywności fizycznej. W wielu polskich przedszkolach kwestię bezpieczeństwa nadal regulują zakazy, podczas gdy Norwedzy dążą do tego, aby dzieci mogły swobodnie się rozwijać, były chętne do interakcji i poznawania otaczającego świata, a w związku z tym mają one większe możliwości samodecydowania o sobie i swoich potrzebach. Odpowiadając więc na pytanie, czy Norwedzy wiedzą lepiej, można zaryzykować stwierdzenie, że ich sposób życia, system wartości i filozofia wychowania wspierają naturalny rozwój dzieci i lepiej odpowiadają na ich potrzeby.

Literatura

- Becker D.R., Grist C.L., Caudle L.A., Watson M.K., 2018, *Complex physical activity, outdoor play, and school readiness among preschoolers*, „Global Education Review”, vol. 5 (2).
- Becker D.R., McClelland M.M., Loprinzi P., Trost S.G., 2014, *Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children, early education and development*, vol. 25 (1), doi: 10.1080/10409289.2013.780505.
- Bingham D.D., Costa S., Hinkley T., Shire K.A., Clemes S.A., Barber S.E., 2016, *Physical activity during the early years: A systematic review of correlates and determinants*, „American Journal of Preventive Medicine”, vol. 51 (3), doi: j.amepre.2016.04.022.
- Bois J.E., Sarrazin P.G., Brustad R.J., Trouilloud D.O., Cury F., 2005, *Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence*, „Psychology of Sport & Exercise”, vol. 6 (4), doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.003.
- Carson V., Rahman A.A., Wiebe S.A., 2017, *Associations of subjectively and objectively measured sedentary behavior and physical activity with cognitive development in the early years*, „Mental Health and Physical Activity”, vol. 13, doi: 10.1016/j.mhpa.2017.05.003.
- Chawla L., 2015, *Benefits of nature contact for children*, „Journal of Planning Literature”, vol. 30 (4), doi: 10.1177/0885412215595441.
- Clark J.E., 2007, *On the problem of motor skill development*, „Journal of Physical Education, Recreation & Dance”, vol. 78 (5), doi: 10.1080/07303084.2007.10598023.
- Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Huston A.C., Klebanov P., Pagani L.S., Feinstein L., Engel M., Sexton H., Duckworth K., Brooks-Gunn J., 2007, *School readiness and later achievement*, „Developmental Psychology”, vol. 43 (6).
- Feldenkrais M., 2010, *Embodied wisdom: The collected papers of Moshé Feldenkrais*, Berkeley (CA): North Atlantic Books.
- Gniewkowski W., Włażnik K., 1990, *Wychowanie fizyczne*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hinkley T., Salmon J., Okely A.D., Crawford D., Hesketh K., 2012, *Preschoolers' physical activity, screen time, and compliance with recommendations*, „Medicine and Science in Sports and Exercise”, vol. 44 (3), doi: 10.1249/MSS.0b013e318233763b.
- Johannessen K., Bjørnstad E., Nilsen A.K.O., Ylvisåker E., Nornes-Nymark M., Engsæter M., Pedersen L., Aadland E., 2020, *Associations for preschool environmental quality with outdoor time and moderate-to-vigorous physical activity in Norwegian preschools*, „Journal for Research in Arts and Sports Education”, vol. 4 (2), doi: 10.23865/jased.v4.2485.

- Lan B.Y., Guo X.Y., 2021, *Research on the influencing factors of kindergarten on children's physical activity*, „Open Access Library Journal”, vol. 8 (e7832), doi: 10.4236/oalib.1107832.
- Louv R., 2014, *Ostatnie dziecko lasu*, tłum. A. Rogozińska, Warszawa: Relacja.
- MEN, 2017, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kształcenia%20ogólnego%20dla%20szkoły%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf> [dostęp: 7.08.2023].
- Myer G.D., Faigenbaum A.D., Edwards N.M., Clark J.F., Best T.M., Sallis R.E., 2015, *Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach*, „British Journal of Sports Medicine”, vol. 49 (23), doi: 10.1136/bjsports-2014-093661.
- New R.S., Mardell B., Robinson D., 2005, *Early childhood education as risky business: Going beyond what's "safe" to discovering what's possible*, „Early Childhood Research and Practice”, vol. 7 (2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084843.pdf> [dostęp: 7.08.2023].
- Przedszkole Król Maciuś – plan dnia, 2023, <http://www.krolmacius.jgora.pl/plan-dnia/> [dostęp: 7.08.2023].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1520.
- The Norwegian Directorate for Education and Training, 2017, Framework plan for kindergartens, <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal-2017.pdf> [dostęp: 7.08.2023].
- Van Damme M., Jacewicz A., 2021, *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Rys historyczny i współczesność*, „Zagadnienia Społeczne”, nr 2 (16).
- WHO, 2019, *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664> [dostęp: 7.08.2023].
- Zhou J., 2018, *Research on the influence of outdoor environment in kindergarten on children's physical activities*, Beijing: Beijing Sport University.

Streszczenie

W artykule przedstawiono zależności między aktywnością fizyczną a zdrowiem i rozwojem człowieka, zwracając szczególną uwagę na aktywność fizyczną dzieci w wieku przedszkolnym. Analiza literatury przedmiotu ukazuje bowiem lukę w badaniach dotyczących tego okresu na gruncie polskim, zarazem jednak określa istotne kierunki poszukiwań (wpływ aktywności fizycznej na rozwój psychofizyczny i umiejętność uczenia się dziecka, czynniki wpływające na aktywność fizyczną dziecka i ich korelacje), którymi podążono w niniejszych rozważaniach. Scharakteryzowano tu sposób funkcjonowania systemowej placówki przedszkolnej na przykładzie przedszkola polskiego i norweskiego. W rozważaniach poszukiwano odpowiedzi na takie pytania, jak: które praktyki są możliwe do zaadaptowania w polskich warunkach społeczno-gospodarczo-ekonomicznych? Jak możemy wspierać rozwój dzieci jako rodzice, nauczyciele, politycy?

Słowa kluczowe

edukacja przedszkolna, norweskie przedszkole, aktywność fizyczna w przedszkolu

Summary

*Do the Norwegians know better?
Physical activity as a basic need and right of children*

The article aims to show the relationship between physical activity and human health and development, with the greatest emphasis on preschool age. It shows a gap in research in this field in Poland and indicates important directions of research (the impact of physical activity on the child's psychophysical development and learning ability, factors influencing the child's physical activity and their correlations). Against this background, the functioning of a systemic kindergarten institution, both Polish and Norwegian, is presented in order to provoke reflection among adults caring for children aged 3–7.

Keywords

preschool education, Norwegian kindergartens, physical activity in kindergartens

Marta Rukat

ORCID: 0000-0001-6108-6328

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.04>

Gry cyfrowe i e-sport jako istotny komponent życia współczesnej młodzieży

Wprowadzenie

Sport w Internecie? Jeszcze kilkanaście lat temu niemal absurdem wydawało się zestawianie ze sobą tych dwóch rzeczywistości. Przecież Internet to siedzenie w pokoju przy komputerze/tablecie, a sport jest tego przeciwieństwem. Owszem, ćwiczenia w parku, na sali gimnastycznej, w basenie czy siłowni – ale uprawianie sportu online? Z założenia bowiem: „Sportem są wszelkie formy aktywności fizycznej, które przez uczestnictwo doraźne lub zorganizowane wpływają na wypracowanie lub poprawienie kondycji fizycznej i psychicznej, rozwój stosunków społecznych lub osiągnięcie wyników sportowych na wszelkich poziomach” (ustawa z dnia 25 czerwca 2020 r. o sporcie, tekst jedn.: Dz. U. z 2022 r., poz. 1599, art. 2 ust. 1, dalej: ustawa o sporcie).

Status prawny e-sportu do niedawna pozostawał nieuregulowany tak w Polsce, jak i w wielu innych państwach. Jednak 12 września 2017 r. weszła w życie zmiana art. 1 ustawy o sporcie, na mocy której ustalono status sportów elektronicznych jako sportu – dodano ustęp 1a mówiący, że za sport uważa się również współzawodnictwo oparte na aktywności intelektualnej, którego celem jest osiągnięcie wyniku sportowego (ustawa o sporcie, art. 2 ust. 1a).

Tematyka e-sportu przyciąga uwagę badaczy różnych dyscyplin, a w literaturze przedmiotu od wielu lat toczy się dyskusja na temat tego, czym tak naprawdę jest e-sport. Kontrowersje wzbudza chociażby terminologia, za pomocą której opisuje się to nowe zjawisko społeczno-kulturowe; nie ma także wciąż zgody w kwestii

tego, czy aktywność fizyczną e-sportowców w ogóle można określić mianem aktywności ruchowej w rozumieniu kultury fizycznej.

Upraszczaając, moglibyśmy powiedzieć, że e-sport oznacza po prostu profesjonalne zawody graczy komputerowych. Nieco szerszą definicję proponuje Mirosław Filiciak, wskazując, że są to „zmagania graczy, w których podstawą sukcesu jest trening (opierający się na praktyce manualnej i/lub zdobywaniu wiedzy z zakresu strategii rozgrywki)” (Filiciak 2006: 76), a istotą tego typu gier jest rywalizacja prowadząca do określonych rezultatów, na podstawie których można wyłonić zwycięzcę i pokonanego – indywidualnego gracza bądź drużynę. Trzeba jednak zaznaczyć, że choć każdy e-sport immanentnie wiąże się z grami cyfrowymi, polega bowiem na graniu w gry, to nie każde granie można uznać za e-sport. W grach niekiedy skupiamy się na rozrywce, natomiast w e-sporcie zawsze najważniejszy jest właśnie pierwiastek rywalizacji (Filiciak 2006: 76). Pozostawiamy jednak na marginesie dywagacje nad tym, co e-sportem jest, a co nim nie jest, aby skupić się na głównym celu niniejszego artykułu i podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że zarówno gry cyfrowe, jak i cała branża e-sportowa stały się jedną z najpopularniejszych aktywności współczesnej młodzieży.

Gry cyfrowe i e-sport – zarys historii

Historia e-sportu, ściśle związana z historią gier komputerowych, rozpoczyna się w 1972 r. w laboratorium na Uniwersytecie Stanforda, gdzie zorganizowano pierwszy turniej gier wideo, przeznaczony jednak tylko dla studentów i pracowników naukowych. Rywalizowali oni ze sobą, grając w strzelankę *Spacewar*, a nagrodą dla zwycięzcy była roczna prenumerata magazynu „Rolling Stone”. Ważną datą jest również rok 1980, kiedy to firma Atari wykupiła licencję na dystrybucję gry stworzonej przez Japończyka Tomohiro Nishikado – *Space Invaders* (SI) – strzelanki polegającej na niszczeniu kolejnych fal kosmitów przy użyciu działa (i zbieraniu w ten sposób jak największej liczby punktów). Gra okazała się tak popularna, że niemal każdy chciał w niej spróbować swoich sił i stać się najlepszym graczem, a gdy zapowiedziano pierwsze zawody w SI, zgłosiło się do nich ponad 10 tys. graczy. Zwycięzca otrzymał w nagrodę automat z grą *Missile Command* wart 2 tys. dolarów. Koniec lat 70. i początek 80. XX w. nazywany jest „złotym wiekiem” gier komputerowych, ponieważ w tym właśnie czasie wręcz lawinowo rosła popularność gier służących do gry zarówno na komputerach osobistych, jak i konsolach oraz automatach wrzutowych.

Natomiast w latach 90. dostęp do komputerów stacjonarnych i Internetu stał się bardziej powszechny, dzięki czemu rywalizacja w grach komputerowych toczyła się już na poziomie światowym. I choć możliwości były nadal ograniczone, to „jednak był to początek prawdziwych pojedynków i rywalizacji, w których gracz mógł zmierzyć się nie tylko z kolegą z podwórka” (Stanisławski 2021). Dla popularyzacji takich

rozgrywek istotny okazał się turniej Nintendo World Championships w 1990 r., w którym główne nagrody były na ówczesne czasy imponujące: 10 tys. dolarów, samochód, 40-calowy telewizor i złote trofeum. Koniec lat 90. wiąże się także z premierami gier, które są niezmiennie popularne do dzisiaj: *Doom* (1993), *Warcraft II* (1995), *Quake* (1996), *StarCraft* (1998) czy *Counter-Strike* (1999). Na fali ich popularności zaczęły powstawać firmy zajmujące się organizowaniem imprez e-sportowych.

Przełom w historii e-sportowych rozgrywek nastąpił na początku XXI w. Stale rosnąca popularność i mnogość gier cyfrowych oraz swobodny dostęp do sieci internetowej sprawiły, że rywalizacja w elektronicznym świecie przestała być traktowana jedynie rozrywkowo i podejmowana przez amatorów. Również pule nagród w zawodach gamingowych „zaczęły [wówczas] osiągać sumy, dzięki którym dla części graczy pro-gaming stał się podstawowym źródłem dochodów” (Witkowska 2016: 246). E-sport w tym okresie zyskał coraz większą popularność na całym świecie. Powstały wielkie organizacje e-sportowe, takie jak: ESL (Electronic Sports League), ESEA (E-Sports Entertainment Association League) czy MLG (Major League Gaming), zorganizowano pierwsze edycje popularnych do dziś turniejów, które często były transmitowane przez stacje telewizyjne, niebagatelne też znaczenie dla rozreklamowania środowiska sportów elektronicznych miały serwisy streamingowe – zwłaszcza Twitch.tv.

W Polsce wielkim świętem graczy były targi gier Warsaw Games Week, organizowane w latach 2015–2019, jak również Poznań Game Arena, odbywające się corocznie na Międzynarodowych Targach Poznańskich w latach 2004–2009 oraz od 2012 r., a które w 2023 r. odbędą się już po raz dziewiętnasty. Wydarzenia te przyciągają zróżnicowaną publiczność – nie tylko e-sportowców i prawdziwych zapaleńców, lecz także przysłowiowych „niedzielnym graczy” i dzieci. O skali rozwoju e-sportu w Polsce świadczy choćby oglądalność takich wydarzeń, jak wskazuje Marcin Prościak, np. „największa w Polsce impreza e-sportowa Intel Extreme Masters Katowice 2017 osiągnęła oglądalność 46 milionów widzów” (Prościak 2018: 232).

Popularność i prestiż e-sportowych rozgrywek przyciągają uwagę także światowych władz w sporcie. W Azji, gdzie e-sport rozwija się najprężniej, podczas XVIII Igrzysk Azjatyckich zorganizowanych w 2018 r. w Indonezji rozgrywki e-sportowe były dyscypliną pokazową, ale w kolejnym roku oficjalnie już rywalizowano o medale w tej dyscyplinie podczas Igrzysk Azji Południowo-Wschodniej na Filipinach. Do e-sportu pozytywnie odniósł się również Międzynarodowy Komitet Olimpijski. Przed igrzyskami w Tokio w 2021 r. organizacja ta powołała do życia wirtualną imprezę pod nazwą „Olympic Virtual Series”, określając ją jako „nowe, unikalne cyfrowe doświadczenie olimpijskie, które ma na celu zwiększenie bezpośredniego zaangażowania nowych odbiorców w dziedzinie sportów wirtualnych [i które] zachęca do uprawiania sportu i promuje wartości olimpijskie, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży” (Palar 2023). Główna idea łączenia świata sportu

tradycyjnego z wirtualną rywalizacją dała niewątpliwie możliwość zaangażowania się w ruch olimpijski – gracze, siedząc wygodnie w swoich domach, mogli stać się zawodnikami i konkurować w pięciu e-sportowych dyscyplinach: żeglarstwie, kolarstwie, baseballu, sportach motorowych i wioślarstwie.

Branża e-sportowa w Polsce i na całym świecie rozwija się w ostatnich latach niesamowicie szybko i nic nie wskazuje na to, by miało się to zmienić. Wręcz przeciwnie – powstają coraz większe turnieje, które przyciągają coraz większe inwestycje i finanse oraz grupy kibiców. Z pewnością e-sport będzie nadal zyskiwać na popularności, i to w zawrotnym tempie, co zresztą wynika z olbrzymiej popularności samych gier.

Przyczyny popularności gier cyfrowych i e-sportu wśród młodzieży

Gry cyfrowe stanowią nieodłączną część współczesnego świata mediów. Sięga po nie coraz więcej osób na całym świecie, nie tylko młodych, nie tylko w celach rozrywki czy odpoczynku – dla wielu stały się one bowiem także sposobem na życie. Określane przez wielu badaczy jako fenomen, gry stały się nieodzownym elementem współczesnej kultury. Ogromne zainteresowanie e-sportem, rosnące z każdym rokiem, przyczynia się do jego coraz bardziej dynamicznego rozwoju na całym świecie. Jak wskazuje Gunnar Schrage, „dwucyfrowe stopy wzrostu, wyprzedane stadiony, miliony widzów i nagrody pieniężne w wysokości kilku milionów euro wyraźnie pokazują, że e-sport dawno temu przestał być jednak wyłącznie marginalnym fenomenem” (Schrage 2019). Nie jest więc zaskoczeniem to, że wielu młodych ludzi marzy o dołączeniu do potężnej e-sportowej rodziny.

Znalezienie odpowiedzi na pytanie o przyczyny tak ogromnej współcześnie popularności gier cyfrowych i e-sportu nie jest jednak łatwe, ponieważ można tu wskazać wiele przyczyn. Wśród młodych użytkowników gier komputerowych część z nich gra w taki sposób, że gry przynoszą im wiele korzyści – zdobywają dzięki nim wiedzę, nawiązują nowe znajomości i podtrzymują dotychczasowe, niejednokrotnie rozpowszechniają za ich pomocą także swoją wirtualną twórczość. Są jednak i tacy, dla których gry stanowią jedynie formę ucieczki od świata realnego, a korzystanie z nich nasila się niekiedy do tego stopnia, że może negatywnie wpływać na funkcjonowanie w świecie realnym – jak twierdzi Sylwester Bębas: „siła gier komputerowych budzi entuzjazm lub rozpala gniew, mobilizuje do działania lub powstrzymuje [...], oddziałuje na myśli, wolę i uczucia [...], ma więc swoje dobre i złe strony” (Bębas 2013: 79). Z socjologicznego punktu widzenia gry cyfrowe przeznaczone są przede wszystkim dla młodzieży, natomiast grupa docelowa całej branży e-sportowej to osoby poniżej 40. r.ż. Jak wynika z licznych badań, oprócz osób grających okresowo, okazjonalnie i dla zabawy, istnieje również kategoria graczy, którzy przed monitorem komputera spędzają wiele godzin (Zapendowska 2013: 267).

Badacze wskazują, że „gracze oraz profesjonalści związani ze światem gier wyraźnie rozróżniają granie amatorskie/okazjonalne (nazywane przez nich *casualowym*, od ang. *casual*) od grania profesjonalnego” (Dębski, Bigaj 2020: 155). Zarówno bowiem zawodowi gracze, jak i osoby debiutujące w rozgrywkach e-sportowych podkreślają, że na trening gamingowy trzeba poświęcić wiele godzin każdego dnia. Przywołują oni nawet regułę Malcolma Gladwella, dziennikarza i pisarza, który opierając się na badaniach K. Andersa Ericssona, stwierdził, że w celu osiągnięcia poziomu mistrzowskiego w dowolnej dziedzinie, należy zaliczyć 10 tys. godzin praktyki w tej dziedzinie. Jeśli podzielimy tę liczbę godzin przez pięć lat, to okaże się, że trzeba grać w gry komputerowe 5,5 godziny codziennie i, co istotne, „nie może to być luźna gra dla zabawy, a faktyczna rywalizacja oparta o strategię i konieczność podejmowania decyzji z graczami na takim samym lub wyższym poziomie” (Klimowicz 2017a). Duże znaczenie w takim treningu przypisuje się również obserwacji i wszechstronnej analizie własnej gry po zakończonych rozgrywkach.

Niewątpliwie gry cyfrowe są „swoistym odbiciem młodzieżowego stylu życia oraz wyrazem panującej mody i trendów wśród dzieci i młodzieży” (Bębas 2013: 80). Na wzrost zainteresowania grami i e-sportem wpływa zarówno presja ze strony rówieśników, jak i coraz łatwiejszy dostęp do sprzętu (możliwość grania na telefonach komórkowych, konsolach, laptopach i komputerach stacjonarnych) i większa łatwość jego użytkowania. Granie w gry nie jest też już zjawiskiem marginalnym, dotyczy bowiem przede wszystkim osób w okresie adolescencji. Potwierdziły to badania przeprowadzone w 2018 r. przez Kantar Millward Brown, z których wynika, że największą grupę wiekową mającą styczność z grami online, aktywną bądź pasywną, tworzą osoby w wieku 15–17 lat (87%), zarazem niewiele mniejsza jest grupa osób w wieku 18–24 lat (71%) (Lutostański 2020).

Gry komputerowe silnie oddziałują również na kontekst społeczny, w którym funkcjonują, granie ma bowiem duże znaczenie w organizacji życia codziennego graczy i w ich kontaktach społecznych, przyczyniając się do zmiany wzorców komunikacji międzyludzkiej. I choć do grania w gry cyfrowe nie jest konieczna obecność drugiego człowieka, to jednak rosnąca popularność gier cyfrowych i e-sportu wynika przede wszystkim z tego, że odpowiadają one potrzebom aktywnego, rzeczywistego uczestnictwa w kulturze. Zmaganie się z grą cyfrową w pojedynkę spotyka się coraz rzadziej i dotyczy przeważnie początkujących graczy, natomiast najbardziej popularne gry sieciowe angażują całe grupy czy nawet wewnątrznie ustrukturyzowane internetowe swoiste klany graczy (Urbańska-Galanciak 2009: 239–240). Jak pisze Jan Zygmunt Szeja: „gra w grupie bywa najważniejszą motywacją do uczestnictwa w danej grze. Gra bez klanu jest często wprost niemożliwa, zwłaszcza po osiągnięciu wyższych poziomów” (Szeja 2008: 149).

Gry e-sportowe należy więc postrzegać jako aktywność społeczną, a nie izolującą od społeczeństwa. Elektroniczne rozgrywki uspołecniają swoich użytkowników, podobnie zresztą jak to się dzieje w tradycyjnym sporcie, gdyż tworzą wspólną płaszczyznę do nawiązywania kontaktów z innymi użytkownikami. Często też praktykuje

się „granie towarzyskie”. To normalne i zdrowe zachowania dla dorastającej młodzieży, zwłaszcza w sytuacjach, gdy konkurowanie z rówieśnikami utożsamiane jest ze społecznym statusem i uznaniem. Chęć rywalizowania i zwyciężania należą do najczęstszych powodów angażowania się w gry, a rywalizacja z lepszymi od siebie stanowi jedno z cenniejszych doświadczeń, jakie gracz może zdobyć. Ponadto gry cyfrowe dają takie same szanse każdemu użytkownikowi i eliminują wszelkie bariery fizyczne, nie dyskryminując nikogo. Co więcej, rywalizacja *fair play* i uczenie się zasad współpracy z innymi są nie mniej ważnymi wymogami w wielu gatunkach gier e-sportowych niż umiejętności grania.

Zarówno dla graczy-amatorów pretendujących do grona profesjonalistów, jak i dla zawodowych e-sportowców bardzo istotna jest odpowiednia organizacja codziennego życia, tj. takie balansowanie pomiędzy światem wirtualnym i światem rzeczywistym, które przyniesie wymierne korzyści. Niestety często gracze, zwłaszcza początkujący, zaniedbują sferę życia pozaekranowego, ignorując konieczność właściwego odżywiania się, wykonywania regularnych ćwiczeń fizycznych, zapewnienia sobie odpoczynku, w tym odpowiedniej ilości snu, rozwijania hobby czy dbania o relacje towarzyskie w świecie realnym. Badacze wskazują jednak, że „wielu graczy niedbających o to wcześniej, przechodzi przemianę po wejściu na profesjonalny poziom” (Klimowicz 2017a). Najlepsi gracze e-sportowi ściśle przestrzegają harmonogramów dotyczących nie tylko cyfrowej rozgrywki, lecz także takich elementów codzienności w świecie rzeczywistym, jak: korzystanie z siłowni, wysiłek fizyczny, przestrzeganie diety i dbanie o odpowiednią jakość snu. Dla dorastającej młodzieży dodatkową motywacją do zachowania równowagi między światem realnym i wirtualnym stanowią gaming house’y, w których odbywają się e-sportowe obozy przygotowawcze, gdyż wielu młodych graczy marzy o trenowaniu w takich miejscach, co jeszcze bardziej podnosi prestiż i atrakcyjność e-sportu.

Elektroniczne rozgrywki są interesujące dla wielu internautów również ze względu na interakcyjność przekazu komputerowego. Polega ona przede wszystkim na wzajemnej wymianie informacji pomiędzy graczami, w związku z czym wymaga zachowania stosunków partnerskich, wzajemnej wymiany informacji oraz obustronnej aktywności komunikacyjnej, w której na przemian jest się nadawcą i odbiorcą (Gawrysiak, Mańkowski, Uchański 1998: 8). Gracz obserwuje świat wirtualny, ale może też tworzyć w nim obrazy, wątki, sytuacje i uczestniczyć w nich – sprawuje bowiem kontrolę nad przebiegiem akcji.

Aktywność komunikacyjna graczy jest szczególnie ważna w masowych grach komputerowych. W e-sportowych grach drużynowych stanowi wręcz niezbędną umiejętność, nad którą zarówno zespół, jak i każdy zawodnik musi samodzielnie stale pracować. Mariusz Klimowicz uważa, że „Celem powinna być umiejętność jak najdokładniejszego opisanie aktualnej sytuacji wokół siebie oraz idealna synchronizacja ruchów w grze. Chociażby w *Counter-Strike’u* na najwyższym poziomie komunikacja może okazać się czynnikiem, który zadecyduje o zwycięstwie” (Klimowicz 2017a). Z kolei Mariusz Filiciak zaznacza, że rozmowy, które „stanowią

najistotniejszą część aktywności w środowiskach MMOG – w e-sportach zostają ograniczone do minimum” (Filiciak 2006: 135). Nie powoduje to wszakże zubożenia komunikacji w elektronicznie kreowanych światach, a jedynie przeniesienie jej w dużej mierze poza samą rozgrywkę.

Jak słusznie zauważył Mark Griffiths, twórcy gier komputerowych wykorzystują przede wszystkim zasadę zróżnicowanych wzmocnień, wiedząc, że na różne typy osób oddziałują odmienne wzmocnienia – zarówno te o charakterze wewnętrznym (np. pobicie własnego rekordu, pokonanie kolegi, obecność w „lidze mistrzów” czy perfekcyjne opanowanie urządzenia), jak i te o charakterze zewnętrznym (podziw rówieśników) (Griffiths 2004: 43). Ponadto zadowolenie z gier jest pozytywnie skorelowane m.in. z celami wyznaczonymi w grze, dostępnością automatycznych wyników, obecnością efektów akustycznych, losowym charakterem gry i wpływem szybkości reakcji na wyniki (Malone 1981: 333–369).

Użytkownicy gier cyfrowych korzystają z nich niezwykle chętnie, ponieważ mogą w ten sposób sprawdzić swoje umiejętności i otrzymać za nie natychmiastową nagrodę, a uzyskując bezpośredni pozytywny rezultat, chcą próbować na nowo i wciąż poprawiać swoje osiągnięcia, wyniki i statystyki. Ponadto kluczowe znaczenie mają dwie charakterystyczne cechy gier: personalizacja, czyli indywidualne traktowanie gracza, oraz nagroda stanowiąca istotę gry – ten bowiem, kto przejdzie dany etap, zostaje nagrodzony dostępem do wyższego poziomu (Danowski, Krupińska 2007: 30). Jak twierdzi również Iwona Ulfik-Jaworska, „podczas korzystania z gier komputerowych pojawia się bardzo silna identyfikacja użytkownika z bohaterem gry, co również stanowi podstawowe źródło przyjemności dla gracza” (Ulfik-Jaworska 2005: 66). Gracz może bowiem wykreować danego bohatera, określając jego cechy i wyposażając w odpowiednie przedmioty. Wszystkie te cechy postaci mogą też w trakcie rozgrywki się rozwijać, dzięki czemu będzie miała ona niemal nieograniczone możliwości działania w wykreowanej wirtualnej rzeczywistości. Gracz natomiast, widząc swoją postać, całkowicie się jej poświęca i wciela się w nią; jest tak bardzo pochłonięty grą, bo chce przeważać nad przeciwnikami, chce czuć siłę (Białaszek 2011: 83).

Niezwykła atrakcyjność gier cyfrowych wiąże się też z tendencjami demokratyzującymi, charakterystycznymi dla państw pozostających pod wpływem cywilizacji Zachodu. Gry bowiem, jak twierdzi Szeja, „umożliwiają działanie, a nie należy zbyt wiele się upierać przy tym, iż jest ono pozorne: skutki takich działań są duże i wpływają na innych członków społeczeństwa, co nie zawsze da się powiedzieć o czynnościach w tzw. świecie rzeczywistym. Na pewno też nęcąca, zwłaszcza dla młodzieży, jest możliwość zachowań prawie dowolnych, bez ograniczeń, restrykcji i innych objawów represyjności społeczeństwa nie-sieciowego” (Szeja 2008: 149). Od kilku lat stale zwiększa się grono osób, które mogą utrzymywać się wyłącznie z gry na najwyższym poziomie – „na dodatek nie mówimy tu o skromnych kwotach, a kontraktach opiewających na kilkanaście, kilkadziesiąt i kilkaset tysięcy dolarów za rok gry” (Klimowicz 2017b). I z pewnością to właśnie kwestie finansowe

rozpalają umysły młodych adeptów e-sportu i czynią całą branżę tak nęcącą, bo choć o najwyższe sumy walczą jedynie ci najlepsi, to jednak profesjonalne granie przynosi każdemu wymierne finansowe korzyści².

Nieodłącznie związana z popularnością e-sportu jest popularność samych graczy. Są oni często „celebrytami i wzorami dla młodych graczy” (Dębski, Bigaj 2020: 155), tworzą od podstaw swoje *community*, zyskując dzięki temu możliwość osiagania dodatkowych korzyści. I choć w Polsce gracze nie są jeszcze tak sławni jak np. w Korei Południowej, gdzie zawody e-sportowe zajmują stałe miejsce w ramówce publicznej telewizji, to jednak „gwiazdy e-sportu urastają do rangi idoli niczym gwiazdy piłki nożnej” (Przywara 2016).

Wymienione wyżej cechy sprawiają, że zarówno gry cyfrowe, jak i e-sport są atrakcyjne i niezmiennie popularne wśród młodzieży. I choć e-sportem rządzą często zarówno inne motywacje, jak i inne cele, to – jak twierdzi Szeja – „bardzo ważną i zupełnie oczywistą przyczyną popularności gier [...] jest to, że są... grami” (Szeja 2005: 5).

Pozytywne aspekty uczestnictwa młodzieży w elektronicznych rozgrywkach

Nie ulega wątpliwości, że współcześni nastolatkwie należą do generacji, która dorasta w otoczeniu nowych technologii. Jednak ogromna ilość czasu spędzanego przy komputerze nie musi być stracona. Fascynację grami można wykorzystać chociażby do nauki, gry bowiem mogą: „spełniać fundamentalne cele aktywnego i krytycznego uczenia się, a więc tak ważnych w dzisiejszych czasach umiejętności jak analityczne myślenie, praca drużynowa, rozwiązywanie problemów, czy podzielność uwagi” (Błaszkiwicz 2011/2012: 14). Wszystkie te cechy są pożądane u profesjonalnych graczy – niejednokrotnie grający muszą analizować, współpracować, planować, wykorzystywać zdobyte doświadczenie, by rozwiązać problem i osiągnąć cel, co pozwala nastolatkom na naukę radzenia sobie z trudnościami i szukania skutecznych rozwiązań. Dzięki graniu w gry cyfrowe można stale poszerzać wiedzę z różnych dziedzin, kształtować swoje umiejętności i zainteresowania, tym samym formując poglądy i postawy wobec życia (Bednarek 2002: 147–148).

Gry internetowe mają także wiele innych zalet, ważnych z punktu widzenia uprawiania e-sportu, m.in.: „stymulują procesy umysłowe, skłaniają do myślenia asocjacyjnego, korzystnie wpływają na intuicję i myślenie hipotetyczne, wspomagają koordynację wzrokowo-ruchową, są bezstronnymi nauczycielami, obdarzonymi niewyczerpaną cierpliwością, uwalniają od emocji, mogą być użytecznym

² W jednym z najbardziej prestiżowych turniejów e-sportowych na świecie Fortnite World Cup w 2019 r. Amerykanin Kyle „Bugha” Giersdorf wygrał w finałach solo nagrodę w wysokości 3 mln dolarów.

narzędziem nauki, oferują natychmiastową nagrodę” (Laniado, Pietra 2006: 65). W literaturze często podkreśla się pozytywny wpływ gier cyfrowych na spostrzegawczość i skrócenie czasu reakcji na bodźce (Ulfik-Jaworska 2005: 88). Ponadto gry można wykorzystywać do zwiększania zdolności motorycznych i przestrzennych.

Anna Wach zauważa, że „gry komputerowe są także środkiem transmisji kultury, ponieważ ich scenariusze odwołują się do literatury klasycznej, czerpią z bogactwa mitologii i historii oraz wykorzystują najnowsze dokonania naukowe” (Wach 2000: 30). Fabuła niektórych gier może zatem zachęcić młodych ludzi do czytania i poszukiwania informacji – gry mogą rozbudzić zainteresowanie historią świata, geografiami, starożytnymi kulturami i stosunkami międzynarodowymi. To jednak, czy funkcjonujący w skomputeryzowanym świecie nastolatek będzie odtwórcą czy też twórcą tej kultury, zależy przede wszystkim od przygotowania go do odbioru informacji: „jeżeli podejdziesz do zagadnienia gier komputerowych w sposób racjonalny, na pewno wyniesie z nich wiele umiejętności intelektualnych, mających ogromne znaczenie dla niezależnego i skutecznego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym” (Laszkowska 2001: 37). Trzeba zaznaczyć więc, że gry cyfrowe nie muszą być wcale określane jako „edukacyjne”, aby rozwijać u młodych ludzi wiedzę i zainteresowania, gdyż ta cecha jest immanentnie w nich zawarta.

Gry mogą być stymulatorem myślenia twórczego, gdyż skłaniają do formułowania hipotez, kojarzenia bliskich cech zjawisk i rzeczy, odkrywania, przewidywania, tworzenia analogii, upraszczania niejasnych i złożonych zjawisk, wnioskowania. Najbardziej korzystne dla rozwoju myślenia twórczego są gry z kanonu gatunków popularnych w e-sportowych rozgrywkach: problemowe – strategiczne i symulacyjne, mające charakter „dywergencyjny, bądź konwergencyjny, gdyż grający w nie użytkownik często musi dokonywać określonego wyboru swojego postępowania” (Laszkowska 2001: 37). Takie gry umożliwiają graczom wcielenie się w rolę badacza, który rozwiązuje problemy w sposób systemowy bądź kartezyjański (Siemieniecki 1995: 12). Grający stawiają sobie również cele i wyzwania, które mogą osiągnąć dzięki swoim umiejętnościom i zdolnościom, w ten sposób zarazem stymulują twórcze myślenie (Laszkowska 2000: 9–30). Potwierdzają to badania opublikowane w „Creativity Research Journal”, które wykazały związek między niektórymi grami komputerowymi a kreatywnością. Uczestnicy eksperymentu grali w grę *Minecraft* z instrukcją lub bez, oglądali program telewizyjny lub grali w wyścigi samochodowe. Okazało się, że ci, którzy grali bez instrukcji, wykonywali kolejne zadania z największą kreatywnością, prawdopodobnie właśnie dlatego, że mieli największą swobodę samodzielnego myślenia podczas gry (ParentZone 2022).

Innym elementem gier cyfrowych mającym wpływ na rozwój twórczego myślenia jest problem podejmowania decyzji i wybór określonej ścieżki działania. Wach wskazuje, że to przede wszystkim gry strategiczno-ekonomiczne uczą planowania, podejmowania właściwych decyzji i przewidywania ich konsekwencji oraz pobudzają wyobraźnię i uruchamiają logiczne myślenie (Wach 2000: 31). Decyzje gracza, często silnie nacechowane emocjonalnie, przygotowują go jednak do podejmowania

ważnych decyzji w życiu realnym, gdyż nastolatek funkcjonujący w społeczeństwie informacyjnym „będzie zmuszony do wykazania się samodzielnością, otwartością oraz działaniem twórczym” (Siemieniecki 1998: 86).

Gry cyfrowe mogą także rozwijać wyobraźnię przestrzenną. Liczne badania dowodzą, że u młodych ludzi grających w gry komputerowe lepiej rozwijają się pewne ważne pod tym względem umiejętności niż u ich niekorzystających z gier rówieśników (Mikołajko 2002: 69).

Znamienną cechą gier jest również ich interaktywność. Ten rodzaj interakcji „jest wymianą znaczeń, ciągiem wzajemnie na siebie wpływających dyspozycji użytkownika i reakcji urządzenia; jest to dynamiczny proces, w którym człowiek i maszyna reagują nawzajem na swoje zachowania, stwarzając niepowtarzalną i znaczącą sytuację” (Wałaszewski 2002: 404). Ponadto większość gier: „umożliwia dowolny wybór poziomu trudności i dostosowanie go do swoich możliwości, dzięki czemu gracz ma możliwość wygrywania. Wygrane wzmacniają poczucie własnej wartości, a porażki są ujmowane w kategorii błędu i przedstawiane w sposób nie raniący, z jednoczesną możliwością ich poprawiania. Wszystko to może powodować redukcję lęku, wzrost poczucia sukcesu i sprawczości, a także pobudzanie wyobraźni” (Braun-Gałkowska 1997: 61).

Inna cecha – fikcyjność – oferowana przez gry cyfrowe i ich wyimaginowany świat, alternatywny wobec otaczającej rzeczywistości, również może być zaletą. Przyjmując wyznaczoną dla siebie w grze rolę, gracze biorą udział w fikcyjnej wirtualnej rzeczywistości i w ten sposób gry mogą stać się narzędziem samopoznania, świadomego wyboru ekspresji tego, co w człowieku piękne i dobre, jak i innych cech, które sam użytkownik chce przekazać. Pozwalają projektować i realizować swoje potrzeby samorealizacji, rozwijając zarówno kreatywność, jak i techniczne umiejętności.

Uprawianie e-sportu sprzyja rozwijaniu umiejętności przywódczych, takich jak przekonywanie i motywowanie innych oraz mediowanie w sporach. Gracze przyjmują role liderów, ale też często się nimi wymieniają z pozostałymi uczestnikami rozgrywki, w zależności od tego, kto dysponuje określonymi umiejętnościami, potrzebnymi w danej sytuacji. Można zatem stwierdzić, że gry cyfrowe oferują młodym ludziom rzadką okazję do uczestniczenia, a czasem przewodzenia w zróżnicowanym zespole, w którym nie ma znaczenia wiek, jeśli tylko gracz może poprowadzić drużynę do zwycięstwa.

Kończąc rozważania na temat pozytywnych aspektów uczestnictwa młodzieży w elektronicznych rozgrywkach, należy wspomnieć jeszcze o dwóch istotnych kwestiach. Po pierwsze, na fali popularności gier cyfrowych i e-sportu coraz więcej szkół oferuje uczniom klasy o profilu e-sportowym – z autorskimi programami nauczania przystosowanymi do szkolenia specjalistów z takich dziedzin e-sportu, jak: administracja e-turniejów, organizacji e-sportowych czy dziennikarstwa e-sportowego. Również wyższe uczelnie o profilu sportowym prowadzą innowacyjne kierunki studiów, na których w sposób kompleksowy można zdobyć

niezbędne kompetencje do pracy w branży sportów elektronicznych. Po drugie, nie można zapomnieć też o tym, że e-sport został oficjalnie uznany za konkurencję medalową na XIX Igrzyskach Azjatyckich w Hangzhou w 2022 r. (niestety przesuniętych o rok z powodu pandemii koronawirusa) – a to druga największa impreza multisportowa na świecie, ustępująca tylko igrzyskom olimpijskim. Zawodnicy walczyli w ośmiu konkurencjach/dyscyplinach: *League of Legends*, *Hearthstone*, *Dota 2*, *Street Fighter V*, *Arena of Valor*, *Dream Three Kingdoms 2*, *FIFA* i *PUBG Mobile*. To przełomowe wydarzenie, podczas którego e-sport zadebiutował jako oficjalny sport medalowy. Pasjonaci e-sportu upatrują również szansy na włączenie elektronicznych rozgrywek do programu igrzysk olimpijskich, które odbędą się w 2032 r. w australijskim Brisbane. Międzynarodowy Komitet Olimpijski bowiem, starając się m.in. przyciągnąć młodszą publiczność, do dyscyplin już na igrzyskach w Paryżu w 2024 r. zdecydował się zaliczyć zmagania m.in. w takich konkurencjach, jak breakdance, wspinaczka sportowa, surfing oraz skateboard.

Podsumowanie

„Granie w gry cyfrowe to czynność, która na stałe wpisała się w szkolne i domowe przestrzenie, miejsca publiczne, a nawet w świat szeroko rozumianego sportu. Realizacja ogólnoswiatowych zawodów i konwentów graczy, powstawanie specjalnych edukacyjnych kierunków związanych z e-sportem, najnowsze polskie sukcesy w produkcji gier czy wreszcie sam rozwój światowego rynku growego każą przypuszczać, że świat gier cyfrowych w najbliższej przyszłości ulegnie gwałtownemu rozwojowi” (Dębski, Bigaj 2020: 8). Świat gier cyfrowych stale ewoluuje w różnych kierunkach, a sama „kultura gier komputerowych to już nie tylko typowy dla artefaktów kultury popularnej główny nurt (ang. *main stream*), ale i rynki gier poważnych (ang. *serious games*) oraz niezależnych (ang. *indie games*)” (Gałuszka 2017: 72). Ciągłym przeobrażeniom ulega także socjodemograficzna kategoria graczy, jak wskazują bowiem badacze można zauważyć powszechny trend starzenia się użytkowników gier, przy jednoczesnym utrzymywaniu się popularności gier cyfrowych wśród dzieci i młodzieży. Na przestrzeni ostatnich lat obserwujemy również zróżnicowanie graczy pod względem płci – dawniej przeważali licznie gracze płci męskiej, obecnie zaś niemal połowa grających to kobiety. Aktywnymi i biernymi użytkownicy gier cyfrowych i e-sportu są zatem zarówno dzieci i młodzież, osoby w średnim wieku, jak i seniorzy (Bomba 2014: 242–245).

Świat gier cyfrowych i e-sportu oferuje wiele korzyści, w tym możliwość zrobienia kariery w branży e-sportu i zarabiania milionów dolarów, co oczywiście pociąga wielu młodych ludzi. Angażowanie się w e-sportowe rozgrywki może być bezpiecznym i nieskomplikowanym sposobem na rozładowanie napięcia związanego z trudami codziennego życia. Można zaryzykować też stwierdzenie, że granie w gry cyfrowe to nie strata czasu, a nawet że jest ono przydatne – to hobby,

podobnie jak granie w piłkę, szachy czy jakiegokolwiek inne aktywności. Nie ma przecież nic złego w poświęcaniu się takim zainteresowaniom. E-sport to jednak również wyjątkowa przestrzeń, która z hobbistycznej, dzięki pasji i zaangażowaniu, może stać się sposobem na życie.

Sporty elektroniczne kreują świat powtarzalny, niestawiający życiowych wymagań, który naturę życia sprowadza do mechanizmu opartego na zasadzie „walcz i zwyciężaj”. Nic więc dziwnego, że godziny spędzone w wirtualnej przestrzeni są współcześnie tak popularną aktywnością i stałym komponentem codzienności młodzieży. Racjonalnie wykorzystywane gry cyfrowe mogą przynieść wiele dobrego, gdyż uczą podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, rozwijają umiejętność przewidywania działań, rozbudzają ciekawość i nowe zainteresowania, wzbogacają wyobraźnię, przyczyniają się do aktywnego angażowania we własne uczenie się, pobudzają zarówno aktywność osobistą, jak i zbiorową. Gry otwierają więc wiele różnorodnych dróg, trzeba jednak pamiętać, by zbyt pośpiesznie ich nie wartościować, bowiem – ostatecznie – jest to nowy świat, który oprócz licznych korzyści może nieść ze sobą również rozmaite zagrożenia.

Literatura

- Bednarek J., 2002, *Media w nauczaniu*, Warszawa: Mikom.
- Bębas S., 2013, *Patologie społeczne w sieci*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Białaszek O., 2011, *Gry komputerowe – szanse i zagrożenia* [w:] *Internet. Szanse i zagrożenia. Materiały I Międzynarodowej Studenckiej Konferencji Naukowej*, red. E. Czarnecki, S. Kowalski, A. Schulz, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Błaszkiwicz R., 2011/2012, *Gry komputerowe na poważnie*, „Nauczanie Początkowe”, nr 1.
- Bomba R., 2014, *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Braun-Gałkowska M., 1997, *Gry komputerowe a psychika dziecka*, „Edukacja i Dialog”, nr 9.
- Bruch T., 2018, *E-sport – zagrożenie czy zbawienie?*, <https://www.worldmaster.pl/e-sport/e-sport-zagrozenie-czy-zbawienie/> [dostęp: 13.02.2022].
- Danowski D., Krupińska A., 2007, *Dziecko w sieci*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Dębski M., Bigaj M., 2020, *Granie na ekranie. Młodzież w świecie gier cyfrowych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gałuszka D., 2017, *Gry wideo w perspektywie edukacji pozaformalnej i formalnej*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 3.
- Gawrysiak P., Mańkowski P., Uchański A., 1998, *Biblia komputerowego gracza*, Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Griffiths M., 2004, *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Klimowicz M., 2017a, *Kariera zawodowego e-sportowca*, <https://polskiesport.pl/kariera-zawodowego-e-sportowca/> [dostęp: 14.04.2022].
- Klimowicz M., 2017b, *E-sport od podstaw. Kompendium wiedzy dla początkujących. Część 1: O dyscyplinach i zawodnikach ogółem*, <https://polskiesport.pl/e-sport-od-podstaw-kompendium-wiedzy-dla-poczatkujacych/> [dostęp: 14.04.2022].
- Laniado N., Pietra G., 2006, *Gry komputerowe, Internet i telewizja. Co robić, gdy nasze dzieci są nimi zafascynowane*, tłum. J. Partyka, Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Laszkowska J., 2000, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Laszkowska J., 2001, *Pierwiastek twórczości w grach komputerowych*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4.
- Lutostański M., 2020, *Wiek fanów esportu w Polsce – wyniki badania. Seria encyklopedyczna*, <https://brief.pl/wiek-fanow-esportu-w-polsce-wyniki-badania-seria-encyklopedyczna/> [dostęp: 11.03.2022].
- Malone T.W., 1981, *Toward a theory of intrinsically motivating instruction*, „Cognitive Science”, vol. 5 (4).
- Mikołajko A., 2002, *O pożytkach z gier komputerowych*, „Edukacja i Dialog”, nr 3.
- Palar S., 2023, *The Olympic Virtual Series*, <https://olympics.com/en/featured-news/olympic-virtual-series-everything-you-need-to-know> [dostęp: 18.04.2022].
- ParentZone, 2022, *What are esports? What do parents need to know?*, <https://parentzone.org.uk/article/what-are-esports-what-do-parents-need-know> [dostęp: 19.05.2022].
- Prościak M., 2018, *Wpływ rozwoju sceny e-sportowej na pokolenie młodych – na wybranych przykładach gier MOBA* [w:] *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków: Grupa Tomami.
- Przywara E., 2016, *Dostał 15 tys. dol., bo grał online. Ile naprawdę zarabiają esportowcy?*, <https://spidersweb.pl/2016/05/esport-zarobki.html> [dostęp: 13.05.2022].
- Schrage G., 2019, *„Ale to nie jest sport!” – trzy główne nieporozumienia dotyczące esportu* <https://www.media.daimler.pl/ale-to-nie-jest-sport—trzy-gowne-nieporozumienia-dotyczace-esportu/> [dostęp: 20.03.2022].
- Siemieniecki B., 1995, *Komputer w kształceniu humanistycznym – zarys problemów*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 8.
- Siemieniecki B., 1998, *Kognitywistyka i media. Obszary cywilizacyjnych zagrożeń i możliwości*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 1.
- Stanisławski O., 2021, *Historia e-sportu – czym jest, jak powstał i dlaczego jest tak popularny?*, <https://geex.x-kom.pl/lifestyle/histora-e-sportu-czym-jest-jak-powstal-dlaczego-jest-popularny/> [dostęp: 15.03.2022].
- Szeja J.Z., 2005, *Jakie są przyczyny popularności gier komputerowych*, „Nowa Poliszczyna”, nr 4.
- Szeja J.Z., 2008, *Cywilizacja zabawy? Próba spojrzenia w przyszłość*, „Homo Communicativus”, nr 3 (5).
- Ulfik-Jaworska I., 2005, *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Urbańska-Galanciak D., 2009, *Homo Players. Strategie odbioru gier komputerowych*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie, tekst jedn.: Dz. U. z 2022 r., poz. 1599.
- Wach A., 2000, *Gry komputerowe szansą edukacji jutra?*, „Edukacja Medialna”, nr 1.

- Wąlaszewski Z., 2002, *Interaktywność gier komputerowych* [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, red. M. Hopfinger, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowska M., 2016, *Funkcjonowanie wykonawcze profesjonalnych graczy komputerowych*, „Homo Ludens”, nr 1 (9).
- Zapendowska J., 2013, *Rzeczywistość w nowych grach komputerowych* [w:] *Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Wybrane patologie społeczno-wychowawcze w cyberprzestrzeni*, red. A. Andrzejewska, J. Bednarek, S. Ćmiel, Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.

Streszczenie

W artykule przedstawiono zagadnienie angażowania się młodych ludzi w gry cyfrowe oraz e-sport. Głównym celem rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie: co sprawia, że gry komputerowe i e-sport są tak dla nich atrakcyjne? Przywołano tu definicje e-sportu i zarys jego dziejów, główną część rozważań poświęcając na analizę różnych aspektów atrakcyjności gamingu, istotnych przede wszystkim z perspektywy adolescentów.

Słowa kluczowe

e-sport, gry komputerowe, gry cyfrowe, młodzież, korzyści

Summary

Digital games and e-sport as an important component of contemporary youths' lives

The main subject of the article is a phenomenon of involving young people into digital games and e-sport and its leading aim is searching for an answer to question about what makes computer games and e-sport so attractive to the youth of today? The article presents definition aspects of e-sport, describes e-sport's history and analyses different aspects of gaming's attractiveness, which are significant from the viewpoint of adolescents and are important component of their lives. The benefits of playing computer games and individuals devoting themselves to e-sport entertainments is also analysed.

Keywords

e-sport, computer games, digital games, youth, benefits

Michalina Ignaciuk
ORCID: 0000-0003-4952-1125
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.05>

Wirtualna rzeczywistość w edukacji. Analiza opinii nauczycieli na temat wykorzystania technologii VR w edukacji szkolnej

Wprowadzenie

Wiek XXI charakteryzuje dynamiczny rozwój technologiczny na całym świecie, który obejmuje właściwie wszystkie obszary naszego życia. Pod jego istotnym wpływem znajduje się również edukacja, w której wykorzystuje się nowoczesne technologie jako narzędzie w nauczaniu. Pandemia i związana z nią konieczność prowadzenia edukacji zdalnej z pewnością przyczyniły się do zintensyfikowania zastosowania tych technologii cyfrowych – jak bowiem wskazują wyniki raportu Centrum Cyfrowego z 2020 r., aż 87% badanych nauczycieli planowało nadal posługiwać się narzędziami edukacji zdalnej (Buchner, Wierzbicka 2020). Choć w raporcie tym nie pytano o korzystanie z wirtualnej rzeczywistości (ang. *virtual reality*, VR), to przywołane dane pośrednio dowodzą, że nauczyciele są otwarci na wprowadzanie różnych nowych rozwiązań technologicznych w edukacji, które mogą okazać się potrzebne i skuteczne.

Atrakcyjna i nowoczesna technologia VR wciąż kojarzy się przede wszystkim z rozrywką, jednak jej potencjał jest o wiele większy. Obecnie można zaobserwować, że powstaje coraz więcej badań naukowych, przede wszystkim anglojęzycznych, poświęconych problematyce zastosowania VR w procesach edukacyjnych. Z uwagi na rosnącą powszechność i dostępność VR na świecie (i w Polsce) aspekt edukacyjny tej technologii staje się obiektem zainteresowań zarówno teoretyków, jak i praktyków w dziedzinie kształcenia i wymaga pogłębionej eksploracji. Celem artykułu jest zbadanie opinii nauczycieli i specjalistów pracujących w placówkach edukacyjnych

na temat wykorzystania wirtualnej rzeczywistości w edukacji. W przeprowadzonych badaniach skoncentrowano się także na kwestii dostępności gogli VR w polskich szkołach, możliwości zastosowania ich podczas zajęć oraz na ocenie pozytywnych i negatywnych aspektów VR w nauczaniu. Grupę badawczą stanowili nauczyciele (w różnym wieku i z różnym stażem pracy), którzy mieli już doświadczenie w pracy z VR w szkole, oraz ci, którzy dopiero budują własne wyobrażenie na ten temat.

Pedagogiczne spojrzenie na wirtualną rzeczywistość

Scharakteryzowanie roli, jaką wirtualna rzeczywistość odgrywa w edukacji, nie jest możliwe bez wglądu w historię tego pojęcia. Przywołam tu zatem najważniejsze fakty. Jako pierwszy rzeczywistość wirtualną zdefiniował Jaron Lanier w 1986 r.: „Rzeczywistość wirtualna jest sposobem użycia technologii komputerowej w tworzeniu efektywnego, interaktywnego, trójwymiarowego świata, w którym obiekty dają wrażenie przestrzennej obecności” (Buchta et al. 2020). Całkowite zanurzenie w wirtualnym świecie umożliwiają headsety VR, czyli specjalne hełmy/okulary. Ich zadaniem jest zupełne odcięcie użytkownika od otoczenia i przeniesienie go do komputerowo wygenerowanego świata, w którym może on wchodzić w interakcje z przedmiotami lub innymi osobami. Najbardziej popularne gogle VR w Polsce, które zostały także uwzględnione w moim badaniu, to: Meta (Oculus) Quest 2¹ – interaktywne i autonomiczne gogle VR, czyli niewymagające podłączenia do komputera lub telefonu; HTC VIVE Pro – interaktywne gogle VR podłączane do komputera; ClassVR – samodzielne okulary VR z portalem i materiałami edukacyjnymi m.in. w postaci zdjęć i filmów 360 stopni, bez możliwości wchodzenia w interakcje z wyświetlanymi przedmiotami; oraz Cardboard – kartonowe urządzenie (wyglądem przypominające okulary VR), w którym umieszcza się smartfon, a następnie wyświetla dostosowane treści (np. zdjęcia i filmy 360 stopni). Szczegółowe dane techniczne i ceny wymienionych powyżej modeli VR można znaleźć na oficjalnych stronach internetowych producentów². Warto zaznaczyć, że możliwości wykorzystania poszczególnych gogli w celach edukacyjnych są zróżnicowane. Niektóre headsety VR (np. Meta Quest 2) obsługują gry i aplikacje pozwalające na eksplorację wirtualnej przestrzeni i wchodzenie w interakcje z dowolnymi obiektami 3D wygenerowanymi komputerowo. Natomiast w innych modelach (np. Cardboard) można jedynie oglądać zdjęcia i filmy, które wcześniej zostały nagrane kamerami 360 stopni w świecie realnym i w danym momencie są odtwarzane za pomocą smartfona. Z przeprowadzonych badań Laboratorium

¹ Pierwotnie to model gogli od firmy Facebook, jednak wraz ze zmianą nazwy na „Meta”, gogle również zmieniły nazwę i obecnie są produkowane tylko pod nazwą Meta. W artykule posługuję się nazwą „Meta Quest 2”.

² Więcej informacji oraz danych technicznych na temat wymienionych gogli VR znajduje się na stronach internetowych firm: Meta, VIVE, ClassVR, Google AR & VR i Google Cardboard.

Interaktywnych Technologii w Ośrodku Przetwarzania Informacji (2021) wynika, że młodsi uczestnicy lepiej oceniali te aplikacje, które odznaczały się wysoką interaktywnością i w których potrzebowali znacznie mniej wskazówek do nauki obsługi urządzenia. Ustalenia te ponadto pokazały, że reakcje po pierwszym kontakcie z wirtualną rzeczywistością są pozytywne zarówno wśród dzieci (w wieku 7–12 lat), jak i wśród dorosłych (w wieku 20–55 lat) (Bohdanowicz 2021).

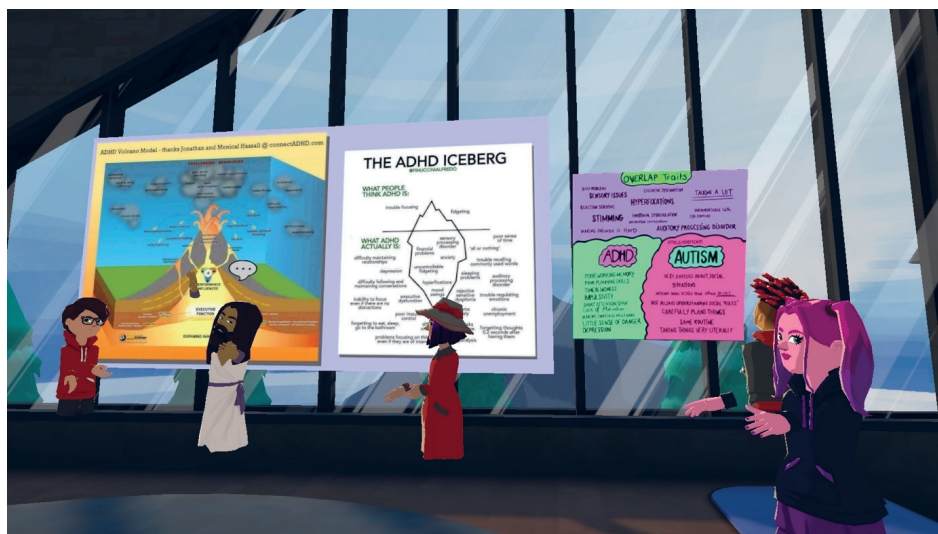
Powtarzając za Kim Bullock – badaczką VR i psychiatrą na Uniwersytecie Stanforda, wykorzystującą w swojej pracy terapeutycznej wirtualną rzeczywistość – trzeba pamiętać, że technologia VR nie jest formą zajęć edukacyjnych czy terapeutycznych, lecz narzędziem do ich realizacji. Idąc za tym tokiem myślenia, ta nowoczesna technologia w rękach nauczyciela i to, jak zostanie wykorzystana, zależy w dużej mierze od wiedzy i umiejętności prowadzącego zajęcia. Nie wszystkie sposoby zastosowania wirtualnej rzeczywistości zyskują aprobatę społeczeństwa. Przykładem może być eksperymentalny projekt doświadczenia kontaktu w wirtualnej rzeczywistości ze zmarłą osobą. W 2020 r. w Korei Południowej stacja MBC wyemitowała dokument przedstawiający „spotkanie” w wirtualnym świecie matki ze swoją zmarłą 7-letnią córką Nayeon, czyli „ożywionym” wizerunkiem dziewczynki. Kontakt między nimi był semiinteraktywny – sprawiał wrażenie interaktywnego, ponieważ wykonywały wspólnie różne czynności (np. świętowały urodziny Nayeon), jednak tak naprawdę była to realizacja wcześniej przygotowanego scenariusza. Kontakt fizyczny z wirtualną postacią córki nie był możliwy, o czym dotkliwie przekonała się matka Jang Ji-sung, wielokrotnie próbując objąć awatara-córkę. Twórcy tego projektu wprawdzie postawili sobie za cel pokazanie „głębokiego emocjonalnego potencjału technologii, która zwykle jest uważana za zimną i bezosobową” (Global News 2020), jednak okazał się on kontrowersyjny i wywołał liczne dyskusje na temat etycznych aspektów VR.

Eksperyment ten zwraca uwagę na to, że nowoczesne technologie, w tym wirtualną rzeczywistość, trzeba rozpatrywać zarówno pod względem ich potencjalnych korzyści, jak i zagrożeń. Warto więc pokrótce przywołać tu najczęściej opisywane w literaturze wady i zalety VR, koncentrując się przede wszystkim na edukacji.

Niewątpliwie ważną cechą tej technologii jest doświadczenie immersji, czyli pełnego zanurzenia się i poczucia obecności w danym środowisku (Ho Shing Ip, Li 2022: 295). Za Anną Brzezińską należy podkreślić, że „Pełna immersja angażuje wszystkie nasze zmysły i przenosi nas do świata, który uznajemy za prawdziwy i teraźniejszy” (2020: 14). Kolejną zaletą jest to, że uczestnicy mogą obserwować różne zjawiska w całkowicie bezpiecznych warunkach (np. erupcję wulkanu), a także przebywać w miejscach i czasie, w których w świecie rzeczywistym nie mogliby się znaleźć (np. w starożytnej Grecji). A zatem bezpieczeństwo, nieograniczona możliwość podejmowania kolejnych prób i szybka informacja zwrotna mogą przyspieszyć proces uczenia się i nabywania nowych umiejętności.

Wirtualna rzeczywistość spełnia funkcję społecznościową, zapewniając (wirtualny) udział w czasie rzeczywistym w różnych wydarzeniach, takich jak koncerty,

konferencje, wystawy. Ważną rolę odgrywa tu awatar uczestnika, który ma go reprezentować w wirtualnej przestrzeni. Interesujące dla tej problematyki są ustalenia Robina Rosenberga i jego zespołu (2013). Stwierdził on, że badani, którzy w wirtualnym mieście wykonywali zadania, latając tak jak Superman, a nie za pomocą śmigłowca, wykazywali większą skłonność do zachowań altruistycznych w prawdziwym świecie. Akcentując społeczny wymiar VR, należy podkreślić, że aplikacje społecznościowe związane z tą technologią mają duży potencjał edukacyjny. Potwierdza to np. poniższa fotografia, wykonana w aplikacji AltspaceVR. Pokazuje ona grupę ludzi z całego świata, którzy spotykają się w wirtualnej rzeczywistości, ponieważ interesują się tematem osób neuro różnorodnych (m.in. osób z ADHD, zaburzeniami ze spektrum autyzmu, dysleksją). Mimo że uczestnicy-awatary są różnej narodowości, to język angielski okazał się ich wspólnym językiem.



Ilustracja 1. Spotkanie osób zainteresowanych tematyką neuro różnorodności w aplikacji AltspaceVR

Źródło: materiały własne.

Natomiast wśród negatywnych konsekwencji korzystania z VR wskazuje się m.in. możliwość wystąpienia objawów choroby lokomocyjnej (Brzezińska 2020). Producenci headsetów również zwracają na to uwagę – np. firma Oculus (obecnie Meta) w instrukcji bezpieczeństwa urządzenia zamieściła informacje na temat doświadczania dyskomfortu fizycznego (np. nudności, zawroty, senność). Warto dodać, że większe prawdopodobieństwo wystąpienia tego typu efektów ubocznych dotyczy tych aplikacji, które pozwalają na przemieszczanie się. Innym niepożądanym skutkiem VR może być poczucie niezadowolenia i rozczarowania po powrocie do realnej rzeczywistości. W tym kontekście pojawiają się skrajne przypadki uzależnienia się od wirtualnej rzeczywistości (o nowym nałogu pisze np. Fiachra O’Brocháin

z zespołem (2015)). Do negatywów omawianej technologii należy zaliczyć także wysokie ceny sprzętu i oprogramowania, a także konieczności samodzielnego poszukiwania rozwiązań dydaktycznych (Mikołajczyk 2019).

Wirtualna rzeczywistość jako skuteczne narzędzie w terapii, edukacji i e-sporcie

Za początkowy okres rozwoju tej technologii uznaje się rok 1962, kiedy to Morton Heilig, nazywany ojcem wirtualnej rzeczywistości, stworzył prototyp VR, czyli urządzenie nazwane wówczas Sensoramą. Twórca proponował wykorzystanie tej technologii, poza rozrywką, także w procesie edukacyjnym dzieci (Stasienko, Dytman-Stasienko 2020). Z kolei w latach 90. XX w. podjęto pierwsze próby prowadzenia terapii z użyciem VR (North, North 1994), obecnie zaś stosuje się ją w wielu formach terapii psychologicznych (np. przy leczeniu klaustrofobii, arachnofobii, lęków społecznych, traumy po wypadkach samochodowych, uzależnienia od alkoholu, zaburzeń odżywiania). W celach terapeutycznych powstają zupełnie nowe, dostosowane do określonych potrzeb środowiska wirtualne bądź też środowiska oparte na dostępnych już grach, które pierwotnie nie spełniały takich funkcji. Na przykład na polskim rynku firma Remmed stworzyła certyfikowane, medyczne gogle VR, które wspierają i przyspieszają terapię wzroku u dzieci. To znaczy, że oprócz sprzętu w formie gogli opracowano aplikację przeznaczoną do realizowania takich celów terapeutycznych. Firma nie skorzystała z urządzeń dostępnych już na rynku, ponieważ nie są to urządzenia medyczne, o czym świadczy np. zapis w „Regulaminie bezpieczeństwa” gogli Oculus (Meta): „Zestaw i akcesoria nie są urządzeniami medycznymi i nie są przeznaczone do diagnozowania, udzielania pomocy medycznej, leczenia ani zapobiegania jakiegokolwiek chorobie”.

Twórcy tych narzędzi podkreślają, że ich zadaniem jest sprawić, by terapia była atrakcyjna dla dziecka, a także dostosowana do indywidualnych potrzeb i możliwości. Okulista dziecięcy i chirurg oczu prof. Marek Prost o terapii z użyciem wspomnianych urządzeń VR mówi, że ma „pełen dostęp do postępów i możliwość zdalnej modyfikacji procedury terapeutycznej, pomimo iż odbywa się ona w warunkach domowych” (RemmedVR online).

Kolejnym skutecznym obszarem wykorzystania VR jest rehabilitacja, o czym przekonują liczne wyniki badań. Amerykańskie Stowarzyszenie Fizjoterapii (ang. American Physical Therapy Association), które zajmuje się edukacją terapeutów w Stanach Zjednoczonych i opracowywaniem wytycznych dotyczących najlepszych praktyk, w 2021 r., uznało wirtualną rzeczywistość jako oficjalne narzędzie do terapii i rehabilitacji. Neuro Rehab VR (z siedzibą w Teksasie) wprowadziło, zarejestrowany przez Food and Drug Administration (FDA), system terapii XR wirtualnej rzeczywistości, wykorzystywany w rehabilitacji neurologicznej i leczeniu fizykoterapeutycznym (Yates 2021).

Inną dziedziną, w której VR przyciąga coraz więcej użytkowników, jest e-sport (*E-sport w VR online*). W 2018 r. Liga e-sportu VR (ang. Virtual Athletics League) zorganizowała pierwszy na świecie oficjalny turniej w wirtualnej rzeczywistości w grze *Beat Saber* w 24 krajach (Start Engine online). W celu zagwarantowania jak największej immersji można zaopatrzyć się w różne gadzety, np. dostosowaną bieżnię, która pozwala na wykonywanie precyzyjnych ruchów.

Technologia VR jest często wykorzystywana w szkoleniach z różnych dziedzin – np. uczestnicy szkoleń medycznych mogą ćwiczyć swoje umiejętności i przeprowadzać interaktywne doświadczenia lub próbne operacje. Ogłoszone przez Instytut Johnson & Johnson wyniki badań, w których porównywano szkolenia lekarzy z wykorzystaniem VR i bez technologicznego wsparcia, wskazały, że „83% chirurgów szkolonych w VR mogło rozpocząć pracę w warunkach laboratoryjnych z minimalnym wsparciem. Wśród lekarzy szkolonych tradycyjnie odsetek ten wynosił 0” (Instytut Johnson & Johnson 2019). Również w obszarze edukacji wciąż pojawiają się nowe doniesienia naukowe, które mówią o potencjale tej technologii. Dowodzą one m.in., że zapamiętywanie treści z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości jest skuteczniejsze aniżeli za pomocą technologii ekranowych, np. komputera lub tabletu (Krokos et al. 2019; Dragani 2019). Wskazuje się także na pozytywny stosunek uczniów do VR jako narzędzia dydaktycznego na lekcji, które wzbudziło u nich większe zainteresowanie omawianym tematem i zaangażowanie w zajęcia niż lekcje prowadzone za pomocą tradycyjnych metod nauczania (Aubrey et al. 2018). Obserwacje te potwierdzają, że zmiana sposobu nauczania z metody podającej (wykładowej) na angażujące doświadczenie edukacyjne stanowi istotną wartość tej technologii. Warto zauważyć, że jest ona z powodzeniem stosowana także na wyższym szczeblu edukacji – m.in. w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu odbywają się zajęcia logistyczne z VR, a w Akademii Leona Koźmińskiego VR wykorzystuje się na zajęciach z kryminalistyki podczas oglądzin przestępstwa (Mikołajczyk 2019).

Metodologia badań

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli w różnym wieku i na różnych etapach doświadczenia zawodowego na temat wykorzystania wirtualnej rzeczywistości w edukacji. Skoncentrowano się na następujących kwestiach:

1. Dostępność gogli VR w placówkach edukacyjnych.
2. Możliwość wykorzystania wirtualnej rzeczywistości w edukacji i innych obszarach życia (edukacja, sport, rozrywka, szkolenia, medycyna i spotkania ze znajomymi).
3. Możliwość wykorzystania gogli VR na zajęciach z poszczególnych przedmiotów szkolnych.
4. Ocena pozytywnych i negatywnych aspektów wykorzystania narzędzi VR i ich potencjału w edukacji.

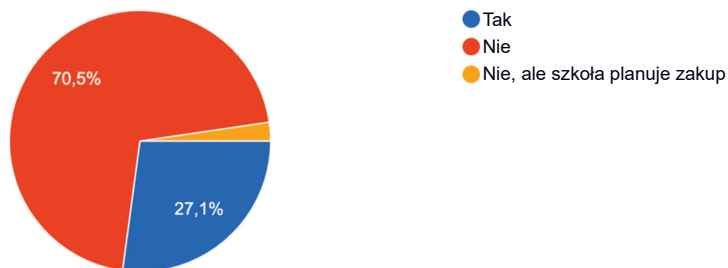
W badaniach, opartych na strategii ilościowej, wykorzystano technikę ankiety z kwestionariuszem ankiety jako narzędziem badawczym, zawierającym pytania zamknięte z kafeterią zamkniętą lub półotwartą oraz z jednym pytaniem otwartym (Sztumski 2005: 178). Narzędzie badawcze zostało skonstruowane samodzielnie na podstawie analizy literatury i wskazanych szczegółowych zagadnień. Badania prowadzono w Internecie, wśród różnych grup dla nauczycieli w mediach społecznościowych Facebook i Instagram, tak aby dotrzeć do jak największej liczby respondentów w całej Polsce. Na każdym etapie badania zachowano pełną anonimowość ankietowanych (Sztumski 2005: 175). Dobór próby badawczej miał charakter celowy (Sztumski 2005: 141), a kryterium doboru stanowiła praca w placówce edukacyjnej na terenie Polski. Kwestionariusz wypełniło 129 osób: 107 kobiet i 22 mężczyzn. Podzielono go na dwie części – pierwsza sekcja dotyczyła danych opisujących grupę badawczą, natomiast druga sekcja bezpośrednio zagadnień związanych z VR w edukacji. Wiek większości badanych mieścił się w dwóch przedziałach: 26–35 lat (33,3%) i 36–45 lat (38%), osoby poniżej 25. r.ż. stanowiły zaledwie 1,6% badanych. Najliczniejsza grupa respondentów (45,7%) obejmowała osoby, których staż pracy mieścił się w granicach 6–15 lat, a poniżej 5 lat pracy w zawodzie zadeklarowało 13,2% respondentów. Grupę nauczycieli tworzyli nauczyciele w szkołach podstawowych (44,2%) i ponadpodstawowych (17,1%), terapeuci (16,3%), nauczyciele wczesnoszkolni (14%), pedagodzy (13,2%), a także psychologzy (11,6%) oraz inni (np. doradcy zawodowi 2,3%).

Analiza wyników badań

Analiza danych ilościowych (Sztumski 2005: 211) została przeprowadzona w czterech wskazanych powyżej obszarach badawczych. Odpowiedzi respondentów dotyczące pierwszego obszaru – dostępności gogli VR w placówkach edukacyjnych (zob. wykres 1) – wskazują, że w większości placówek edukacyjnych w Polsce nie ma dostępnych gogli VR (70,5%). Jak pokazują odpowiedzi badanych na kolejne pytanie, większość z nich nie korzystała jeszcze z tej technologii (55%), natomiast pozostałe 45% to osoby, które z różną częstotliwością sięgają po VR. Co ciekawe, wyniki pozwalają stwierdzić, że istnieje grupa nauczycieli, która posługuje się VR przynajmniej raz w miesiącu (4,7%), co ok. 1–2 tygodnie (5,4%), a nawet co kilka dni (7%).

Czy w placówce, w której Pan/Pani pracuje, są dostępne gogle VR?

129 odpowiedzi



Wykres 1. Dostępność gogli VR w polskich placówkach edukacyjnych

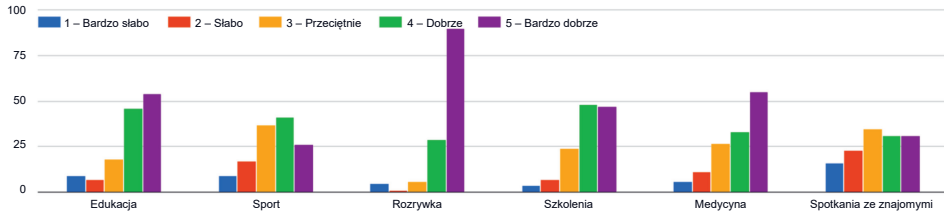
Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele, którzy odpowiedzieli, że w ich szkole są zestawy VR (27,1%), zostali zapytani o model sprzętu. Najczęściej wskazywano na autonomiczne gogle Meta Quest 2 (55,9%), natomiast drugim najbardziej popularnym urządzeniem były gogle ClassVR (26,5%). Z kolei pozostali nauczyciele – niemający dostępu do gogli VR w swojej szkole – na pytanie o to, czy chcieliby je posiadać, w znacznej większości odpowiedzieli twierdząco (68,7%), a tylko część z nich (26,3%) nie była tego pewna.

Kolejne zagadnienie badane w ankiecie dotyczyło możliwości wykorzystania wirtualnej rzeczywistości w takich obszarach, jak: edukacja, sport, rozrywka, szkolenia, medycyna i spotkania ze znajomymi (zob. wykres 2). Na pierwszym miejscu, zdaniem nauczycieli, uplasowała się rozrywka, a następnie medycyna, edukacja i szkolenia. Wyniki te pokazują, że nauczyciele wierzą (lub wiedzą), że VR może być skutecznym narzędziem w nauczaniu. Biorąc pod uwagę sport, większość ankietowanych stwierdziła, że VR może sprawdzić się w tej dziedzinie przeciętnie lub dobrze. Kategoria „spotkania ze znajomymi” pokazała największe rozbieżności w wynikach, bowiem podobna liczba badanych uważa, że VR „słabo” sprawdzi się w spotkaniach ze znajomymi oraz że sprawdzi się „bardzo dobrze”. Warto zauważyć, że spotkania za pomocą VR odbywają się dzięki różnym aplikacjom (np. AltspaceVR, Bigscreen, VRChat), w goglach typu Meta Quest 2 czy HTC VIVE Pro 2. Natomiast nie są one możliwe w goglach typu ClassVR, które pod względem dostępności w szkołach zyskały drugie miejsce, jak na to wskazały odpowiedzi nauczycieli. Być może stąd wynika ewentualny brak wiedzy badanych na ten temat.

Badanie trzeciego zagadnienia, tj. możliwości wykorzystania gogli VR na zajęciach z poszczególnych przedmiotów szkolnych, pokazało, że zdaniem ankietowanych wykorzystanie tej technologii będzie najbardziej skuteczne na kółkach zainteresowań i lekcjach z przedmiotów ścisłych. Natomiast najmniejszy wpływ na skuteczne uczenie się z VR dostrzeżono na wychowaniu fizycznym (zob. wykres 3).

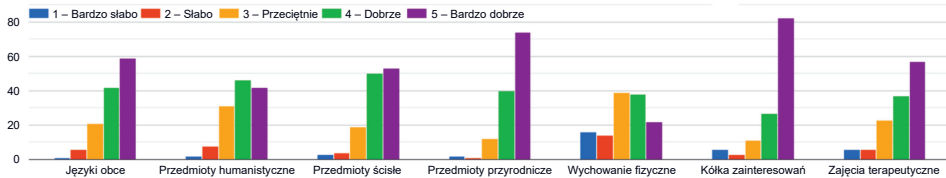
W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem VR może sprawdzić się w wymienionych obszarach?



Wykres 2. Opinie nauczycieli na temat możliwości wykorzystania wirtualnej rzeczywistości w edukacji i innych obszarach życia

Źródło: opracowanie własne.

W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem VR może być skuteczny w wymienionych obszarach?



Wykres 3. Opinie nauczycieli na temat możliwości wykorzystania wirtualnej rzeczywistości na zajęciach z poszczególnych przedmiotów szkolnych

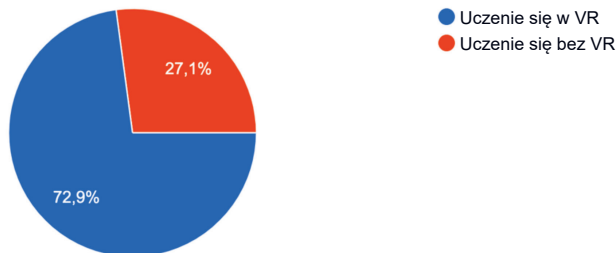
Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym obszarem, o który pytano w kwestionariuszu, były zalety i wady wykorzystania narzędzi VR i ich potencjału w edukacji. Respondenci wskazywali najczęściej następujące pozytywne aspekty omawianej technologii: atrakcyjniejsze zajęcia (87,6%), naukę poprzez zabawę (78,3%), większe zaangażowanie uczniów w zajęcia (76,7%), wykonywanie zadań, które nie byłyby możliwe w warunkach szkolnych (61,2%), rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów (58,1%) i nauczycieli (51,9%). Natomiast do jej negatywnych skutków zaliczyli: negatywny wpływ na zdrowie (np. zawroty głowy) (62,8%), zbyt wysoka cena sprzętu (58,1%), brak czasu na korzystanie z VR podczas lekcji, a także problemy techniczne, z którymi nie można sobie poradzić w trakcie zajęć VR (45,7%), brak doświadczenia w pracy z VR (38,8%), ryzyko uzależnienia od VR (31%).

Odpowiedzi na ostatnie pytanie zamknięte, przedstawione na wykresie 4, pokazują, że choć zdecydowana większość nauczycieli nie korzystała jeszcze z VR, to 72,9% z nich poleciłoby swojemu uczniowi naukę za pomocą tej technologii, wiedząc, że byłaby ona skuteczniejsza niż tradycyjne metody nauczania.

Zakładając, że Pana/Pani uczeń opanuje umiejętność grania w szachy szybciej, jeżeli będzie uczył się w aplikacji VR niż na zajęciach stacjonarnych bez VR, jaką formę nauki Pan/Pani by mu polecił/poleciła?

129 odpowiedzi



Wykres 4. Opinie nauczycieli na temat wykorzystania technologii VR jako metody nauczania gry w szachy

Źródło: opracowanie własne.

W ostatniej części kwestionariusza ankiety badani odpowiadali na pytanie otwarte „Czy Pana/Pani zdaniem VR to przyszłość edukacji? Dlaczego?”. Za pomocą metody kategoryzacji (Sztumski 2005: 213) odpowiedzi zostały podzielone na trzy grupy: negatywne, neutralne i pozytywne³.

Pierwsza grupa, respondenci negatywnie ustosunkowani do korzystania z VR w edukacji, udzielili następujących odpowiedzi: „Nie. Zbyt duża ilość nowoczesnych technologii, mimo wszystko nie sprzyja nabywaniu umiejętności przez uczniów”; „Nie, ponieważ nic nie zastąpi nauki przez książki”; „Nie, VR to gadżet”; „Nie. Uważam, że VR może być ciekawą formą pracy, jednakże nie powinien być jej filarem, ze względu na negatywne skutki zdrowotne”.

W drugiej grupie pojawiły się odpowiedzi o charakterze neutralnym, bez wyraźnego poparcia czy zanegowania: „Nie jestem przekonana, by VR mógł stać się przyszłością edukacji. System oświatowy jest na tyle skostniały, a nauczyciele mało zmotywowani, aby korzystać na lekcjach z VR”; „Mają większą szansę, jeśli edukacja będzie miała dostęp do dobrych aplikacji (jakość, obraz zbliżony do realnego, piksele, możliwość doświadczania, nie tylko oglądania)”; „Nie, a ma predyspozycje”; „Najpierw musimy zmienić cały system szkolnictwa, niestety”; „I tak i nie :) VR daje ogrom możliwości i faktycznie może przyspieszyć proces nabywania wiedzy i pewnych umiejętności, ale na pewno nie może zastąpić tradycyjnej nauki stacjonarnej, w trakcie której uczniowie mają możliwość wspólnego doświadczania, bycia razem”; „Wolę tradycję, ale wiem, że wprowadzenie VR to tylko kwestia czasu!!!”.

Ostatnia grupa odpowiedzi wyraża pozytywny stosunek ankietowanych do VR, na co wskazują następujące opinie: „Pewnie, trzeba iść z duchem czasu”; „Tak, pozwala zobaczyć i dotknąć to, czego nie da się pokazać dzieciom na zwykłych

³ W wypowiedziach respondentów zachowano oryginalną pisownię.

lekcjach”; „Zdecydowanie tak. Immersja umożliwiła zdecydowanie lepszy proces edukacyjny i terapeutyczny”; „Tak, bo zwiększa szanse na zaangażowanie młodych ludzi w uczenie się”; „To przede wszystkim odejście od papieru i obrazów płaskich, możliwość zobaczenia obiektów, postaci, zwierząt, ich wnętrza w 3D. Rozwijanie logicznego myślenia bez wydatków na papierowe pomoce naukowe. Pusta sala, okulary VR i zaczyna się nauka!”; „Tak, ponieważ jest to narzędzie, dzięki któremu możemy w ciekawy i atrakcyjny sposób wspierać proces uczenia się na każdym etapie edukacji”; „Może być ciekawym dodatkiem, narzędziem, które wzbogaci zajęcia i pozwoli na przekazanie nowych treści w nietuzinkowy sposób”; „Oczywiście, że to przyszłość edukacji, jest to bardzo ciekawe rozwiązanie i atrakcyjne dla odbiorców”.

Dyskusja wyników badań

Przedstawione wyniki badań są pionierskie w swojej dziedzinie, ponieważ jak dotąd nie badano opinii wśród polskich nauczycieli na temat potencjału VR w edukacji. Dla porównania uzyskanych tu wyników warto przywołać badania ankietowe przeprowadzone w 2018 r. w USA (Aubrey et al. 2018) dotyczące opinii rodziców o potencjale VR (m.in. w edukacji). Mimo że badaniem objęto znacznie większą grupę respondentów (prawie 4 tys.), którą stanowili rodzice, a nie nauczyciele, w innym kraju, to zadawane pytania i analizowane obszary są bardzo zbliżone do siebie w obu badaniach. Najbardziej podobne wyniki uzyskano w odniesieniu do następujących zagadnień:

- dostępność gogli VR – 79% amerykańskich rodziców (mających dzieci w wieku poniżej 18 r.ż.) i 70,5% polskich nauczycieli zadeklarowało, że nie posiada gogli VR w domu/szkole;
- opinie na temat pozytywnych i negatywnych aspektów korzystania z VR – 58% amerykańskich rodziców i 61,2% polskich nauczycieli stwierdziło, że dzięki VR można zyskać doświadczenia, które nie byłyby osiągalne w innych warunkach, przy tym 60% amerykańskich rodziców i 62,8% polskich nauczycieli obawiało się negatywnego wpływu VR na zdrowie dziecka (w różnym stopniu).

Wyniki zaprezentowanych badań pokazują, że opinie nauczycieli na temat potencjału VR w nowoczesnej edukacji są skrajnie różne, co pokazuje skategoryzowanie ich odpowiedzi według trzech stanowisk: negatywnych, neutralnych i pozytywnych. Warto zaznaczyć, że wśród tych opinii bardzo silnie wybrzmiewa postawa tych nauczycieli, którzy postrzegają VR jako „atrakcyjny gadżet, dodatek”, mogący pozytywnie wpłynąć na edukację np. poprzez zainteresowanie ucznia tematem zajęć. To wskazuje, że nauczyciele w dużej mierze nie zdobyli jeszcze odpowiedniej wiedzy w zakresie VR ani doświadczenia w pracy z tymi narzędziami, a mimo to dostrzegają edukacyjny potencjał tej technologii. Obserwację tę potwierdzają także wyniki ankiety wskazujące, że 72,9% nauczycieli poleciłoby

swoim uczniom naukę z wykorzystaniem VR, gdyż według nich jest ona bardziej skuteczna od tradycyjnych metod.

Obecnie jesteśmy świadkami dynamicznego rozwoju wirtualnej rzeczywistości i jej rozpowszechniania się w różnych obszarach życia człowieka. Wyniki badań Common Sense (Aubrey et al. 2018) pokazują, że jeszcze w 2018 r. aż 60% badanych rodziców deklaroowało, że nie chce mieć VR we własnym domu. Natomiast zaprezentowane tu wyniki przekonują o radykalnej zmianie tej opinii, gdyż tylko 5,1% nauczycieli nie chciałoby w swojej placówce VR. Jednym z powodów wzrostu popularności omawianej technologii w różnych obszarach życia, oprócz edukacji zdalnej jako istotnego kontekstu społeczno-kulturowego, było stworzenie gogli (Meta) Oculus Quest 2 (premiera w 2020 r.), które dziś są najczęściej wykorzystywanym narzędziem VR w polskich szkołach. Z publikacji Common Sense dowiadujemy się ponadto, że 62% badanych było przekonanych o możliwości zastosowania VR w edukacji, co pokazuje, że dostrzeżono edukacyjne walory tej technologii, jeszcze zanim rozpowszechniła się na większą skalę. Na obecnym etapie wdrażania VR w procesy edukacyjne w polskich placówkach edukacyjnych wydaje się, że szczególną uwagę należy zwrócić na dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy dostępności rzetelnych szkoleń dla nauczycieli z obsługi VR w celach edukacyjnych, dzięki którym zdobędą podstawową wiedzę w tym zakresie i udoskonalą (lub nabędą) niezbędne umiejętności. Natomiast druga kwestia odnosi się do jakości sprzętu, jaki jest lub będzie dostępny w szkołach, co wymaga odpowiednich nakładów finansowych.

Zaprezentowane wnioski z przeprowadzonych badań ankietowych mogą być podstawą do zaprojektowania pogłębionej analizy tematu. Warto obserwować rozwój tej technologii, mając na uwadze jego ogromny potencjał w edukacji, i skupić się w dalszych badaniach na tych placówkach edukacyjnych w Polsce, które posiadają już zestaw VR (27,1%), by pokazać, czy jest on wykorzystywany w edukacji, a jeśli tak, to w jaki sposób. Odpowiedzi na te pytania zebrane w większej grupie nauczycieli lub wśród uczniów mogłyby pokazać kolejne ciekawe obszary do eksploracji.

Literatura

- Aubrey J.S., Robb M.B., Bailey J., Bailenson J.N., 2018, *Virtual Reality 101: What you need to know about kids and VR*, San Francisco (CA): Common Sense.
- Brzezińska A., 2020, *Raport. Od mediów do rzeczywistości* [raport Centrum Cyfrowego], Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe Projekt SpołTech.
- Buchner A., Wierzbicka M., 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, edycja 2, Warszawa: Centrum Cyfrowe.
- Buchta K., Górecka D., Tłuczykont Ł., Górecka D., 2020, *Wirtualna rzeczywistość w rehabilitacji – rys historyczny*, „Warto Wiedzieć”, nr 1.
- Ho Shing Ip H., Li Ch., 2022, *Defining Virtual Reality enabled learning*, „International Journal of Innovation and Learning”, vol. 31.

- Krokos E., Plaisant C., Varshney A., 2019, *Virtual memory palaces: Immersion aids recall*, „Virtual Reality”, vol. 23.
- Mikołajczyk K., 2019, *VR w edukacji – subiektywny przegląd możliwości*, „e-Mentor”, nr 2 (79), doi: <http://dx.doi.org/10.15219/em79.1410>.
- North M.M., North S.M., 1994, *Virtual environment and psychological disorders*, „Electronic Journal of Virtual Culture”, vol. 2 (4).
- O’Brolcháin F., Monaghan D., Jacquemard T., O’Connor N., 2015, *The convergence of virtual reality and social networks – threats to privacy and autonomy*, „Science and Engineering Ethics”, vol. 22.
- Rosenberg R.S., Baughman S.L., Bailenson J.N., 2013, *Virtual superheroes: Using superpowers in virtual reality to encourage prosocial behavior*, „Public Library of Science Online”, vol 8 (1).
- Stasieńko J., Dytman-Stasieńko A., 2020, „Odmienne przestrzenie uzdrawiania” – psychologiczne terapie VR w perspektywie krytycznych definicyjnych aspektów pojęcia wirtualnej rzeczywistości, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2 (44).
- Sztumski J., 2005, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice: „Śląsk”.

Źródła internetowe

- Bohdanowicz Z., 2021, *Akademia OPI PBI #1. Pierwsze reakcje po kontakcie z wirtualną rzeczywistością*, <https://opi.org.pl/ruszyla-akademia-opi-pib/> [dostęp: 5.05.2022].
- CLASSVR, <https://www.classvr.com/pl/> [dostęp: 5.05.2022].
- Dragani R., 2019, *Brain science: Why VR is so effective for learning*, Verizon News Archives, <https://www.verizon.com/about/our-company/fourth-industrial-revolution/brain-science-why-vr-so-effective-learning> [dostęp: 5.05.2022].
- E-Sport w VR, <https://oazavr.pl/e-sport-w-vr/> [dostęp: 5.05.2022].
- Global News, 2020, *Virtual reality „reunites” mother with dead daughter in South Korean*, <https://www.youtube.com/watch?v=0p8HZVCZSkc> [dostęp: 26.04.2022].
- Google AR & VR, <https://arvr.google.com/> [dostęp: 5.05.2022].
- Google Cardboard, https://arvr.google.com/intl/pl_pl/cardboard/ [dostęp: 5.05.2022].
- Johnson & Johnson Institute, 2019, *Johnson & Johnson wants to bring VR to doctors-in-training worldwide*, <https://business.oculus.com/case-studies/johnson-and-johnson/> [dostęp: 5.05.2022].
- Meta, <https://www.meta.com/pl/quest/products/quest-2/> [dostęp: 5.05.2022].
- RemmedVR, <https://remmed.vision/>. [dostęp: 5.05.2022].
- Start Engine, <https://www.startengine.com/val> [dostęp: 5.05.2022].
- VIVE, <https://www.vive.com/us/product/vive-pro2/overview/> [dostęp: 5.05.2022].
- Yates A., 2021, *APTA recognizes virtual reality as a therapeutic intervention*, <https://www.neurorehabvr.com/blog/apta-recognizes-vr-in-therapy> [dostęp: 5.05.2022].

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie opinii nauczycieli i specjalistów pracujących w placówkach edukacyjnych na temat wykorzystania wirtualnej rzeczywistości w nauczaniu. Przeprowadzone badania koncentrują się także na kwestii dostępności gogli VR w polskich szkołach, możliwości wykorzystania gogli VR na poszczególnych przedmiotach szkolnych

oraz na ocenie pozytywnych i negatywnych aspektów wykorzystania VR w nauczaniu. Przeanalizowano aktualny stan wiedzy, korzystając z literatury polskiej i zagranicznej, na temat tej nowoczesnej technologii w kontekście różnych obszarów życia człowieka, w tym edukacji, terapii, rehabilitacji czy sportu, oraz przedstawiono praktyczne zastosowania. W części empirycznej artykułu dokonano analizy zebranych danych ilościowych, z których wynika m.in., że zdecydowana większość badanych polskich szkół nie posiada jeszcze sprzętu VR. Nauczyciele jednak dostrzegają potencjał edukacyjny tej technologii i większość z nich chciałaby, aby VR był dostępny w szkole.

Słowa kluczowe

wirtualna rzeczywistość, immersja, VR w edukacji, VR w terapii, VR w sporcie

Summary

Virtual reality in education – analysis of teachers opinions on the use of VR technology in school education

The aim of the article is to examine the opinions of teachers and specialists working in educational institutions on the use of virtual reality in education in Poland. The research also focuses on the issue of the availability of VR in schools, the possibility of using VR on school subjects and on the assessment of positive and negative aspects of the use of VR in teaching. Using Polish and foreign literature, in the context of various areas of human life, including education, therapy, rehabilitation or sport, the current state of knowledge and practical ways of using VR was analysed. In the empirical part of the article, the collected quantitative data were analysed, which, among other things, show that the majority of surveyed schools do not yet have VR. Teachers, on the other hand, see the educational potential of this technology and the majority of respondents would like to have VR in their school.

Keywords

virtual reality, immersion, VR in education, VR in therapy, VR in sport

Jarosław Marzec

ORCID: 0000-0003-0681-8295

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.06>

Nowe wyzwania dla teorii edukacji – integralna edukacja i *mindfulness* w edukacji

Wobec załamania narracji neoliberalnej i hegemonii dyskursu edukacyjnego – wskutek oddziaływania neoliberalnego paradygmatu, kultury ryzyka oraz regresji toru ewolucji kultury do kultury integralnej – wobec kultury postprawdy i wielu innych czynników związanych z dynamiką życia i kulturowym przesileniem powstają nowe wyzwania dla teorii edukacji. Te właśnie ryzykowne zagadnienia przedstawiła Ewa Rodziewicz w swoim artykule pt. *Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj*¹, wskazując problemy dotyczące „kresu antropocenu”, kryzysu ekologicznego i populizmu politycznego, które wymagają od pedagogów ułożenia na nowo relacji ze światem społecznym, a także trudności związane z wynalezieniem nowego języka pedagogiki i wychowania. W kontekście wyłaniania się postkryzysowej tożsamości pedagogiki pojawia się zagadnienie statusu humanistyki, toteż autorka podjęła rozważania na ten temat, łącząc je ze wspomnianą problematyką. W ten sposób pokazała, że pedagogika potrzebuje zarówno nowej mapy, jak nowego dyskursu i języka do opisanego zjawiska, które wzmogły doświadczenie kryzysu, a nowa kartografia społeczna powinna odpowiadać na zagrożenia istnienia kultury i humanistycznego powołania pedagogiki. Dlatego też proponuję spojrzenie na przywołaną przez Rodziewicz kategorię mapy, ale – za Kenem Wilberem (2016) – chcę traktować ją jako ukrytą gramatykę życia, determinującą sposoby współistnienia człowieka ze światem społecznym i naturą.

Troska o mądre nawiązanie relacji ze światem kultury, dostrzeżenie roli wartości oraz odpowiedzialności za stan świata powinny być dyrektywą i kompasem w nawigacji poprzez rzeczywistość zbliżającej się „katastrofy” ekologicznej i dehumanizacji edukacji w projekcie neoliberalnej hegemonii. Proponuję rozważania wokół dwóch trendów w edukacji: po pierwsze – projektu integralnej edukacji, po drugie – obecności *mindfulness*. Moim zdaniem warto tworzyć nawet utopijne

¹ Zob. artykuł zamieszczony w niniejszym tomie.

wizje w świecie, który, jak pisał Zygmunt Bauman (2017), cechuje się odwrotem od utopii i swoistą „retrotopią”, czyli nostalgią za przeszłością. Z kolei Yuval Noah Harari (2017) wieści nadejście *homo deus*, ale czy jego wizja nie jest przypadkiem zbyt awangardowa, oderwana od realiów świata, jaki znamy? Utopia może więc istnieć tylko jako aktualna praca nad możliwościami zrobienia czegoś właśnie teraz, a wówczas stanie się wizją poddaną testowi sprawdzającemu jej potencjał w sferze przebudowy naszych przeświadczeń i kierunku rozwoju kultury.

Według Ulricha Becka społeczeństwo współczesne można określić mianem społeczeństwa ryzyka. W społeczeństwie ryzyka „wszystko podlega nieustannym przemianom, a nasze myślenie o przyszłości przebiega według wielu alternatywnych scenariuszy. Ryzyko odnosi się do celowych działań ludzi, do racjonalnych wyborów w warunkach niepewności, ale i całe bytowanie ludzkie może być obciążone ryzykiem niejako z zewnątrz” (Beck et al. 2009: 35). Jak argumentuje Anthony Giddens: „Nowoczesność zmniejsza ogólną ryzykowność pewnych sfer i sposobów życia, ale jednocześnie wprowadza nowe, prawie lub całkiem nieznane wcześniejszym epokom parametry ryzyka. [...] Świat późnonowoczesny jest apokaliptyczny, ale nie przez to, że nieuchronnie zmierza ku katastrofie, tylko dlatego, że niesie ze sobą takie formy ryzyka, jakich nie znały poprzednie pokolenia” (Giddens 2006: 7). Natomiast Beck wskazuje: „Jednostki w coraz większym zakresie muszą same dostrzegać, interpretować i zarządzać możliwościami, zagrożeniami i ambiwalencjami pojawiającymi się w ich życiu, z którymi wcześniej radziły sobie w obrębie rodziny, we wspólnocie lokalnej lub przez odwołanie się do klasy lub grupy społecznej. [...] Nawet «własne ja» traci dawną jednoznaczność i ulega podziałowi na sprzeczne dyskursy” (Beck et al. 2009: 20). Zdaniem Piotra Sztompki ryzyko w wymiarze subiektywnym cechuje: „1. Silniejsza wrażliwość na zagrożenia i niebezpieczeństwa wynikająca ze zmniejszenia się roli mechanizmów obronnych i racjonalizacji o charakterze magicznym i religijnym; 2. powszechniejsza świadomość zagrożeń za sprawą rosnącego poziomu wykształcenia; 3. coraz późniejsze uświadamianie sobie niedoskonałości wiedzy ekspertów i powtarzających się błędów w funkcjonowaniu abstrakcyjnych systemów. Wszystko to prowadzi do ukształtowania się swoistej nieprzejrzystości, niepewności i płynnego charakteru życia społecznego w warunkach późnej nowoczesności” (Sztompka 2005: 91–92). Oddajmy ponownie głos Giddensowi: „Problem, powtórzę, nie polega na tym, że życie stało się samo w sobie bardziej ryzykowne niż w minionych epokach. Rzecz polega na tym, że w warunkach nowoczesności myślenie w kategoriach ryzyka i oszacowanie ryzyka jest na dobrą sprawę zajęciem, któremu nieustannie, choć może niedostrzegalnie, oddają się zarówno laicy, jak i eksperci” (Giddens 2006: 127). Wyzwaniem dla nas pozostają „ciemne” strony neoliberalnego kodu kulturowego, zjawiska takie, jak: ubóstwo, depresje, brak szans na zdobycie wykształcenia. Wobec tych problemów edukacja może być użyteczną mapą społeczną, na której stanowią one „neoliberalną ukrytą gramatykę życia”. Wilber w książce *Integral meditation: Mindfulness as a way to grow up, wake up, and show up in your life* (2016) dowodzi, że każdy etap rozwoju

(a teorie rozwojowe zgodnie wskazują, że jest od 6 do 8 odrębnych poziomów) to odrębna rzeczywistość rządzona przez ukrytą mapę i nieświadomą strukturę, która organizuje możliwości każdego etapu. Praktyka integralnej medytacji pozwala uczynić z tych nieświadomych map i ukrytych reguł dotyczących każdego etapu świadome i dojrzałe warianty, by móc wznosić się ku wyższym stadiom i zarządzać rozwojem w sposób świadomy i dojrzały.

Chciałbym zatrzymać się nad pojęciem mapy, czy też ukrytej gramatyki, zarządzającej rozwojem poprzez jego kolejne poziomy (GROW UP). Wilber we wspomnianej książce (2016) stwierdza, że mapa ta stanowi ukrytą gramatykę, która kieruje naszym zachowaniem, a przejawia się nieświadomie w każdej sferze życia. Główny problem polega na umiejętności przekształcenia nieodpowiedniej mapy – infantylniej i wręcz niewłaściwej – poprzez jej przepisanie i uaktualnienie za pomocą praktyki integralnej medytacji. Rozwój dokonuje się wówczas, gdy z nieświadomych reguł i ukrytych map determinujących ludzkie istnienie stworzymy bardziej świadome reguły, które oddziałują na danym etapie życia. Jak twierdzi amerykański filozof, dzięki praktyce integralnej medytacji możemy widzieć każdy etap rozwojowy (jest on wynalazkiem sprzed 100 lat) zarządzany przez ukrytą gramatykę jako sposób postrzegania, światopogląd – zatem rozwiązaniem to zastąpienie nieświadomych map przez mapy dojrzałe, bardziej pojemne i włączające, mapy świadome. Poprzez uczynienie subiektywnych struktur bardziej obiektywnymi, co pozwoli je kontrolować, zarazem umożliwi ich zaktualizowanie i korektę: „Są one [subiektywne struktury – uzup. JM] jak podstawowe mapy, których używamy, aby uczynić zrozumiałym obszar, w którym siebie odnajdujemy – w pracy, związkach, tworzeniu sztuki, wychowywaniu dzieci, ucząc się nowych rzeczy, uprawiając sporty, niemal we wszystkim – tworzymy mapy w tych przestrzeniach życia, one zaś kierują naszym sposobem widzenia, pokazują, jak nawigować te przestrzenie, ale przeważnie nie jesteśmy świadomi, że mamy takie mapy. (Dotyczy to wszystkich poziomów Growing Up – te poziomy są naszymi ukrytymi mapami). I podobnie jak gramatyki, one są czymś, za czym podążamy, ale nie wiemy, że podążamy. A tak naprawdę wiele z tych map jest często po prostu schrzanionych – stanowią relikty dzieciństwa, są nieadekwatne, infantylnie czy po prostu niewłaściwe. Ale ponieważ nie możemy ich zobaczyć – nie możemy też zobaczyć reguł gramatyki, nie możemy zobaczyć ukrytych map – więc nigdy nie przyjdzie nam na myśl, żeby dostosować te mapy bądź stworzyć mapy, które lepiej reprezentują rozmaite obszary, w których funkcjonujemy” (Wilber 2016: 7, tłum. własne). Wspomniane zagrożenia pozostają więc wyzwaniem dla edukacji. Warto zauważyć, że przynajmniej w społeczeństwie amerykańskim podejmowano próby wprowadzenia *mindfulness* do edukacji publicznej.

Jednak pojawia się intrygujące pytanie: jak edukacja i jaka edukacja pomoże sprostać niepokojącym społecznym źródłom ryzyka? Moim zdaniem – co widoczne jest na rynku „duchowym” – możliwe są przynajmniej dwa bliskie sobie podejścia do wyzwań społeczeństwa ryzyka, a mianowicie integralna edukacja i *mindfulness* w edukacji. Tym, co łączy te nurty edukacyjne, jest medytacja (*mindfulness*).

Integralna edukacja i *mindfulness* przejawiają się w dziedzinie edukacji jako otwarcie społeczeństw zachodnich na nowe trendy, ruchy duchowe, nową duchowość i ich praktyczny wymiar. Problemy w świecie postpandemicznym bywają coraz bardziej alarmujące, edukacja zaś może spełniać funkcję wspierającą przebudowę kulturowego modelu życia. Proponuję zatem wykorzystanie w edukacji obu tych podejść, będących wyrazem zaangażowania w problematykę i wyzwania współczesności.

Zanim zajmę się tymi zagadnieniami, wprowadzę kilka porządkujących ustaleń teoretycznych. Wspomniane nurty doczekały się wielu publikacji, co odzwierciedla rosnącą potrzebę czerpania z bardziej integralnych, holistycznych i orgonalnych ujęć edukacji. Choć rynek praktyk duchowych nieustannie się rozwija – o czym piszą m.in. Zygmunt Bauman i Ronald Purser – to rozwój edukacji integralnej okazuje się mniej dynamiczny aniżeli ruchu *mindfulness*, który obecny jest już globalnie jako opcja rozwojowa, a nie dyrektywa czy duchowość nowego kapitalizmu. Ponadto *mindfulness* odsyła do dwóch praktyk terapeutycznych: MBSR (ang. *mindfulness-based stress reduction*, pol. redukcja stresu oparta na uważności) oraz MBCT (ang. *mindfulness-based cognitive therapy*, pol. terapia poznawcza oparta na uważności), a integralna edukacja zawiera idee i praktyki *mindfulness*. Jon Kabat-Zinn i Wilber są pionierami włączania duchowego wymiaru do instytucji społecznych: pierwszy z nich wykorzystuje doświadczenia medytacyjne w praktykach terapeutycznych – w ten sposób stworzył on podwaliny pod terapeutyczną praktykę opartą na medytacji; drugi zaś posługuje się doświadczeniami medytacyjnymi przy tworzeniu wizji rozwoju – obok teorii integralnej opracował również ideę coachingu integralnego.

Współcześnie humanistyka przeżywa kryzys legitymizacji, bowiem utraciła swoją misję, a dominacja neoliberalnego paradygmatu w postaci powszechnej parametryzacji wiedzy i kwantyfikacji rzeczywistości tworzy dość nieprzychylnie środowisko do jej uprawiania. Za tym kryzysem podąża potrzeba nawiązania nowych relacji ze światem kultury, potrzeba przeformułowania misji i społecznej użyteczności humanistyki, aby na nowo opisać i zdefiniować jej rolę w panteonie nauki. Potrzeba ta dotyczy także konieczności nowego określenia zadań humanisty, a wraz z kryzysem legitymizacji, po upadku wielkich narracji (Lyotard 1997), pojawia się kryzys teoretyzacji nauk humanistycznych (w tym pedagogiki). Stajemy więc wobec praktycznego problemu humanistów, ich *raison d'être*: czy i jaką pełnią funkcję społeczną? Jaki ma być sens uprawiania teoretycznego namysłu nad kondycją kultury, skoro wielokrotnie ogłaszano jej kryzys? Jeśli humanistyka jest tylko i wyłącznie literaturą, to brakuje uzasadnienia do realizowania przez humanistów misji troski o kanon, do ocalenia zbiorowej pamięci. Ich pozycja społeczna i dotychczasowa rola stały się zatem wielce problematyczne.

Czy teoria integralna uratuje świat?

Kategoria polityki w dyskursie nauk społecznych zyskała współcześnie nowe znaczenia i została doceniona w debacie, która toczy się obecnie wokół zmagania z tożsamością. Pojawia się ona w kontekście polityki życia, polityki tożsamości, a sposób jej rozumienia wpływa na rozmaite dziedziny życia. Proponowana w tym artykule próba ujęcia polityki uważności dotyczy właśnie tego przeformułowanego znaczenia polityki, które wskazuje na istotne rozważania wokół kwestii obecności i dyskursywnej konstrukcji problemu. Można powiedzieć, że tak pojmowana polityka (albo polityki) oznacza dyskursywną organizację pola społecznego, do którego się odnosi. Stąd też w zależności od rozumienia dyskursywnego konstruowania domeny świata społecznego będzie ona przybierać rozmaite znaczenia. Jej zawartość treściowa (ontyczna) bywa ograniczona przez teoretyczną perspektywę i ontologiczne możliwości dyskursu, które wyznaczają przestrzeń prezentacji określonej domeny imaginarium społecznego. Oczywiście przedstawiam tutaj rozumienie polityki jako polityki reprezentacji. W dalszej części tekstu skoncentruję się więc na problemie polityki uważności, by ukazać rozliczne konteksty kulturowe i społeczne, dzięki którym staje się ona istotną kategorią w dyskursywnych analizach edukacji.

Integralna edukacja jako intrygująca myśl społeczna okazała się wyzwaniem dla pedagogów u progu XXI w. Jej trudna obecność/nieobecność w dyskursie pedagogiki skłania do postawienia pytań natury ogólnej i jednocześnie do podjęcia próby zrozumienia współczesnego tekstu kultury (w tym edukacji). Takie podejście pozwoli nakreślić ogólny stan refleksji pedagogicznej i przedstawić praktyki kulturowe, które tworzą współczesne konstelacje myślenia edukacyjnego. Zarazem to próba wskazania na doniosłość integralnego podejścia do edukacji i zakorzenienia współczesnych zmagania nad wypracowaniem nowego języka edukacji w teoretycznych podstawach myśli integralnej i metamodelu integralnej teorii Wilbera. To również zaproszenie do studiów nad integralną wizją edukacji i zainteresowania się przesłaniem integralnej wizji. Integralna edukacja stanowi subdyscyplinę studiów integralnych i inspirację czerpie z dorobku Wilbera, zwłaszcza jego Meta-Integralnej Teorii. Obecnie można wskazać wiele podejść inspirowanych teorią integralną i opracowań związanej z nią wizji integralnej edukacji. Wizja integralna od ponad dekady funkcjonuje również w polskich badaniach i zastosowaniach modelu integralnego w studiach edukacyjnych. Środowisko integralnej edukacji w Polsce organizuje się od niedawna, m.in. za pośrednictwem platformy konferencji integralnych, które odbywają się w Toruniu od 2016 r. Można zaryzykować tezę, że studia edukacyjne w kraju są jedyną dyscypliną w pełni wykorzystującą inspirację integralną teorią Wilbera. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że kategoria integralności w edukacji może być rozumiana wielorako. Przejdę teraz do omówienia problematyki zwrotów w teorii społecznej, aby przygotować teoretyczne podłoże do poszukiwania istoty *integral-turn* w edukacji.

Jak zauważyła Doris Bachmann-Medick: „W okresie postmodernizmu nauki o kulturze obwołały, jak wiadomo, koniec «wielkiej narracji» o emancypacji i postępie (Lyotard). Czy jednak same nie stały się przy tym efektem «wielkiej narracji»? W końcu wciąż jeszcze mówimy o *Cultural Turn*, który niby paradygmatyczny skok objął wszystkie społeczne i kulturoznawcze dyscypliny i wciąż pozostaje pod urokiem przemożnego *linguistic turn*. Wprawdzie *linguistic turn* wywołuje wrażenie «mega»-zwrotu, nawet czy wręcz jakiejś gwałtownej zmiany paradygmatu, ale czy rzeczywiście na tyle mocno zdominował kulturoznawcze tworzenie teorii, że decyduje teraz o kolejnych nowych kierunkach teoretycznych?” (Bachmann-Medick 2012: 3). Zdaniem badaczki podejściu temu można „przeciwwstawić zamysł i obraz innej historii nauk o kulturze, w której za ideę przewodnią obrano właśnie wielość *cultural turns*” (Bachmann-Medick 2012: 3). To właśnie „[...] tendencja kulturoznawstwa do pluralizmu, idąca w parze z krytyczną autorefleksją i z (między-) kulturowym umiejscowieniem własnych teorii, była i nadal pozostaje żywym gruntem dla wytworzenia doniosłych *cultural turns* zarówno w obrębie poszczególnych dyscyplin, jak również w poprzek nich” (Bachmann-Medick 2012: 6). Bachmann-Medick nie zamierza jednak pisać historii nauk o kulturze, lecz raczej „Bardziej płodną metodą mogłoby okazać się takie mapowanie kulturoznawczego dyskursu, które pozwalałoby przewidywać jego dynamikę i wykorzystywać go bezpośrednio w bieżących zmaganiach z badanymi przedmiotami, podmiotami lub tekstami” (Bachmann-Medick 2012: 7). Nauki o kulturze oglądane z perspektywy *cultural turns* „nie wytwarzają linearnych sekwencji teoretycznego «postępu»” (Bachmann-Medick 2012: 7), „wyróżniają się raczej tym, że tworzą przestrzenie rozwojowe, gdy jako *turns* zapoczątkowują wciąż tylko zwroty – także wstecz – bądź konstruktywne objazdy, przesunięcia punktów ciężkości, nowe zogniskowania lub zmianę kierunku” (Bachmann-Medick 2012: 11). Zwroty te, „[...] wraz z wprowadzonymi wiodącymi wyobrażeniami i kategoriami, zmiennością kierunku i przemianą teorii, są czymś znaczącym, zarówno w ich własnych odniesieniach kontekstualnych, jak też ze względu na modyfikowanie «poła naukowego» w kulturoznawstwie i naukach społecznych” (Bachmann-Medick 2012: 12), zaś „o *turn* można mówić dopiero wtedy, kiedy nowy fokus badawczy z płaszczyzny przedmiotowej nowego rodzaju pól badawczych «przerzuca się» na płaszczyznę kategorii analizy i koncepcji, kiedy więc nie wskazuje już tylko nowych *obiektów* poznawczych, ale sam staje się *instrumentem* i *medium* poznania” (Bachmann-Medick 2012: 31).

Poszukiwania twórcy teorii integralnej traktują jako najbardziej wszechstronną, integralną mapę dla dokonującej się transformacji kultury zachodniej oraz drogowskaz dla zagubionego człowieka Zachodu, pomagający w oparciu własnego rozwoju na projekcie integralnym. Wilber rzuca nam koło ratunkowe w postaci swojej teorii, które przeciwdziała obojętności i ciążeniu „mema zielonego” i ryzyku utknięcia w „memie zielonym” oraz chroni przed zagrożeniami związanymi z tendencjami regresywnymi, doskonale opisanymi przez tego filozofa. Zarazem pokazuje trudności i obliuguje do podjęcia radykalnych działań, w tym studiów

intelektualnych koniecznych do dokonania skoku na kolejne stadia rozwojowe – dotyczy to zarówno indywidualnego rozwoju, jak i kolektywnego wkroczenia kultury w integralne pasma rozwoju. Słowem, zwraca uwagę na potrzebę intelektualnego i ugruntowanego w praktyce transformacji zakotwiczenia rozwoju w kolejnym integralnym stadium rozwojowym. Wilber zaś wykorzystał w swojej teorii model dynamiki rozwoju w postaci „dynamiki spiralnej” (Beck, Cowan 2006)². To tylko kilka wstępnych uwag zanim przejdę do omówienia istoty problemu nieobecności dzieł tego filozofa w polskiej myśli społecznej oraz podejmowanych przez rodzimych badaczy próbach budowy integralnej edukacji.

Czy teoria integralna Wilbera może stanowić dla nas obecnie wyzwanie i ma jeszcze znaczenie? Czy teoria integralnej praktyki życiowej i integralna teoria rozwoju mogą mieć realny wpływ na podejmowane decyzje? Oczywiście można mnożyć wątpliwości i utrudnienia w zastosowaniu teorii integralnej w naszych społecznych praktykach. Warto jednak wziąć pod uwagę specyfikę sytuacji społeczeństw zachodnich i wytyczonych trendów rozwojowych, które ograniczają możliwości uznania Wilbera za myśliciela inspirującego do zgłębiania niezwykle subtelnych zagadnień duchowych w czasach globalizacji i powszechnego dostępu do rozmaitych zasobów duchowych tradycji. Wprawdzie powątpiewania w kwestii możliwości przeszczepienia teorii integralnej na grunt polskiej rzeczywistości społecznej są uzasadnione – choćby dlatego, że brakuje polskich przekładów książek tego autora z ostatniej fazy jego twórczości – mimo to warto odnotować, że teoria integralna stanowi obecnie najbardziej dojrzałą, inkluzywną teorię kultury, która odpowiada na wyzwania kultury w dobie globalizacji. Trzeba pamiętać, że teoria integralna zyskała uznanie wielu badaczy i z powodzeniem, jak podaje Wilber, została wykorzystana już w 60 dyscyplinach. Dla polskiego pedagoga najbardziej znaczące są możliwości ugruntowania teorii integralnej we współczesnym dyskursie edukacyjnym w kraju. W tym kontekście kluczowe jest to, że – jak wspomniałem – prawdopodobnie studia edukacyjne w Polsce są jedyną dziedziną w pełni korzystającą z dorobku Wilbera. Poza tym obszarem zainteresowanym tą problematyką pozostaje samodzielne zapoznanie się z dziełami amerykańskiego teoretyka w oryginalnych wersjach. Jest to jednak tylko problem natury technicznej, który skłania także do postawienia pytania natury ogólnej: czy teoria integralna może być cennym wkładem dla zrozumienia świata XXI w.? Pytanie to domaga się odpowiedzi – w związku z tym podejmuję próby w duchu baumanowskiego „tłumacza”, by przybliżyć teorię integralną, zaprezentować jej język i możliwości zastosowania we współczesnych kontekstach społecznych. Warto podejmować, moim zdaniem, nieustanne starania inspirowane intuicją pogłębiania społecznych i kulturowych odniesień do integralnej wizji Wilbera. Intencją moich prób przedstawiania twórczości tego myśliciela szerszemu gronu odbiorców jest jej „przekład” i wskazanie

² Zainteresowanych odsyłam do jego znakomitej powieści *Boomeritis* (2010) i dziennika *Jeden smak. Przemyślenia nad integralną duchowością* (1998).

kontekstów społecznych istotnych z punktu widzenia „pracy” teorii integralnej. W ten sposób można dostrzec oryginalne ujęcie dorobku duchowego Wschodu i Zachodu, jego praktycznego potencjału w przeprowadzeniu transformacji opartej na instytucji integralnej praktyki życiowej. Sądzę, że są to wystarczające powody, by sięgnąć po prace Wilbera.

Czy pedagog może skorzystać z myśli integralnej?

W przestrzeni kulturowych analiz integralna teoria kultury Wilbera pojawiła się co najmniej dwie dekady temu. Jej zaistnienie w świadomości badaczy kultury natrafia jednak na silne, ugruntowane w pokoleniu *baby boomers*, tendencje regresywne, co twórca omawianej teorii przedstawił na wielu przykładach w kilku swoich ostatnich pracach. Diagnoza i obserwacje krytyczne wobec ciężenia „mema zielonego” zostały zawarte przede wszystkim w jego powieści *Boomeritis* (2010). „Boomeroza” dotyka wielu aspektów współczesnej kultury, w tym także sfery praktyki duchowej na Zachodzie, co Wilber określił mianem „buddyjskiej boomerozy” (Wilber 2006b). Teoria integralna to całkowicie rewolucyjna wizja ewolucji kultury skierowana w stronę jej potencjałów rozwojowych, przeznaczenia kultury zmierzającej do etapu integralnego, ku wyższym, bardziej pojemnym i zaawansowanym poziomom rozwoju. Obejmuje ona zarówno projekt ewolucji kultury, jak i podkreśla wagę indywidualnej transformacji tak, aby wznieść się na wyższe stopnie rozwoju. Teoria ta wydaje się obecnie najbardziej zaawansowaną mapą rzeczywistości, pozostającą w opozycji do dominujących praktyk kultury konsumeryzmu, powierzchownych analiz świata społecznego. Jednocześnie jej idee przywracają zaufanie do podejmowania starań o mądre budowanie relacji ze światem, w sposób integralny, czyli obejmujący wszelkie przejawy ludzkiego istnienia (wymiar jednostkowy, społeczny, kulturowy i duchowy). Obok rosnącej liczby analiz i zastosowań studiów integralnych w poszczególnych obszarach życia teoria integralna powoli przebija się również do świadomości potocznej i dyskursu publicznego. Dyskurs społeczny na Zachodzie obecnie pozostaje otwarty na doświadczenia medytacyjne związane z ruchem *mindfulness* – czy jednak jest gotowy w tym samym stopniu otwierać się również na przesłanie integralnej wizji Wilbera? Już ponad trzy dekady temu myśliciel ten stworzył podwaliny pod integralne studia, mimo to w kręgach zachodniego establishmentu naukowego jego propozycje wciąż budzą nieufność, niekiedy wręcz opór, nierzadko są ignorowane, marginalizowane. Nie wystarczy jednak powiedzieć, że na przestrzeni dziejów idee rewolucyjne, awangardowe często były zwalczane w imię obrony dotychczasowego *status quo*. Z teorią integralną wiążą się bowiem nadzieje na zbudowanie przejrzystego modelu teoretycznego, który okaże się użytecznym narzędziem gwarantującym ponowną integrację ludzkiej wiedzy po doświadczeniu upadku metanarracji (Lyotard 1997). Czy jednak świat społeczny zdoła zaakceptować integralną wizję Wilbera, która istnieje już w wielu

aplikacjach integralnych studiów? Jako badacz społeczny zmagam się z tekstami tego autora od czasu opublikowania pierwszego przekładu jego książki *Moja własna odyseja* w 1994 r., czyli od momentu pojawienia się tematów dotyczących integralnej teorii w dyskursie społecznym w Polsce. W zbiorze szkiców *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem* (2019) zaproponowałem postrzeganie Wilbera jako pedagoga kultury. Czy może on zatem zająć poczesne miejsce pośród twórców pedagogiki kultury?

W kręgu integralnej edukacji

W tej części opracowania wstępnie scharakteryzuję integralne podejście do edukacji. Wykorzystam w tym celu rozważania Marzanny Kielar zaprezentowane w książce *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji* (2012). Jest to podstawowa praca dotycząca integralnej teorii, która wprowadza w problematykę edukacyjnych kontekstów integralnego myślenia. Przytoczę za autorką główne cechy edukacji rozumianej integralnie.

Pojęcie integralnej edukacji ma dość długą historię w projektach społecznych na Zachodzie, aktualnie zaś przez integralną edukację rozumiemy wypracowaną na podstawie teorii integralnej i modelu AQAL Wilbera wizję edukacji. Według Kielar to „ewolucyjny kontekst ludzkiego rozwoju tworzy jedno z najważniejszych znaczeń pojęcia «integralny»” (Kielar 2012: 150). Autorka zaprezentowała w wyczerpujący sposób nurty występujące w edukacji integralnej, rozwijane przez badaczy zachodnich, zwracając szczególną uwagę na ujęcia Toma Murraya, Jennifer Gidley i Seana Esbjörna-Hargensa³. Dokonała też wstępnego rozpoznania idei integralnych obecnych w polskich studiach edukacyjnych (Monika Jaworska-Witkowska, Wiesław Andrukowicz, Halina Romanowska-Łakomy, Hanna Kędzierska, Beata Przyborowska, Piotr Błajet). Na rodzimym gruncie to przede wszystkim badacze toruńscy, Przyborowska i Błajet (2012), opierają wizję integralnej edukacji na modelu AQAL. W znacznym stopniu przyczynili się oni również do rozwoju integralnych studiów edukacyjnych w kraju poprzez organizowanie wspomnianych konferencji integralnych w Toruniu.

Warto pamiętać, że „krajobraz edukacji integralnej znajduje się w stadium kształtowania – zmieniają się jego zarysy i punkty orientacyjne” (Kielar 2012: 157). Według Kielar podejście integralne, oparte na Wilberowskim modelu AQAL, obejmuje:

1. cztery nieredukowalne nawzajem do siebie wymiary istnienia człowieka, mające genezę w modernistycznym rozróżnieniu kulturowych obszarów wartości

³ Warto zauważyć, że problematyką tą zajmują się również tacy badacze teorii integralnej, jak: Jonathan Reams, Olena Gunnlaugson, Jack Crittenden, Lynne D. Feldman, Terry Patten, Nancy T. Davis, Gary Hampson, Judie Wexler i oczywiście w skromnym stopniu także Ken Wilber.

- (intencjonalno/subiektywny, behawioralny/obiektywny, kulturowo/intersubiektywny i systemowy/interobiektywny);
2. rozwój wertykalny ucznia i nauczyciela, z uwzględnieniem poziomów postformalnych i post-postformalnych;
 3. integralny poziom świadomości, czyli myślenie drugiej warstwy, które uznaje oraz integruje wartości i osiągnięcia tradycyjnych i alternatywnych podejść do kształcenia (Kielar 2012: 151).

Cenną wartością książki Kielar jest także omówienie kilku projektów realizujących z powodzeniem idee integralne w kształceniu na poziomie uniwersyteckim w Stanach Zjednoczonych i Szwecji.

W swojej ostatniej pracy *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete* (2017) Wilber zawarł podsumowanie statusu teorii integralnej w kontekście rozważań nad „integralną semiotyką”. Według niego nadchodzący świat domaga się nowego języka, a praktyka opisywania świata integralnego ma głęboki walor emancypacyjny wobec redukujących opisów i praktyk zakotwiczonych w płaskiej ziemi. Współcześnie problem z duchowością to problem natury semiotycznej: „Większość modernistycznych i postmodernistycznych kultur po prostu nie miało słownika dla jakiegokolwiek struktury trzeciego rzędu czy jakiegokolwiek doświadczenia wyższego stanu Ducha” (Wilber 2017: 642, tłum. własne). Wracając do zagadnienia mapy, filozof dodaje, że „nie należy mylić słów z rzeczywistością, mapy z terytorium, znaku z referentem, teorii z faktem. Ale jednocześnie gdy nie chcemy mylić mapy z terytorium, nie chcemy też mieć całkowicie nieadekwatnej mapy” (Wilber 2017: 642, tłum. własne).

Mindfulness w edukacji

Utrzymujące się od niedawna ogromne zainteresowanie ruchem *mindfulness* i dążenie do wykorzystania go w wielu obszarach życia społecznego obejmują również edukację. Ronald Purser w pracy *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality* (2019) przedstawił liczne przykłady zastosowania *mindfulness* w różnych sferach życia publicznego. Jakkolwiek autor odnosi się krytycznie do tego ruchu, określając go mianem „neoliberalnej pedagogii”, którą wykorzystywano jako panaceum na dolegliwości życia w neoliberalnym kapitalizmie (Marzec 2022), to w tej części opracowania chciałbym się odwołać do jego rozważań na temat zastosowania *mindfulness* w edukacji. Wilber i Kabat-Zinn zainicjowali tendencję, która wskazuje, by własne doświadczenie na ścieżce medytacji wykorzystywać w celu odnowienia praktyk terapeutycznych. Purser jednak we wspomnianej książce skrytykował podejście Kabat-Zinna do humanizacji praktyk terapeutycznych, kliniki redukcji stresu oraz depresji w modelach opartych na medytacji. Podobnie Wilber zaproponował technologię rozwoju jako *integral life practice* (Wilber et al. 2008).

Poniżej przedstawiam argumentację Pursera związaną z wprowadzeniem *mindfulness* do systemu szkolnictwa amerykańskiego.

Argumentacja Pursera na temat możliwości wprowadzenia treningu *mindfulness* jest istotna ze względu na nasilające się społeczne znaczenie tego ruchu. W społeczeństwie terapeutycznym funkcjonuje już pionierska metoda Kabat-Zinna w leczeniu stresu i depresji. Jakkolwiek usystematyzowana krytyka Pursera powinna wyraźnie wybrzmieć – zaś o neoliberalnych kontekstach ruchu *mindfulness* już pisałem (Marzec 2022) – tym razem powinna pojawić się także krytyczna ocena możliwości zastosowania *mindfulness* w edukacji. To ważne zagadnienie, ponieważ często adaptujemy na gruncie polskim praktyki wywodzące się wprost z amerykańskich inicjatyw podejmowanych na tym polu. Społeczeństwo amerykańskie z wielką ostrożnością odnosi się do tendencji nowatorskich, w tym do idei *mindfulness*, które zdaniem Pursera z pewnością należy dogłębnie przeanalizować, a szczególnie uważnie przyjrzeć się „gramatyce życia”, ukrytej pod pięknymi deklaracjami. Taką jest istota krytyki formułowanej przez tego badacza na temat obecności *mindfulness* w edukacji powszechnej w Stanach Zjednoczonych. Przedstawiona przez niego analiza wypełnia przestrzeń ogólnych implikacji z faktu odniesienia koncepcji tego ruchu do edukacji. Według niego *mindfulness* jest popularny w edukacji z powodu „jego obietnicy redukcji problemów zdrowia mentalnego poprzez poprawę emocjonalnej samodyscypliny, koncentracji i pracy mózgu” (Purser 2019: 183, tłum. własne). Zapewnia przy tym takie samo formatowanie zajęć i wsparcie od neuronauki, a także oddzielenie praktyki od religii. Dostrzega w nim jednak ogólne ukierunkowanie na wyniki, skoncentrowanie „szczególnie na podniesieniu wyników w testach i wyciszeniu stresu wywołanego nieustanną presją na wyniki” (Purser 2019: 183, tłum. własne). Purser wspomina też opinie, które mówią, że „*mindfulness* może pomóc dysfaworyzowanym stać się bardziej odpornymi na biedę, przestępstwa i przemoc rasizmu” (Purser 2019: 183, tłum. własne). Według niego nie zwraca się uwagi na te zewnętrzne czynniki, lecz jak zawsze skupiamy się tylko na wnętrzu. Jak stwierdza, „sprawa dotyczy sposobu, w jaki oni reagują, a nie warunków, na jakie reagują” (Purser 2019: 183, tłum. własne), wskazując, że w ruchu *mindfulness* brakuje aktywizmu i zdolności do przebudowy systemu neoliberalnego kapitalizmu, który stwarza te warunki zewnętrzne. Zgodnie z tym przekonaniem również w szkole uczniowie są przyuczani do radzenia sobie z problemami poprzez pacyfikację. Zdaniem Pursera: „*Mindfulness* mógłby stać się praktyką upełnomocnienia i emancypacji, badającą sposoby wskazujące, jak można zmienić warunki społeczne oraz priorytety” (Purser 2019: 184, tłum. własne), zamiast tego jednak podtrzymuje *status quo*. Ruch *mindfulness* jedynie przygotowuje uczniów do rywalizacji na rynku, podczas gdy powinien im zapewnić kompetencje do sprostania trudnej rzeczywistości neoliberalnego kapitalizmu, w którym samotna jednostka walczy o przetrwanie, dlatego tak ważne jest dla niej zdobycie odpowiednich umiejętności pomagających przetrwać. Edukacja zaś nie odpowiada na te potrzeby, odcinając

uczniów od kontaktu ze światem społecznym, w którym żyją – Purser ten sposób funkcjonowania edukacji nazywa brakiem aktywizmu.

Tymczasem problem dotyczy nierówności społecznych i – jak powiada badacz – „istnieje w ruchu *mindfulness* niewypowiedziane tabu w odniesieniu do krytyki” zewnętrznych źródeł cierpienia (Purser 2019: 188, tłum. własne). Ruch *mindfulness* „nie istnieje w politycznej próżni, został ukształtowany przez neoliberalne idee, które dotyczą nas wszystkich, dopóki świadomie nie stawimy oporu” (Purser 2019: 188, tłum. własne). Dominuje tutaj przekonanie, że „z neoliberalnej perspektywy społeczeństwo nie istnieje, wszystko jest rezultatem indywidualnych wyborów i odpowiedzialności” (Purser 2019: 189, tłum. własne). Według autora: „Celem edukowania dzieci jest przygotowanie ich do odgrywania ról w systemie wzrastającego konkurencyjnie kapitalizmu. *Mindfulness* zatem stanowi drogę prowadzącą do wzrostu oporu, który produkuje młode podmioty zdolne zarządzać swoimi emocjami i radzić sobie ze stresem generowanym przez świat oparty na rynku” (Purser 2019: 189, tłum. własne). W ten sposób Purser przedstawił oddziaływanie ruchu *mindfulness* w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim.

Ważnym kontekstem w analizie ruchu *mindfulness* zaprezentowanej przez Pursera jest religia. Jak argumentuje: „W szkole i w życiu uczymy się «zarządzania» emocjami poprzez terapeutyczny *mindfulness*, aby osiągnąć skuteczność” (Purser 2019: 189, tłum. własne). Zagadnienie to jedynie wzmiankuje, ponieważ jest ono istotne na gruncie amerykańskim, ale nie dotyczy polskich realiów.

Ze względu na ogromne zainteresowanie medytacją na Zachodzie trzeba po prostu odnotowywać propozycje społecznej percepcji tego trendu. Warto zauważyć, że głosy te świadczą o pewnej niejasności w społecznym ujęciu *mindfulness*, czego potwierdzeniem jest fakt, że medytacja praktykowana w oderwaniu od tradycji duchowej pojawia się w społecznej przestrzeni jako transpozycja, przeszczep z tradycji duchowej (religijnej). W takiej sytuacji zarówno podejście Pursera, jak i Wilbera mogą być postrzegane jako promowanie idei religijnych w świecie sekularnym, a *mindfulness* może być traktowany jako „buddyzm «bez buddyzmu»”.

Często te zjawiska następują nieświadomie, bowiem szkoły, podporządkowane zasadom wolnego rynku, uczą opanowywać swoje emocje w sytuacji, w której trzeba walczyć o przetrwanie. Moim zdaniem ruch *mindfulness* w edukacji stanowi przykład formowania się nowego trendu w ramach „pedagogizacji problemów społecznych” w postaci „terapeutyzacji problemów społecznych”. Obydwa trendy są odpowiedzią na wyzwania świata społecznego, lecz podlegają (zwłaszcza *mindfulness*) prawom i dyktatowi rynku w dyskursywnej przestrzeni, w jakiej się pojawiają. Purser, amerykański profesor zarządzania, a zarazem aktywny adept buddyzmu, podjął temat, który może stanowić odbicie sceptycyzmu zachodniej mentalności, kwestionującej wartość ruchu *mindfulness*-praktyki, która stanowi podłoże kontrkulturowych wystąpień w amerykańskiej kulturze. Warto pamiętać, że wyrażone przez Arnolda Toynbee’ego przekonanie, że najważniejszym wydarzeniem XX w. było pojawienie się buddyzmu na Zachodzie, w krytyce Pursera wydawać

się może zjawiskiem niepokojącym. Owszem, warto za autorem powtórzyć, że uważność eksponowana poza kontekstem rdzennych praktyk duchowych może budzić zaniepokojenie uważnych obserwatorów ruchów społecznych. Ten aspekt „rewolucji uważności” podkreśla również Wilber, który krytycznie odnosi się do niepokojących zachodnich praktyk buddyzmu pokolenia *baby boomers* (Wilber 2006b). Jeżeli religijny kontekst medytacji został uznany faktycznie za nieistotny, to naukowe badania nad medytacją stają się jedynie interpretacją doświadczenia, co uzasadnia rozróżnienie przez Wilbera dwóch porządków rozwoju: ścieżki *Grow up* i ścieżki *Wake up*. Konstatacje te na temat obecnego „mindful boomu” zdradzają oznaki krytycznego dystansu wobec tej mody kulturowej. Nie jest to optymistyczne stanowisko, jednak przestawiam tu jedynie moje przemyślenia wobec tego pomieszania porządków analizy zarówno przez Pursera, jak i przez psychologów. Trzeba zarazem zauważyć, że ruch *mindfulness* może być odkryciem dla ludzi poszukujących przemiany w życiu, chociaż nie zawsze warto podążać za każdym trendem kulturowym. Tylko krytyczne podejście może uchronić przed ograniczeniami wynikającymi ze społecznego zakotwiczenia idei *mindfulness*.

Literatura

- Bachmann-Medick D., 2012, *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, tłum. K. Krzemienowa, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bauman Z., 2017, *Retrotopia*, Oxford: Polity Press.
- Beck D.E., Cowan C.C., 2006, *Spiral dynamics: Mastering values, leadership, and change*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Beck U., Giddens A., Lash S., 2009, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błajet P., Przyborowska B., 2012, *What can „integral” mean in education?*, „Kultura i Edukacja”, nr 6 (92).
- Giddens A., 2006, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harari Y., 2017, *„Homo deus”. Krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kielar M., 2012, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lytard J.F., 1997, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Marzec J., 2019, *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Marzec J., 2022, *Zawiedzione nadzieje – neoliberalne konteksty ruchu mindfulness [w:] Religijność i duchowość z perspektywy pedagogicznej: od idei do empirii*, red. M. Szczepeska-Pustkowska, S. Zielka, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Purser R., 2019, *Mcmindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*, London: Repeater.
- Sztompka P., 2005, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Znak.
- Wilber K., 1993, *Moja własna odyseja: wyzwanie dla psychologii humanistycznej i transpersonalnej* [w:] *Psychoterapia i zen*, red. J. Dmuchowski Warszawa: Jacek Santorski & Co – Agencja Wydawnicza.
- Wilber K. 1998, *Jeden smak. Przemyslenia nad integralną duchowością*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K., 2006a, *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. C. Urbański, Poznań: Zysk i S-ka.
- Wilber K., 2006b, *Integral spirituality. A startling new role for religion in the modern and post-modern world*, Boston–London: Integral Books.
- Wilber K., 2010, *Boomeritis. Powieść, która da ci wolność*, tłum. K. Mazurek, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wilber K., 2016, *Integral meditation: Mindfulness as a way to grow up, wake up, and show up in your life*, Boulder: Shambhala.
- Wilber K., 2017, *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*, Boston: Shambhala.
- Wilber K., Patten T., Leonard A., Morelli M., 2008, *Integral life practice: A 21-st century blueprint for physical health, emotional balance, mental clarity, and spiritual awakening*, Boston–London: Integral Books.

Streszczenie

Autor tekstu nawiązuje do artykułu Ewy Rodziewicz *Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj* (opublikowanego w tym tomie) poświęconego problematyce humanistycznej pedagogiki i filozofii edukacji. W związku z tym podejmuje próbę przedstawienia odpowiedzialności jako kategorii, która prowadzi do humanistycznej edukacji. W tym celu przywołuje koncepcję mapy humanizmu oraz koncepcje Kena Wilbera „ukrytej gramatyki” i mapy dominujących dyskursów, zwłaszcza tych związanych z neoliberalnym podejściem do edukacji. W toku swoich rozważań autor wprowadza dwa nowe podejścia do humanistycznej teorii edukacji: integralną edukację i *mindfulness* w edukacji. Stanowią one w jego przekonaniu odpowiedzi na wyzwania kultury ryzyka i kryzysu odpowiedzialności w studiach edukacyjnych.

Słowa kluczowe

integralna edukacja, ryzyko, odpowiedzialność, Ken Wilber, hegemonia neoliberalna

Summary

The new challenges for the theory of education – integral education and mindfulness in education

The presented text refers to the text of Ewa Rodziewicz *Come on! It is the responsibility that poses a challenge to education today*, which consists of a recall to the humanistic pedagogy and philosophy of education. According to this intention, I try to resolve the issue

of responsibility as the leading category of the humanistic education. My attempt is the presentation of the concept of the map of humanism and according to that I introduce Ken Wilbers's concept of "hidden grammar" and the map of dominant educational discourses, especially those bound to the neoliberal approach to education. I decided to introduce two new approaches to humanistic theory of education: integral education and mindfulness in education as two new humanistic categories as answers to the risk culture and the crisis of responsibility within educational studies. Shortly speaking I would like to propose two new answers to such problems described in the text of Ewa Rodziewicz.

Keywords

integral education, risk, responsibility, Ken Wilber, neoliberal hegemony

Sylwester Zielka

ORCID: 0000-0001-8406-7429

Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.07>

Odpowiedzialność i ontologie wychowania

Wchodząc w dialog na jakiś temat, staramy się zarówno zrozumieć pojęcia, którymi posługują się dyskutanci, jak i objaśnić pojęcia, które sami będziemy stosować. Trudnością, przed jaką często stawiają swych odbiorców humaniści – podobnie jak moja Mistrzyni Profesor Ewa Rodziewicz¹ – jest zazwyczaj przeerudytyzowana swoboda pojęciowa, wynikająca jednak nie z braku troski o czytelnika czy też z wewnętrznego nieuporządkowania swych myśli, lecz, jak sądzę, z pewnego nadmiaru doświadczenia i z chęci zawarcia niejednokrotnie wewnętrznie sprzecznej dynamiki tego doświadczenia w pojęciu, które przecież nie cierpi, wedle klasycznej formuły, aby zawarta była w nim wewnętrznie sprzeczna dynamika. Wydaje się, że jest tylko jedno dobre wyjście z tego klinczu: robić swoje z odpowiednią dozą życzliwości dla wszystkich tych, którzy robią swoje. Swoją zaś robotę w kwestii dialogu o odpowiedzialności określam w tym miejscu następująco: (1) pytam, z jakim sposobem (resp. sposobami) ujmowania odpowiedzialności mamy do czynienia, kiedy o niej mówimy, po to by powiedzieć, że (2) dostępne sposoby mówienia o odpowiedzialności konstruują radykalnie odmienne, a jednak przeplatające się ontologie wychowania, a następnie stwierdzić, że (3) choć (niemal) za nic nie jesteśmy odpowiedzialni, to jednak (4) jesteśmy odpowiedzialni wobec wszystkiego. Zacznę, mało zaskakująco, od punktu 1.

Można zakładać, że pojęcie odpowiedzialności stało się powszechne, przynajmniej jeśli weźmiemy pod uwagę używanie go do opisu rozlicznych ludzkich myśli i działań. Nawet szybki przegląd księgarskich półek z ostatnich lat podpowiada, że niemal nie ma sfer ludzkiej aktywności (a luki te z pewnością zostaną wypełnione), które wyłączone byłyby z jakoś rozumianej odpowiedzialności. Pisze się więc o odpowiedzialności policjanta, księgowego, prawnika, lekarza, nie zapominając

¹ Por. w niniejszym tomie artykuł E. Rodziewicz pt. *Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj*.

wszakże również i o pracownikach oświaty. Jedno- i wielotomowe opracowania dotyczą także odpowiedzialności biznesu, jednostek administracji publicznej, a nawet samego państwa. Nie brakuje też publikacji o odpowiedzialności za zbrodnie, za szkody, jak również za dyskryminację. Duch sceptycyzmu jednak nie tylko każe mi powątpiewać w to, że o odpowiedzialności pisze się, **rozumiejąc** ją w ten sam sposób, lecz także wręcz nakazuje wątpić, że da się zbudować jednolity **dyskurs odpowiedzialności** (co ostatecznie uważam za pocieszające z przyczyn zarówno teoretycznych – wielość rozumień jest nieodzowną pożywką dla myślenia, jak i praktycznych – przy całej gamie podobieństw ludzi do siebie, również odpowiedzialność może być czynnikiem sprzyjającym równej różnicy). Sam jednak fakt rzeczywiście zwiększonego zainteresowania kategorią odpowiedzialności chciałbym uczynić punktem wyjścia dla dalszych rozważań na temat odpowiedzialności i jej pedagogicznego wymiaru, posiłkując się przy tym swoimi wcześniejszymi uwagami na ten temat (Zielka 2019).

Hans Jonas, jeden z najważniejszych współczesnych filozofów odpowiedzialności, wymienia takie oto trzy warunki odpowiedzialności: pierwszy warunek wskazuje na posiadanie mocy sprawczej w znaczeniu wpływu na świat, drugi mówi o tym, że „działanie takie podlega kontroli jego sprawcy”, trzeci zaś odnosi się do tego, „że do pewnego stopnia może on przewidzieć jego skutki”. „Jeśli te warunki konieczne są spełnione – pisze dalej Jonas – możliwa jest «odpowiedzialność», ale w dwu dalece odmiennych sensach: (a) odpowiedzialność jako bycie rozliczonym «za» swoje czyny, jakie by nie były; oraz (b) odpowiedzialność «za» określone przedmioty, która angażuje sprawcę do określonych czynów względem tych przedmiotów” (Jonas 1996: 167). Wykorzystując tę uwagę filozofa, zacznijmy zatem od wspomnianych dyskursów odpowiedzialności.

Wydaje się, że możemy mówić o dwóch zasadniczych dyskursach, które odpowiedzialność czynią swoim punktem wyjścia. Pierwszy z nich nazwijmy jurydyczno-punytaryjnym, drugi zaś dyskursem wspólnotowej autonomii (lub: solidarności). Dyskurs jurydyczny wprowadza kategorię odpowiedzialności do ludzkich działań, które tkwią w przeszłości (resp. czynie dokonanym), a za które człowiek ów ma odpowiedzieć w związku z niezgodnością między wymaganym sposobem zachowania (normami) a tym, jak w rzeczywistości się zachował. Niezgodność ta nie wynika jednak z relacji pomiędzy nim a jego zachowaniem, lecz stanowi sposób oceny błędnej sprawczości. W tym sensie, i zgodnie z tym dyskursem, człowiek jest **odpowiedzialny za** coś jako wolny, autonomiczny sprawca czynu, będąc jednocześnie sprawcą czynu, wobec którego można zastosować jurydyczne (bo związane z Trybunałem – prawnym, moralnym, religijnym itp.²) kryteria osądzania go jako winnego (resp. niewinnego), a z pewnością jako podejrzanego. Tym

² W kwestii Trybunałów jako instancji nakładających i kontrolujących odpowiedzialność zob. (Fielek 1996: 35–39).

samym człowiek **odpowiedzialny za** zostaje powołany jako potencjalny³ sprawca „zła” – rozumianego w zależności od kontekstu jako „przekroczenie uprawnień”, „obraza uczuć”, „grzech”, „nie-bycie wystarczająco białym” lub „niebycie prawdziwym Polakiem”, a rozumienia te mnożymy nieprzerwanie od wieków aż do dziś. Potencjalność ta rodzi konieczność hipertrofii trybunalizacji⁴. O ile zwykły Trybunał jest widzialny, tj. kierujemy się wiedzą o możliwości wejrzenia przez Trybunał i osądzenia podejrzanego sprawczości, o tyle reżimy nadzoru rozrastają się wraz ze stopniem skomplikowania i różnorodności życia społecznego. Dyskurs jurydyczno-punytwny – jako rozwiązanie nowoczesne – znajduje oparcie przede wszystkim w filozofii „masowego liberalizmu”, którą doskonale opisał pod inną nazwą Michel Foucault. W *Trzeba bronić społeczeństwa* (1998) przeprowadza on analizę przemian sposobów myślenia i mówienia ludzi o sobie samych dokonujących się w XVIII i XIX stuleciu. Tytułowa obrona społeczeństwa jest niczym innym jak zmianą sposobu postrzegania ludzi zajmujących terytorium, którym rządzi władza jednocześnie nadrzędna i podporządkowana. Paradoks „masowego liberalizmu” polega na wyzwaniu potencjału jednostek, lecz tylko w warunkach i na zasadach podlegających umasowieniu. Stąd wezwanie **bądź odpowiedzialny za** sprowadza się ostatecznie do podmiotów odseparowanych od siebie, przy zachowaniu ich agregatywności i zarządzaniu nią przez władzę: „W państwie nowoczesnym nie można żyć «poza nim»” – jak ujmuje to Jaspers, pisząc o tych, którzy chcieliby poszukiwać sposobów na niebycie obciążonymi odpowiedzialnością (Jaspers 2018: 77). Władza zaś, przejmując ześwieczone prerogatywy boskie, jest kreatorem warunków ponoszenia odpowiedzialności (Backer 1995). W tym też sensie **odpowiedzialność za** jest zawsze narzucona politycznie, ideologicznie i wyraża głęboką resentymentalną chęć karania nieposłusznych podmiotów. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że odpowiedzialność ujęta punitwnie jest narzędziem zarówno karania, jak i ochrony. Jako taka stanowi formę kontroli i tych, którzy normy przekroczyli (zatem przestali być **odpowiedzialni za** niebycie złodziejem, mordercą czy niedostarczającym odpowiedniej liczby punktów pracownikiem uczelni), i tych, którzy norm się jeszcze trzymają i zgodnie z nimi postępują. A ostatecznie, co w „liberalizmie masowym” niezwykle istotne, **odpowiedzialność za** stanowi również formę kontroli obywateli między sobą. Istotą tak pojętej odpowiedzialności jest głębokie rozczłonkowanie świata na niezależne elementy (bądź względnie niezależny element), pomiędzy którymi dochodzi do nieustannej konkurencji między **innym** i **ja** – **inny** nie może

³ Należy zgodzić się z Karlem Jaspersem (2018: 76), że „Obarczyć odpowiedzialnością, to nie znaczy uznać winnym moralnie”, a jeśli taki stosunek zachodzi, to jest on wynikiem działania określonego reżimu, a nie reżimu jako takiego.

⁴ Odo Marquard (1994: 39–67) wiąże hipertrofię trybunalizacji z przemianami dokonywanymi się w dobie oświecenia w związku z klasycznym pytaniem teodycei „skąd zło?”. Jego zdaniem ówczesna myśl filozoficzna i etyczna, chcąc uniknąć oskarżenia o źródło zła tak Boga, jak i człowieka, wypracowała koncepcję pochodzenia zła od nie-Ja, zła jako Innego, od którego należy się dystansować, a dystans ten pomaga w posiadaniu i zachowaniu sumienia, o ile jest się sumieniem dla Innych.

stańc na miejscu równorzędnym ja, co tym samym nie pozwala budować ponadpodmiotowych więzi równych sobie podmiotów.

Dyskurs ten posługuje się kategorią odpowiedzialności jako narzuconego obowiązku mającego chronić swoją własną wolność i ego. Ten sposób myślenia prowadzi do przyznania tym, którzy mają największą wolę, mocy sprawczej regulowania warunków odpowiedzialności słabych. Tym samym represyjny (co niekoniecznie znaczy: przemocowy) charakter odpowiedzialności powoduje wzrost znaczenia zewnętrznych Trybunałów i innych instytucji kontroli czuwających nad sposobami przekraczania wymuszonych obowiązków. Obowiązki te nie są jednak wymuszone w tym sensie, że *a priori* należy się z nimi nie zgadzać, lecz dlatego że podmiot nie ma możliwości konstruowania reguł podlegania pod Trybunał, podobnie jak działo się to w religijnej metafizyce „karania i sądzenia”, o której pisał Friedrich Nietzsche (2003). Etyka związana z tym dyskursem to etyka winy i poszukiwania winnego za niedogodności cudzej egzystencji. Jeszcze i dziś przecież słyhać utyskiwania na ludzkość rzekomo odpowiedzialną za czyny, które się bogu nie podobają. Rozpowszechniony mores **odpowiedzialności za** jest zatem bezpośrednio związany z uznaniem swojego obowiązku jako powinności i wynikającej z niej winy wobec podmiotu. Punitywne dyskurs odpowiedzialności opiera się na rzekomo uniwersalistycznej moralności i jej roszczeniach bycia jedyną wykładnią etyczności sytuacji, w jakich znajduje się człowiek. Uniwersalistyczna moralność dąży bowiem do wypracowania szeregu sposobów (czy też metod) oceny realizacji nieludzkich celów, tj. celów narzuconych jako obowiązujących i jednocześnie ukrywających swoją punitywność jako kontrolę myśli, mówienia, działania i czucia. Wystarczy przywołać tu instytucję spowiedzi czy bliźniaczo podobną autokrytykę stosowaną w reżimach totalitarnych. Moralność uniwersalistyczna, aby być ostatecznie skuteczna, musi oderwać się od ludzkiego życia, a co za tym idzie i od jego relacji z tym, co możliwe do bycia w relacji, i przenieść się w „zaświaty”: Niebo, Imperium, Naród, a nawet Państwo – to jej imiona.

Jednak ze względu na proces uspołecznienia człowieka moralność – w tym i to, co określamy jako pewne moralne zobowiązania – nie jest wyłącznie sprawą prywatną (nie dotyczy stwarzania ego) i nie jest wyłącznie sprawą panujących reżimów. Społeczeństwo – w postaci grup społecznych, instytucji, takich jak rodzina czy państwo – stawia przed człowiekiem pewne wymagania, zgodnie z którymi informuje go o tym, że pewne czyny powinny zostać dokonane, inne zaś dokonane być nie powinny. A powinny być one dokonane lub nie ze względu nie na pragmatykę działania (bądź nie wyłącznie z jej względu), lecz na wartości leżące u podłoża tego działania, jak choćby uczciwość, sprawiedliwość czy też – o czym szerzej traktuję w części dalszej – samodzielność rozumianą jako kompetencję wytwarzania warunków rzetelnej oceny swej sprawczości wobec tego, czym jestem i nie jestem.

Drugi dyskurs odpowiedzialności wywodzi się z szeroko ujętej filozofii autonomii, będącej wyrazem zarówno sprzeciwu, jak i uzupełnienia w stosunku do ostatecznie arbitralnego (tj. bezpodmiotowo ujętego ustalania warunków sprawiedliwości)

użycia Trybunałów. Jest ona wyrazem sprzeciwu wtedy, gdy podkreśla, że odpowiedzialność domaga się tego, by odzwierciedlać moralność człowieka jako osoby niebędącej dookreśloną przez pozycję go instancje społeczne. Jest on zarazem sposobem uzupełnienia wtedy, gdy podkreśla, że owe instancje społeczne, choć ich kształt i zakres są przygodne, stanowią konieczny warunek sposobu realizacji odpowiedzialności. Filozofia autonomii, m.in. w pracach takich autorów jak: Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger (2007), Max Scheler (1977), Georg Picht (1981) czy Emmanuel Lévinas (1998), przy całej swej różnorodności i często pojęciowej monadyczności, tworzy względnie spójny dyskurs odpowiedzialności ukierunkowanej na odkrycie ontycznej, a nie (wyłącznie) funkcjonalnej charakterystyki człowieka w relacji z Innym.

Dyskurs solidarności, wyrażający się w postaci postulatów, wskazuje z jednej strony na konieczność dostrzeżenia w człowieku już bytu ontycznie odpowiedzialnego, nie zaś dopiero się nim stającego w wyniku społecznych zabiegów⁵, z drugiej na zestaw warunków hamujących ten stan i mających degenerujący wpływ na określanie odpowiedzialności, która „stwarza nowe możliwości kształtowania i doskonalenia umiejętności stwarzania siebie” (Waller 1997: 213).

Pierwszy postulat wiąże się z uznaniem odpowiedzialności jako wrodzonej kompetencji moralnej człowieka. Człowiek jest zatem odpowiedzialny ze swej natury niezależnie od tego, czy jego kultura go za takiego uzna i kiedy to uczyni. Odpowiedzialność jako wrodzona kompetencja oznacza przytomność w kwestii dokonywania wyborów – i znów: niezależnie od tego, czy tych wyborów pozwala się mu dokonywać i w jakim zakresie. Oznacza także otwartość na wartości – niezależnie od ich systemowego usytuowania w społecznych hierarchiach wartości.

Drugi postulat wiąże się z przekroczeniem przedmiotowego rozumienia obiektu odpowiedzialnego działania. O ile bowiem w dyskursie jurystycznym obowiązywanie dystynkcji podmiot (odpowiedzialny) – przedmiot (odpowiedzialności) wynikało z prymatu uprzednio ustanowionej wolności jako prawa (a tę uprzedniość mógł gwarantować tylko Trybunał) i jednocześnie prawo to czyniło podmiot zdolnym (kompetentnym) do tworzenia własnego prawa moralnego jako uzupełnienia obowiązku (Kant 2005: 254–255), o tyle dyskurs wspólnej autonomii wyraźnie – słowami Heideggera – odróżnia troskę (moralną odpowiedzialność) od zatroskania (odpowiedzialność jako efekt obowiązku). Zatroskanie, czyli odpowiedzialność za rolę (np. rodzica, nauczyciela czy księgowego) jest bowiem sumą kompetencji nabywanych w wyniku jej realizacji, a nie kompetencji jako przyrodzonej godności, która te działania wyprzedza i pozwala im się zrealizować. Pierwszeństwo troski wobec zatroskania implikuje podmiotowo-podmiotowy charakter **odpowiedzialności wobec**.

⁵ W tym kontekście por. szczególnie rozważania Nietzschego (2005) na temat różnicy między „byciem” a „stawianiem się”.

W dyskursie tym chodzi również o zmianę języka, która nie tylko pozwala na werbalne rozróżnienie dyskursów o odpowiedzialności, lecz przede wszystkim wskazuje na odmiennosc znaczeń i relacji związanych z tymi dyskursami. Dyskurs jurydyczno-punytwny bowiem czyni Trybunały transcendentnymi w stosunku do immanencji tych, którzy mają mu podlegać, i tym samym rzeczywiście stwarza sytuację **odpowiedzialności za** wyjście poza wyznaczone granice. Być **odpowiedzialnym za** oznacza w tym kontekście zarówno wyznaczenie prawno-moralnego obowiązku (dokładnie w takiej kolejności, jako następstwa internalizacji przez jednostkę norm społecznych), koniecznego do uczestnictwa w jakości pomyślanej kulturze jako Dobru, jak i wykroczenie poza ten obowiązek. Dyskurs wspólnotowej autonomii, rezygnując zarazem z transcendencji i z immanencji⁶, może być tylko (i aż) **odpowiedzialny wobec**. Jedyne sensowny i chroniący wolność sposób posługiwania się wyrażeniem „odpowiedzialny za” to odnoszenie go do siebie (*self*) – jestem odpowiedzialny tylko i wyłącznie za siebie, ponieważ jestem jedynym podmiotem, któremu ostatecznie zależy, by zewnętrzne Trybunały były ostatecznymi, które dokonują oceny jego postępowania, choć zdają sobie sprawę, że będą one to czyniły. Oznacza to w rezultacie, że ten, kto przyjmuje odpowiedzialność za siebie jako źródłową cechę swego człowieczeństwa, jest w stanie jako człowiek wolny przyjmując odpowiedzialność wobec tego, co jawi mu się jako podmiot, wobec którego winien być odpowiedzialny. O ile zatem kategoria obowiązku nie znika całkowicie w tym dyskursie, o tyle jej ważność może zaistnieć dopiero jako następstwo odpowiedzialności, a nie jej uprzedniość⁷. A ponadto nie jest to obowiązek wobec roli, lecz obowiązek wobec przyjęcia i podtrzymania odpowiedzialności.

Przejdę teraz do konsekwencji wynikających z powyższego usytuowania dyskursów o odpowiedzialności dla ontologii wychowania. To ostatnie wyrażenie rozumiem jako metafizykę świata wychowawczego, a nieco bardziej opisowo jako względnie spójne pojęciowe usytuowanie rodzajów bytów terminów je opisujących, które składają się na określoną wizję wychowania bądź jej lokalnych wersji. Przedstawione powyżej dyskursy generują dwie odmiennie ontologie wychowania – określam je jako ontologię odpowiedzialnego autorytetu oraz ontologię odpowiedzialnej dialektyki. To, że są one odmiennie, nie wyklucza korzystania przez nie ze wspólnej bazy pojęciowej i terminologicznej, jakkolwiek ich znaczenia i zakresy są różne i często przeciwstawne.

Ontologia odpowiedzialnego autorytetu mogłaby przedstawiać się następująco: o ile dawniej autorytety moralne i publiczne kierowały się odpowiedzialnością za świat, o tyle dziś zarówno autorytety, jak i taka odpowiedzialność zostały

⁶ Choć nie zawsze się tak dzieje – czego spór Lévinasa z Heideggerem jest dobrym dowodem.

⁷ Wydaje się, że podobny pogląd można odnaleźć u Andrei Folkierskiej (2005: 250), która stwierdza, że „przejście obowiązku w odpowiedzialność opartą nie na przymusie, lecz na więzi człowieka ze światem znosi tym samym powinność immanentnie zawartą w wartościach, które ze swej pojęciowej strony subiektywizują ludzki świat – i przywraca mu jego rzeczywistą ontoetyczną jedność, likwidując owo pęknięcie między faktycznością a powinnością”.

zarzucone na rzecz partykularnego umocowania niezależnych od siebie jednostek w ich biologicznie pojętym życiu. Kulturę i wychowanie zastąpiły rozrywka, bezzmyslna krytyczność, w wyniku czego jedność i ciągłość tradycji, a także więzy między wychowawcami a wychowankami, uległy zaburzeniu. Tendencję tę można odwrócić jedynie poprzez powrót do silnego przywództwa autorytetu i państwa, które będą egzekwowały odpowiedni poziom urabiania na członków grup społecznych za pomocą przekonywania do obowiązku, niezbędnego konformizmu i realizacji tradycji⁸.

W dyskursie jurydyczno-punitywnym ontologia wychowania jest oparta na pojęciu posłuszeństwa w odniesieniu do autorytetu, jakie ten, kto chce uzyskać wolność, musi okazać tym, którzy tę wolność mają mu nadać. Ci zaś, którzy określają granice wolności, są gotowi nie tylko do ich wyznaczania, lecz także do bycia ich strażnikami. Autorytet wytwarza zatem owo „poczucie orientacji” poprzez ustalanie celu i kierunku biegu życia wychowanka, by ów wprowadził i utrzymał z dala od „bezradności” porządek przyczyniający się do odpowiedzialności za świat. Zaś porządek ten jest wynikiem działania „instytucji tradycyjnie obdarzonych autorytetem”, które ostatecznie dają możliwość realizacji „oddziaływań wychowawczych”. A ponieważ tradycje ulegają partykularyzmowi, to nieuchronnie jest zerwanie międzyludzkich więzi – wychowawczych i rodzinnych. Tak pojęta ontologia wychowania stawia zatem władzę autorytetu jako odpowiedzialnego za czyjąś odpowiedzialność nad warunkami uznania za odpowiedzialnego, a panowanie jest wyrazem władzy autorytetu.

Wynikająca z dyskursu solidarności ontologia wychowania rezygnuje z takiego ujęcia odpowiedzialności. Wciąż niezmiennie inspirujące określenie wychowania w tym kontekście przedstawia Romana Miller, pisząc: „[...] wychowanie stanowi interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki” (Miller 1981: 122). Wychowanie słusznie nazwane jest tu jako interwencja w dialektykę, w rozczłonkowanie, w rozdzielenie siebie od tego, co nie-Ja. Interwencja wychowawcza, tak jak ją odczytuję, wskazuje z jednej strony na niepełność siebie, z całkiem słusznych, acz ostatecznie jałowych, powodów wymykającego się nadzorowi punitywnych reżimów, a z drugiej strony na niepełność pozbawionego celowości świata, któremu przekształcający cel może zostać nadany tylko poprzez twórczy akt łączenia podmiotu z tym, wobec czego się on znajduje. Wychowawca jako dialektyk nie wskazuje celu, lecz cele te unaocznia jako wybory, których należy dokonać, by nie dokonał ich za wychowanka ktoś inny. Wychowanek to zatem ktoś, kto jest zaangażowany w proces stwarzania siebie i warunków możliwości określania go jako odpowiedzialnego podmiotu.

⁸ Referuję na podstawie myśli Sergiusza Hessena (1997: 72–74), którego, rzecz jasna, poglądów nie należy z tą ontologią utożsamiać.

Wychowanie, które dokonuje się **odpowiedzialnie wobec** wychowanka, nie separuje od świata, o czym pisze Millerowa. Jest dokładnie odwrotnie: wychowanie winno polegać na wypracowaniu łączności człowieka z jego aktualnymi i przyszłymi zadaniami, rozumianymi jednak nie jako wypełnianie zewnętrznego porządku, lecz jako nieuniknione wyzwania na drodze do solidarnej wolności, w której nie ma miejsca na uznanie, że istnieją elementy tegoż świata o niższej randze i mniejszej wartości. Podstawą wychowania jest wspólna (solidarna) samodzielność – intelektualna i moralna, a jej narzędziami są empatia, racjonalność i krytycyzm.

Jeśli przyjąć ontologię odpowiedzialnego autorytetu jako podstawę relacji wychowawczych, to możemy zaryzykować stwierdzenie, że za nic nie jesteśmy odpowiedzialni – ze świadomym uzupełnieniem: dopóki nie uczyni się nas odpowiedzialnymi. Z tego też względu za nic nie jesteśmy odpowiedzialni – bowiem na tym polega socjalizacyjna dialektyka oświecenia państwa i obdarzonych jego autorytetem instytucji wychowawczych: uczynić (zinterpelować) obywatela (ucznia, dziecko itp.) takim, aby jego wolność była jak najbardziej negatywna, skoncentrowana na przezwyciężaniu trudności bycia, pogoni za czyimiś standardami i ocenami. A zarazem przedstawić te standardy i oceny nie jako wyraz panowania, lecz jako kwestię wyboru. Nie jesteśmy za nic odpowiedzialni, choć musimy mieć poczucie odpowiedzialności za wycinek rzeczywistości, do której zostaliśmy wyznaczeni i skierowani. Nie jesteśmy za nic odpowiedzialni, choć jesteśmy nieustannie do odpowiedzialności pociągani.

Skoro nie możemy odrzucić koncepcji **odpowiedzialności za** jako panowania, to przynajmniej chcemy wierzyć, że do odpowiedzialności zostaną pociągnięci winni i tylko winni. To, rzecz jasna, kolejna utopia **odpowiedzialności za**, która wyraża się w tym, że funkcje represyjne są zastępowane przez państwo funkcjami opiekuńczymi. Myślenie to przejawia się choćby w taki sposób: byłoby wspaniale tak urządzić państwo, aby stała i wszechstronna uwaga jego reżimów nie była skierowana przeciw obywatelom, lecz tymże obywatelom służyła rozważą, mądrością i wsparciem. Myślenie takie, wprawdzie niepozbawione walorów troski o wszystkich, wpada jednak w pułapkę przeoczenia natury tych reżimów, które, mimo stosowania represji, były również jak najbardziej opiekuńcze. Sądzymy bowiem dziś – czyli kiedy doświadczenie stało się już historią – że antytezy opiekuńczości, np. w postaci niemieckiego nazizmu czy sowieckiego komunizmu, doszły do panowania ze względu na ich totalitarną represyjność. Nic bardziej mylnego: stały się tak bardzo atrakcyjne i pożądane, bo ich ideologicznym wabikiem była także kwestia rozwiązania problemu całokształtu ludzkiej codzienności, co doprowadziło do wessania obywatelskiej (solidarnej) odpowiedzialności w aparat państwowy. Z drugiej zaś strony patrzymy zazdrośnie na opiekuńcze demokracje, rzekomo oferujące swym obywatelom dobry, godny i odpowiedzialny byt. Zapominamy przy tym, że ów dobrobyt został okupiony cierpieniem wszystkich tych, którzy do tych wizji nie pasowali (wystarczy tu wymienić casus nordyckiej eugeniki) i którzy właśnie okazali się nieodpowiedzialni.

Jeśli zaś przyjmimy ontologię odpowiedzialnej dialektyki, to kwestia uspołeczniającego się podmiotu będzie wprawdzie ukazywała ontyczne pierwszeństwo stwarzającego się sprawcy, ale jest to pierwszeństwo logiczne, a nie chronologiczne, pierwszeństwo przestrzenne, a nie terytorialne. Przy bowiem całym, można by rzec: rewolucyjnym, potencjale wołania Millerowej o dostrzeżenie przez podmiot dialektyki **odpowiedzialności wobec**, w którą jest on sam uwikłany, dzisiejsza perspektywa określania wartości nie może ograniczać się do „współdziałania rozwoju jednostki i społeczeństwa”. Poszliśmy naprzód ze swoją świadomością w ciągu 40 lat od wydania pracy Millerowej: obecnie staramy się rozumieć i opisujemy dialektykę tego, co ludzkie, i tego, co nieludzkie. Posthumanizm, dla przykładu, zwraca naszą uwagę na zbyt wąskie rozumienie troski moralnej, które nie obejmowało dotąd planetarnie postrzeganego życia i ludzkiej zależności od niego. Z kolei filozofia zrównoważonego rozwoju pokazuje, w jaki sposób do myślenia o rozwoju włączyć pokolenia, których jeszcze nie ma, a kwestia „praw zwierząt” staje się początkiem dyskusji na temat przejścia od przedmiotowego do podmiotowego określania tych praw. Pojęcie rozwoju uległo radykalnemu rozszerzeniu, a wraz z nim zmianie tej powinno ulec pojęcie odpowiedzialności człowieka wobec świata i jego podmiotowym elementom⁹. Dzięki świadomemu poszerzeniu pola odpowiedzialności czynimy jako ludzie wysiłki, by iść w kierunku **odpowiedzialności wobec** wszystkiego.

Jednak poszerzający się horyzont troski stoi w jawnej sprzeczności choćby z degenerującymi i drenującymi ze świadomości dialektycznej, ostatecznie przekształcając ją w karykaturę, neotrybalizmami i odpowiadającymi im na poziomie politycznym autokratycznymi populizmami. Nowe wojny plemienne, których jesteśmy i świadkami i często mimowolnymi uczestnikami, przywołują demony narodowych partykularyzmów, etnicznej ksenofobii i terytorialnego ekskluzywizmu (Markowski 2019). Populizm, żywiący się z jednej strony poczuciem wszechobecnego zagrożenia, a z drugiej fantazmatem minionej i przyszłej wielkości, staje na przeszkodzie ku realnemu oglądowi zasobów możliwej krytyki i możliwego tworzenia teorii, a jak wiemy skądinąd „Przedmiotem teorii nie jest dobro, ale zło. Teoria z góry zakłada reprodukcję życia w każdorazowo określonych formach. Jej żywiołem jest wolność, jej tematem ucisk” (Horkheimer, Adorno 1994: 242). Populizm ostatecznie nawołuje do powrotu do **odpowiedzialności za**, a ucisk, jaki stosuje, nie jest już nawet wyrazem opisanej przez Foucaulta „rządomyślności”, lecz „partiomyslności”.

Nie powinniśmy jednak wyciągać stąd wniosku, że nie potrzebujemy dziś władzy, ani tym bardziej, że nie potrzebujemy autorytetów. Nie powinniśmy również sądzić, że autorytet pedagogiczny jest z konieczności podejrzany. Nie jesteśmy

⁹ Być może dotarliśmy do granic odpowiedzialności, czyniąc podmiot odpowiedzialny za wszystko, co możliwe. Po odrzuceniu podmiotu jako zdolnego do odpowiedzialności pozostaje człowiekowi już tylko wiara w to, co sam wytworzył i co go przerasta: sztuczną inteligencję. To jednak uwaga na inną opowieść.

w stanie wyrzec się panowania – choć trudno dostrzec, czy to następstwo natury *homo sapiens*, czy jego kultury – tak, jak nie możemy wyrzec się praw jako gwarancji wolności (prawa nie wykluczają wolności, ponieważ nie ma wolności od prawa czy poza prawem). Możemy jednak panowanie pomyśleć inaczej: poprzez zachowanie do niego dystansu, poprzez nieustanną podejrzliwość i poprzez krytyczne badanie jego interesowności, a przede wszystkim poprzez porzucenie idei wymuszonego posłuszeństwa przedstawianego jako obowiązek. Nie możemy wyrzec się panowania, bo jest ono wpisane w proces bycia jednostką społeczną i podział prac, jednak każdy autorytet winien być dwójako kontrolowany: intersubiektywnie – przez inne autorytety i tych, którzy wyrażają do niego zaufanie, oraz subiektywnie – przez samego siebie. Tylko dzięki temu, a nie dzięki obiektywnie stwierdzonemu umocowaniu autorytetu w tradycji lub instytucji, możemy zyskać względną pewność, że władza autorytetu zasadza się nie tyle na wiedzy, ile na uczeniu się (Nowicka 2012: 173–181).

Jakże często przywoływana w sposób podręcznikowy formuła Sokratesa „poznaj samego siebie” nie jest ani wezwaniem do pielęgnowania ego jednostki, ani do osiągnięcia mądrości rozumianej jako odpowiedź na zagadki świata, towarzyszy jej bowiem rozwiązanie w postaci troski o wiedzę o sobie i wynikającą stąd wiedzę o odpowiedzialnym życiu. Ten irytujący swych bliźnich ateński wagabunda nauczył nas, że poznajemy siebie dla siebie samych i jednocześnie dla świata. Sokrates nie pozostawił swej mądrości w dokonanym na samym sobie akcie kognitywnym, poszedł dalej, indagując Ateńczyków zdolnych zamienić zatroskanie codziennością na troskę wobec całości. Wiedział bowiem, że ostatecznym sprawdzianem dla poznania jest działanie etyczne, czyli relacja współbycia z tym, co Inne.

Sokrates nie został tu przywołany przypadkowo jako jeden z filozofów zatroskanych odpowiedzialnością. Jest on wzorem osoby, która nie dualizowała w obrębie etyki odpowiedzialności: rozumiał doskonale, że ten, kto uczy o odpowiedzialności, sam musi być odpowiedzialny. Dlatego też współczesne wezwania do „uczenia odpowiedzialności” czy „wychowania do odpowiedzialności”, które często przewijają się przez pedagogiczne piśmiennictwo, są o tyle pozbawione sensu, o ile nie zauważają, że aby wychowywać do odpowiedzialności, należy wpierw wychowywać odpowiedzialnie. Czy jednak jesteśmy na to gotowi?

Literatura

- Backer C.L., 1995, *Państwo Boże osiemnastowiecznych filozofów*, tłum. J. Ruszkowski, Poznań: Zysk i S-ka.
- Filek J., 1996, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Folkierska A., 2005, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Foucault M., 1998, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*, tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Heidegger M., 2007, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hessen S., 1997, *Pedagog. Pisma pedagogiczne* [w:] idem, *Dzieła wybrane*, t. 5, wyb. i oprac. W. Okoń, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Horkheimer M., Adorno T.W., 1994, *Dialektyka oświecenia: fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Jaspers K., 2018, *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności Niemiec*, tłum. J. Garewicz, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Jonas H., 1996, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Kant I., 2005, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas E., 1998, *Całość i nieskończoność: esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski M.P., 2019, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Marquard O., 1994, *Człowiek oskarżony i uwolniony od odpowiedzialności w filozofii XVIII stulecia* [w:] idem, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Miller R., 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nietzsche F., 2003, *Zmierzch bożyszczy, czyli jak filozofuje się młotem*, tłum. P. Pieniążek, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Nietzsche F., 2005, *Poza dobrem i złem*, tłum. P. Pieniążek, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Nowicka A., 2012, *Intersubiektywność jako współodpowiedzialność. Aktualność dyskursu w kontekście prospektywnego wymiaru odpowiedzialności u Karla-Otto Apla* [w:] *Intersubiektywność*, red. P. Makowski, Kraków: Universitas.
- Picht G., 1981, *Pojęcie odpowiedzialności*, tłum. K. Michalski [w:] idem, *Odwaga utopii*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Scheler M., 1977, *Resentyment a moralność*, tłum. H. Burzyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik.
- Waller B.N., 1997, *Odpowiedzialność i Ja, które siebie stwarza*, tłum. J. Nowotniak [w:] *Filozofia moralności. Postanowienie i odpowiedzialność moralna*, red. J. Hołówka, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Zielka S., 2019, *Nie przeoczyj teraz – filozofia codzienności Janusza Korczaka*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, t. 46, nr 3.

Streszczenie

Autor koncentruje się wokół odmiennych ujęć kategorii odpowiedzialności i wynikających z nich odmiennych ontologii wychowania. Ontologia oparta na odpowiedzialności jurystycznej preferuje posłuszeństwo jako miarę „dobrego wychowania”. Natomiast ontologia oparta na odpowiedzialności solidarnej wskazuje na konieczność współdziałania odpowiedzialnych jednostek i zarazem konieczność poszerzenia pola odpowiedzialności.

Słowa kluczowe

odpowiedzialność, ontologia wychowania, obowiązek, solidarność

Summary

Responsibility and the ontologies of education

The paper focuses on different approaches to the category of responsibility and the resulting differences in ontologies of education. The ontology based on the juridical responsibility has a preference for obedience as a measure of “good upbringing”, whereas the ontology founded on responsibility understood in terms of solidarity leans towards the necessity of cooperation between responsible individuals, as well as towards the necessity of broadening the scope of responsibility.

Keywords

responsibility, ontology of education, duty, solidarity

Bogusław Śliwerski

ORCID 0000-0002-3875-8154

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.08>

Autoodpowiedzialność homeschoolersów za edukację własnych dzieci

Edukacja domowa ma swoich zwolenników, a nawet wielbicieli, zarówno wśród rodziców, naukowców, jak i osób postronnych, w tym specjalistów i amatorów. Są tacy, którzy coś słyszeli o tym modelu kształcenia i wychowywania dzieci przez własnych rodziców, poza systemem szkolnym, ale ze względu na to, że sami uczęszczali do szkół publicznych lub niepublicznych, to, nie wnikając w istotę tej alternatywy, zajmują wobec niej różne postawy: negocjowania, powątpiewania w jej efektywność, obojętności (zob. Budajczak 2020; Helios 2014; Sikora 2015; Szafrąńska, Pawlak 2020).

Nieco inaczej jest z podejściem do edukacji domowej w gronie fachowców, zarówno naukowców, jak i nauczycieli, przedstawicieli organów prowadzących szkoły i/lub je kontrolujących pedagogicznie, czy też wśród urzędników MEiN. Ci ostatni, jak się od lat okazuje, są wysoce niekompetentni w zakresie edukacji alternatywnej, bo od czasów monowładztwa w PRL obciążeni są syndromem *homo sovieticus*, nie godząc się na jakiegokolwiek wyłomy, „wyspy oporu edukacyjnego” w naszym państwie (Krawiec, Tłuściak-Deliowska 2020; Śliwerski 2013, 2015). Wszak dla nich tylko centralistycznie zarządzana oświata szkolna ma wartość i niepodważalny sens, gdyż mogą nią i jej podmiotami dowolnie sterować, manipulować. Każda oddolna, niezależna od centralistycznego władztwa inicjatywa, instytucja czy środowisko – niepokornych wobec interwencjonizmu państwa – rodziców, nauczycieli, społeczników traktowana jest przez MEiN jak zamach stanu wymierzony w interes polityczny (programowy) rządzącej partii. Nic dziwnego, że urzędujący w centrum władztwa szkolnego politycy i administratorzy są podatni na lobbging z różnych stron, byle tylko zachować swoją dominację lub/i miejsce pracy.

Czym jest edukacja domowa?

Homeschooling nie jest jednak żadnym „zjawiskiem” czy „utopią”, lecz pełnoprawnym, choć alternatywnym w sensie pedagogicznym, prawnym i społecznym, zaangażowaniem się rodziców bądź prawnych opiekunów dziecka w realizację obowiązku szkolnego w warunkach descholaryzacyjnych, odszkolnionych, a więc uwolnionych od instytucjonalnego wpływu tak wykształconych i zatrudnionych w szkołach nauczycieli, administracji szkolnej, jak i założonego i ukrytego programu kształcenia oraz wychowania w tym środowisku (Królikiewicz 2017; Kwieciński red. 2000; Śliwerski red. 2009). Nie jest zatem prawdą, że rodzice przejmują od państwa realizację obowiązku szkolnego – oni nie wyrażają zgody na to, by to instytucja państwowa czy niepubliczna wywierała jakikolwiek wpływ na ich dziecko. Kształcenie dzieci w rodzinie jest spójne z Konstytucją RP i ustawą o prawie oświatowym (ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 900 ze zm.), w których wyeksponowano naturalne prawo pierwszeństwa rodziców do decydowania o losach rozwoju własnego dziecka. Dzieci nie są bowiem własnością państwa, Kościoła, jakiegokolwiek innej organizacji czy podmiotu gospodarczego (Piskorski 2009; Słoniewski 2021).

Jeśli rodzice chcą zrezygnować ze swojego prawa pierwszeństwa, mogą je przekazać instytucjom edukacyjnym bez względu na to, jakiemu podmiotowi one podlegają. Nie ma zatem znaczenia, czy chcą ponosić koszty realizacji obowiązku szkolnego w placówce niepublicznej, czy wolą, by w całości ponosiła je instytucja państwowa i w pewnym stopniu samorządowa (np. dowóz do rejonowej szkoły publicznej, bezpłatne korzystanie z terytorium edukacyjnego i jego nauczycieli, pomocy dydaktycznych, opieki, posiłków), czy może z pomocą finansową państwa będą sami realizować podstawę programową kształcenia ogólnego. Częściowo do takiego też wniosku dochodzi Marek Budajczak, pisząc: „W konsekwencji adekwatna definicja winna tu brzmieć następująco: Edukacja domowa to jedna z trzech społecznych form organizacji obowiązkowej edukacji dziecka (obok szkoły publicznej i niepublicznej), w której prawną odpowiedzialność za realizację legalnie konstатовanego prawa dziecka do edukacji, a więc za umożliwienie mu warunków do uczenia się, a także za nakłonienie tegoż dziecka do podporządkowania się – takóŜ prawnie dekretowanemu – obowiązkowi uczenia się, przyjmują na siebie jego rodzice lub opiekunowie prawni” (Budajczak 2020: 15).

W Polsce jest to prawnie dopuszczalne kształcenie w środowisku pozaszkolnym dzięki zapisom w ustawie o prawie oświatowym. Wspomniany Budajczak, promotor renesansu tego podejścia do kształcenia dzieci w nowej Rzeczypospolitej, ale także animator i badacz ruchu rodziców zaangażowanych w wolną edukację, opisał ten model wolnej edukacji jako w duŜej mierze niezależnej od instytucjonalnych, publicznych czy niepublicznych rozwiązań szkolnych (Budajczak 2004, 2020). Zwracam jednak uwagę na częściową niezależność od zinstytucjonalizowanego

systemu szkolnego w państwie, gdyż jeśli rodzice chcą, by kierowana przez nich autoedukacja własnego dziecka była drożna poziomo (z możliwością, na skutek różnych przyczyn, powrotu dziecka do edukacji szkolnej z jego rówieśnikami) i drożna pionowo (z możliwością kontynuowania kształcenia na coraz wyższym poziomie edukacji), to muszą zadbać o to, aby opanowało wiedzę i umiejętności określone w rozporządzeniu ministra edukacji dotyczącym podstaw programowych kształcenia ogólnego: „Edukacja domowa, bo tak nazywa się owo względnie nowe «zjawisko» edukacyjne, a ściślej bardzo dynamiczny w kilku krajach ruch społeczny, ufundowany na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjny los własnych dzieci, przyjmują na siebie odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowywanie i uspołecznienie (choć to ostatnie jest wymiarem poprzedniej kategorii), przejmując tę odpowiedzialność od państwa, jako samozobligowanego wobec prawa krajowego i międzynarodowego gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełniania, od państwa ucieleśnionego w jego funkcjonariuszach” (Budajczak 2020: 11).

Nie jest zatem edukacją domową uczenie się dzieci i młodzieży w warunkach domowych w formie online w sytuacji, gdy szkoły publiczne czy niepubliczne są zamknięte np. z powodu nauczycielskiego strajku lub epidemii. To nadal edukacja szkolna, bowiem procesem kształcenia sterują i go współorganizują profesjonalnie przygotowani do tej roli nauczyciele. Rodzice muszą jedynie zapewnić dziecku dostęp do środków komunikacji elektronicznej, a jeśli nie mają takiej możliwości lub ich dziecko nie może samodzielnie pozostać w domu, bo rodzice są zatrudnieni np. w służbie zdrowia, to szkoła musi zadbać o to, aby dziecko uzyskało w jej przestrzeni dostęp do uczenia się na odległość (Śliwerski 2018).

Od ponad stu lat wiadomo, że edukacja domowa jest wyjściem naprzeciw tylko tym rodzinom, które na nią stać co najmniej pod kilkoma względami:

1. organizacyjnym, bo przynajmniej jeden z rodziców musi poświęcić się swoim dzieciom, np. rezygnując z własnej kariery zawodowej, by stać się dla nich „dyrektorem-liderem-przewodnikiem-animatorem-facylitatorem itd.” codziennego świata ustawicznego uczenia się;
2. kompetencyjnym, dotyczącym świadomości, wiedzy lub zdolności pozyskiwania edukatorów pomocniczych w zakresie narodowego curriculum, które te dzieci muszą opanować, jeśli chcą otrzymać świadectwa szkolne tożsame z tymi, jakie uzyskują po zdaniu egzaminów wewnętrznych i państwowych dzieci szkół ogólnodostępnych;
3. finansowym, związanym z finansowaniem edukacji domowej, która jest dla rodziców niesłychanie kosztowna, jeżeli chcą umożliwić swoim pociechom dostęp do laboratoriów, źródeł wiedzy, nauki i techniki. To rodzice muszą wziąć na swoje barki koszty wycieczek autodydaktycznych, krajoznawczych, dostępu do mediów, najnowszych pomocy edukacyjnych itp., czego subwencja im nie zapewni, bo nie wystarczy na realizację zadań dydaktycznych;

4. wychowawczym, który jest głównym powodem oporu przeciwko instytucjonalnej edukacji (Bartosik 2009; Budajczak 2020; Giercarz-Borkowska 2019; Sielska 2016; Szafrńska, Pawlak 2020; Tomczyk 2015).

Wszyscy rodzice w Polsce mają konstytucyjne prawo do nieposyłania swoich dzieci do szkół, ale 99,8% korzysta z dobrodziejstwa państwa, które gwarantuje im z podatków finansowanie kształcenia oraz wychowywania ich dzieci w szkołach publicznych lub niepublicznych. Każda z nich przejmuje w większym lub mniejszym stopniu od (za) rodziców odpowiedzialność za formację osobowości dzieci i młodzieży, wywierając na nie wpływ, wobec którego mogą oni być bezradni. Ucząc dzieci w domu, zapewniają sobie i swoim pociechom integralność formacyjną, światopoglądową, normatywną, ale i uspołeczniającą w dopuszczalnych przez nich granicach. Nie ulega zatem wątpliwości, że edukacja domowa stanowi kierowany czy współzarządzany przez rodziców proces uczenia się i rozwoju dziecka, które jest zobowiązane do realizacji obowiązku szkolnego w warunkach współstanowionych przez jego codzienne, naturalne środowisko życia. Nadzór pedagogiczny organów władzy państwowej i samorządowej nad edukacją domową jest zminimalizowany porównaniu do obowiązujących form kontroli w placówkach zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej (Piskorski 2009; ustawa o prawie oświatowym).

To rodzice lub ich dojrzejający podopieczny mogą dokonywać wyboru miejsc, czasu, tempa, częstotliwości zdobywania, doświadczania i utrwalania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności, które są ważne i konieczne nie tylko ze względu na przymus państwowego (partyjnie sterowanego) curriculum, lecz także adekwatne do środowiska życia rodzinnego, jego szeroko pojmowanej kultury, a więc wartości, tradycji, obyczajów, sposobów postępowania, światopoglądu, dziedzin aktywności itp. Edukacja jest wtopiona w codzienne procesy (auto-)socjalizacyjne, (samo-)wychowawcze, (auto-)dydaktyczne i w dużym stopniu samofinansowane przez rodziców lub prawnych opiekunów dziecka (Holt 2007; Gribble 2005; Śliwerski 2017). Edukatorami domowymi nie muszą być oboje rodzice czy jeden z nich, bowiem to oni decydują o tym, kto będzie wiodącym, prowadzącym, wspomagającym rozwój dziecka pedagogiem, facylitatorem, animatorem procesu uczenia się. W literaturze przedmiotu w ostatnich latach pojawiło się wiele artykułów, a nawet publikacji zwartych, których autorzy wprowadzili zupełnie nowe konteksty czy wymiary dla edukacji domowej (Budajczak 2002; Giercarz-Borkowska 2019; Jarmuła 2020; Szolc 2018).

Polityczne konteksty funkcjonowania i rozwoju edukacji domowej w Polsce i Czechach

Edukacja domowa obciąża budżet rodziców, których dochody są często wysokie. Jeśli zatem są oni krytykowani jako edukatorzy domowi, to nie ze względów ideologicznych, pedagogicznych, lecz właśnie finansowych, uważając, że dyrektorzy szkół

pozyskujący środki z subwencji oświatowej na uczniów zarejestrowanych w tym modelu edukacji zbytecznie uszczuplają budżet całego szkolnictwa. Dlatego też przekazywanie subwencji oświatowej szkołom, które rejestrują uczniów edukacji domowej, budziło ogromne emocje od początku transformacji ustrojowej w Polsce (Gniadkowski 2016; Stępień 2016a, 2016b; Słoniewski 2021).

W okresie rządów partii lewicy w latach 1993–1997 i 2001–2004 skutecznie osłabiano zainteresowanie edukacją domową, zniechęcając potencjalnych zwolenników tego rozwiązania do wychodzenia z systemu szkolnego, a tym samym wymykania się spod kontroli centralistycznej władzy niszowych środowisk socjalizacyjno-edukacyjnych. Z kolei neoliberałowie, kiedy byli u władzy w latach 2008–2015, zrobili wszystko, by zwiększyć pole dostępu do edukacji domowej, łącznie z uwolnieniem prawnym możliwości pełnej swobody w jej funkcjonowaniu, w tym także z wszelkimi gwarancjami pozyskiwania środków finansowych w ramach subwencji państwowej dla dyrekcji szkół samorządowych. W latach 2005–2007, przypadających na krótki okres panowania koalicji prawicy z lewicą (PiS/LPR/Samoobrona), rozpoczęły się w MEN prace legislacyjne, które miały na celu wzmocnienie roli edukacji domowej jako najbardziej wymagającej, odpowiedzialnej, trudnej i niszowej, ale zarazem najbardziej zbieżnej z naturalnym prawem rodziców do stanowienia o wychowaniu i kształceniu swoich dzieci. Dymisja rządu w 2007 r. sprawiła jednak, że projekty rozporządzeń ministerstwa edukacji trafiły do szuflad (Śliwerski 2015, 2020).

Jeszcze do końca lat 90. XX w. w edukacji domowej kształciło się w Polsce ok. 2 tys. dzieci. W pierwszej dekadzie XXI w. nastąpił wzrost zainteresowania tą formą nauczania – przed pandemią COVID-19 szacowano objęcie nią ok. 10 tys. dzieci, w tym dzieci rodzin przybywających do Polski z Niemiec, gdzie tego typu kształcenie jest prawnie zabronione. W 2021 r. liczba dzieci zarejestrowanych w edukacji domowej wyniosła już 20 tys. (Chmurzyńska 2022), co wynika z silnego poparcia rządu, jakie uzyskali rodzice-edukatorzy domowi w latach 2005–2015 dzięki uwzględnieniu w budżecie oświaty publicznej wspomagających regulacji prawnych, organizacyjnych, a nawet finansowych.

Koalicja prawicy została poinformowana jesienią 2015 r., że założyciele różnej maści stowarzyszeń, fundacji, a także niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, traktują edukację domową jako świetną szansę na powiększenie własnych zysków w ramach biznesowego podejścia do niej. Rzeczowo pisał o tym Bogdan Stępień, wskazując na powstające w różnych województwach placówki czy fundacje, także sieci „szkół” (np. założone przez byłą minister edukacji Katarzynę Hall), które oferowały rodzicom wsparcie w edukacji domowej, byle tylko przejąć część subwencji oświatowej na ich dzieci (Stępień 2016a, 2016b). Nic dziwnego, że zaniepokoiło to władze samorządowe, tym bardziej że musiały przekazywać subwencję przysługującą uczniom korzystającym z edukacji domowej na konto podmiotów z innych województw, gmin czy powiatów, działających poza miejscem zamieszkania tych dzieci. W związku z tą sytuacją podczas zmiany formacji

rzządzającej w 2015 r. samorządom ograniczono dotychczasową subwencję na edukację domową, a na podstawie nowelizowanej ustawy wprowadzono znacznie więcej restrykcji ustrojowych i finansowych wobec organizatorów takiej edukacji (Cieśla 2022; Śliwerski 2020).

Edukacja domowa rozwija się także w postsocjalistycznych Czechach. Praktykowana w tym kraju przez wiele stuleci owa forma uczenia się została przerwana w 1947 r. w wyniku przejęcia władzy przez komunistów, którzy postanowili podporządkować społeczeństwo jego ideowej unifikacji. „Utopijna idea komunizmu, że każdy człowiek, każde dziecko dysponuje w systemie kształcenia tymi samymi możliwościami startu życiowego, przenika do krajowych podstaw programowych, państwowych podręczników i jednego możliwego instytucjonalnego kształcenia przez przygotowanych do tego pedagogów. Elity polityczne zapewniły jedynie swoim dzieciom elitarne wykształcenie w szkołach wymykających się tym rozwiązaniom. Dzisiaj wiemy, że równe warunki są w społeczeństwie utopią, podobnie jak idea komunizmu. Na jakość i poziom wykształcenia wpływ ma obok indywidualnego potencjału intelektualnego także kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny rodziny, w której wyrasta dziecko, oraz jakość i ilość czasu poświęcanego dziecku przez rodziców. Istotną rolę odgrywa też przypadek i szereg innych czynników, których nie sposób przewidzieć” (Kašparová 2020: 17).

W Czechach powrót do edukacji domowej wiąże się z doświadczeniem usunięcia ze szkół lekcji religii w okresie socjalizmu. Aksamitna rewolucja radykalnie zerwała z postrzeganiem i traktowaniem społeczeństwa jako jednorodnej struktury na rzecz jego zróżnicowania i prawa do wyrażania. Nieliczna część rodzin wychowujących dzieci w duchu religijnym odzyskała prawne podstawy do uwzględniania ich odmienności w odniesieniu do procesu kształcenia własnych dzieci w domu, skoro państwo całkowicie odstąpiło zarówno od wychowania religijnego, jak i jego promowania. Socjolog z Instytutu Socjologii Czeskiej Akademii Nauk Andrea Beláňová potwierdza, że Czechy są jednym z najbardziej świeckich państw we Wspólnocie Europejskiej. W świetle badań z 2011 r. do wiary religijnej przyznało się 14% populacji, 30% stwierdziło, że jest niewierzące, zaś 45% odmówiło odpowiedzi na pytanie o tę kwestię (Belaňová 2020: 88).

Prawo do nauczania domowego pojawiło się w tym kraju dopiero w 2004 r. i dotyczyło jedynie edukacji w szkole podstawowej I stopnia, a więc na poziomie wczesnej edukacji. W 2016 r. ustanowiono prawo do kształcenia domowego na poziomie szkoły podstawowej II stopnia, a więc do 9 klasy, zaś w 2017 r. przyzwolono prawnie na realizację tego modelu wychowania w odniesieniu do dzieci z rocznika obowiązkowej edukacji przedszkolnej, a więc dla pięcioletków (Kašparová 2020: 18). Tym samym Czesi, w porównaniu z Polską, dość późno odzyskali prawo do domowej edukacji. Jak pisze Irena Kašparová (2020), są rodziny, które zdecydowały się na poprowadzenie własnego dziecka tą ścieżką kształcenia od wieku obowiązku edukacji przedszkolnej w 5. r.ż. aż do końca cyklu nauczania podstawowego, ale

będą i takie, które skorzystają z tego prawa tylko przez rok czy dwa. Wszystko zależy od rodziców, ich warunków życia i możliwości.

W nauczaniu domowym nie chodzi o to, by służyło ono rozwojowi jedynaków czy dzieci wybitnie uzdolnionych. „Rodzice nie podejmują się edukacji domowej, by ich dzieci miały dzięki temu same piątki. Sukces dziecka jest mierzony wieloma wskaźnikami, jak chęć do uczenia się, porozumienia, przenikania wiedzy i umiejętności np. w realizacji projektów” (Kašparová 2020: 19). Autorka wyróżnia pięć fundamentów tej formy nauczania, a mianowicie:

1. podmiot kształcenia – najczęściej jest nim kobieta-matka dziecka, to ona inicjuje nauczanie i je prowadzi;
2. wsparcie partnera i/lub pozostałych członków rodziny – dotyczy to głównie wsparcia finansowego zapewniającego stabilność edukacji domowej;
3. szeroko pojmowana wspólnota edukatorów domowych, która spotyka się i wspiera zarówno w bezpośrednich kontaktach, wspólnych konferencjach, happeningach, jak i wirtualnie. W takim środowisku można uzyskać *know-how*, a więc porady, propozycje, pomysły, gotowe materiały, wsparcie psychiczne itp.;
4. ustawodawstwo obejmujące nie tylko krajowe gwarancje prawne, lecz także instytucjonalne regulacje między rodziną a instytucją oświatową;
5. nauczyciele, którzy mają pod swoją opieką/nadzorem dzieci w edukacji domowej, a więc są otwarci na ten model kształcenia, wspierają go, z własnej woli organizują w swoim otoczeniu konferencje, debaty na temat tego procesu.

Aktualny stan edukacji domowej

Po 30 latach zdobywania własnych doświadczeń i prowadzenia badań naukowych w zakresie edukacji domowej Budajczak wydał zaktualizowaną monografię na temat tego modelu uczenia się (por. Budajczak 2004, 2020). Jest to już trzecie wydanie tej książki, które dotyczy dozwolonej w naszym kraju edukacji domowej, a nawet wspomaganej przez kolejną formację polityczną prawicy. Wiele osób nadal myli edukację domową z kształceniem na odległość. Nawet dziennikarze posługują się czasami tą kategorią jako tożsamą z realizacją obowiązku szkolnego przez dzieci szkół publicznych w warunkach domowych na skutek zamknięcia placówek. Jednak różnice między tymi ścieżkami edukacji są kolosalne, fundamentalna zaś sprowadza się do tego, że edukacja domowa w ścisłym tego słowa znaczeniu jest realizowana przez środowisko rodzinne dziecka w wieku obowiązku szkolnego z własnej, nieprzymuszonej woli (Budajczak 2010).

Rodzice, którzy nie chcieli, by ich dzieci realizowały obowiązek szkolny w placówce publicznej lub niepublicznej, korzystali z tego prawa, samodzielnie organizując proces kształcenia po uzyskaniu zgody dyrekcji odpowiedniego typu szkoły (podstawowa, ponadpodstawowa) na wprowadzenie takiej właśnie formy nauczania. Do 2015 r. zezwolenia mogli udzielać dyrektorzy szkoły publicznej lub posiadającej

uprawnienia szkoły publicznej w dowolnym miejscu kraju. W tym samym roku minister Anna Zalewska postanowiła ograniczyć tak liberalny przywilej, by zawęzić terytorialnie powyższą rejestrację, oraz zmniejszyła subwencję oświatową na uczniów edukacji domowej, którzy mieli realizować podstawę programową kształcenia ogólnego i co najmniej raz w roku składać eksternistycznie egzaminy końcowe, decydujące o uzyskaniu promocji do następnej klasy (Stępień 2016b).

O ile pod koniec 2015 r. dane resortu edukacji wskazywały na wzrost liczby rodzin wyłączających swoje dzieci z uczenia się w szkole po to, aby zapewnić im edukację domową – co było i nadal jest możliwe dzięki wsparciu pozarządowych podmiotów (fundacji, stowarzyszeń oświatowych) – o tyle od 1 września 2016 r. zainteresowanie tym rozwiązaniem edukacyjnym zaczęło maleć. Stało się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, nowa minister edukacji prawnicowego rządu Anna Zalewska obniżyła subwencję oświatową dla podmiotów prowadzących edukację domową do 40% i wprowadziła jej rejonizację. W związku z tym nie można było rejestrować dziecka w szkole znajdującej się poza województwem, w którym ono mieszkało, a mającej za zadanie eksternistyczne sprawdzanie wiedzy i umiejętności dziecka edukowanego domowo, na podstawie czego wydawano świadectwo ukończenia odpowiedniego poziomu kształcenia (Nowosielska 2022).

Prawicowa prasa krytykowała to uderzenie w interesy własnego elektoratu, bowiem, zgodnie z Konstytucją III RP i naturalnymi prawami rodziców do podejmowania decyzji w sprawie wychowania i kształcenia przez nich dzieci, rola państwa powinna mieć jedynie charakter pomocniczy, a nie zawłaszczający. W środowisku władzy starano się uzasadniać te obostrzenia, wskazując jakoby ich celem było zablokowanie biznesu oświatowego byłej minister edukacji Katarzyny Hall. Ta bowiem po zakończeniu swojej kadencji w MEiN rozwinęła działalność Stowarzyszenia Dobra Edukacja, które świetnie prosperowało od 2013 r. dzięki finansowemu wsparciu otrzymywanemu z budżetu państwa dla prowadzonej przez siebie instytucji edukacji domowej (Stępień 2016a). W mediach ukazały się liczne artykuły o nadużyciach finansowych innego organizatora edukacji domowej na terenie województwa mazowieckiego, który nieprawidłowo rozliczał otrzymywaną na każde dziecko subwencję. Zwracano uwagę na nieuzasadnione wsparcie finansowe szkół rejestrujących edukatorów domowych, a nawet wydawanie przez nie świadectw dzieciom bez możliwości zweryfikowania poziomu ich rzeczywistej wiedzy i umiejętności.

Po drugie, kolejny, po Annie Zalewskiej i Dariuszu Piontowskim, minister edukacji Przemysław Czarnek przywrócił swobodę rejestracji realizacji obowiązku szkolnego w dowolnym miejscu kraju i podwyższył subwencję na każdego ucznia do poziomu 80% kwoty, jaką szkoły otrzymują na każde dziecko pobierające naukę w tych instytucjach. Zwiększył też subwencję dla szkół rejestrujących edukatorów domowych do 80% wysokości subwencji oświatowej oraz uwolnił przymus ich rejonizacji w województwie będącym miejscem ich zamieszkania. Zmiany te zapewne wynikają z licznych interpelacji posłów prawicy, ale także ze wzrostu liczby rodzin, które zdecydowały się na nauczanie domowe dzieci po doświadczeniach

nauki zdalnej zdobytych w okresie pandemii, kiedy przekonały się, że w gruncie rzeczy nauka w domu nie jest tak trudna i skomplikowana (Min. P. Czarnek 2022). Z jednej strony, dzieci już przyzwyczyły się do nieuczęszczania na stacjonarne lekcje w szkole, z drugiej zaś zarejestrowanie ich w placówce, która zapewni im możliwość przystąpienia do końcoworocznych egzaminów, a rodzicom uzyskanie wsparcia w stowarzyszeniu przejmującym organizację edukacji domowej, zachęca coraz więcej rodzin do wyłączenia swoich pociech z realizacji obowiązku szkolnego na terenie danej placówki.

Edukacja domowa jako styl życia

Nieco odmienne spojrzenie na edukację domową jako styl życia odczytamy w książce *Edukacja domowa jako styl życia* Agaty Głazewskiej (2021), a dokładnie w jej drugim już wydaniu, co wskazuje na znaczny wzrost zainteresowania omawianą tematyką w polskim społeczeństwie. Sądzę, że o ile praca Budajczaka przybliży zagadnienia edukacji domowej tym rodzicom czy nawet dyrektorom szkół i nadzoru pedagogicznego, którzy potrzebowali argumentacji naukowej, administracyjno-prawnej czy też komparatystycznej na temat tego, jak wygląda ta edukacja w innych krajach, to książka Głazewskiej przede wszystkim rozwiewa wiele wątpliwości natury pedagogicznej, wychowawczej i socjalizacyjnej, gdyż jest napisana z tej właśnie perspektywy. Autorka stwierdza bowiem, że poznała „[...] ludzi hołdujących tradycyjnym wartościom, tworzących domy pełne tętniącego w nich życia, wielodzietne, gościnne, traktujące z dużym dystansem mody i trendy współczesnego świata. Były to w większości osoby, które przestały walczyć o sukces i uznanie, odrzuciły konsumpcjonizm, a skupiły się na kultywowaniu życia rodzinnego, wychowaniu dzieci w zgodzie z własnym sumieniem i przekonaniem, oraz na wspólnym z nimi odkrywaniu świata” (Głazewska 2021: 7).

Nie ulega wątpliwości, że są rodzice, którzy skorzystali z prawa do wolności od szkoły, by wzbogacić szkołę własną wolnością do uczenia się ich dzieci w warunkach integrujących świat wyznawanych przez siebie wartości z wiedzą i umiejętnościami wynikającymi z podstawy programowej kształcenia ogólnego w naszym kraju. Na co zwracają uwagę domowi edukatorzy w Polsce w końcu drugiej dekady XXI w.? Po pierwsze, nie chcą tracić własnego dziecka, które przez uczęszczanie do szkoły jest wyłączone z codziennego, pełnego radości, autentycznej komunikacji, wzajemności oraz więzi życia rodzinnego. Po drugie, homeschoolersi chcą być ze swoimi dziećmi i dla nich, by nikt obcy nie kształtował ich sumień, światopoglądu, nie narzucał im wartości, postaw, zachowań, które są toksyczne, niedopuszczalne, a niekiedy patologiczne. Po trzecie, kluczowa jest dla nich rodzinna reprodukcja kulturowa, troska o ciągłość przekazu wartości, do pielęgnowania religijności, patriotyzmu, altruizmu, modusu „bycia” w stosunku do „posiadania”, by poskramiać instynkt władzy, konsumpcjonizmu, dominacji, posiadania, chciwości, uzależniania się od

potrzeb otoczkowych, pozornych itp. Po czwarte, edukatorom domowym zależy na rzeczywistym, autentycznym wykształceniu ich dzieci, a nie na upozorowanym, zakłamanym, fragmentarycznym czy powierzchownym. Edukacja domowa sprzyja poszukiwaniu wartościowych źródeł wiedzy, dekonstruowaniu postprawdy, koncentracji na perfekcjonizmie (Śliwerski 2010), rozwijaniu zaradności życiowej, kształtowaniu holistycznym osobowości dziecka i rozpoznawaniu jego uzdolnień. Po piąte, to rodzice chcą mieć głos rozstrzygający o tym, w jakich środowiskach społecznych, grupach będzie socjalizowane ich dziecko. Kluczowe jest, by było to właściwe towarzystwo (np. drużyna harcerska). Po szóste, chodzi o pragnienie wolności decydowania o codziennym porządku dnia, o tym, kiedy jest czas na higienę, spożywanie posiłków, sen, odpoczynek, relaks, a kiedy na pracę, zabawę i uczenie się. Po siódme, spędzanie czasu z własnym dzieckiem sprawia rodzicom wiele radości, bo nie traktują je jako kłopotu, problemu, ale jako suwerenną istotę, która dodaje im swoją obecnością i aktywnością wiele sił, motywuje i mobilizuje ich do wielu działań, także samokształceniowych.

Głazewska, poznając polskie rodziny homeschoolersów, przekonała się, że są one najczęściej wielodzietne (70%), wielopokoleniowe, zaangażowane religijnie, a podział zadań, obowiązków i działań wspierających ich realizację jest w nich naturalny. Są to rodziny dbające o atmosferę wzajemnej miłości, szacunek, troskę o zdrowie, właściwe odżywianie, wrażliwość społeczną, ufne i gościnne, a zarazem stosujące własne reguły, normy codziennego życia, o których przestrzeganie wszyscy muszą dbać z jednakową starannością. „Tym, co buduje klimat domu, jest obyczajowość, tradycje rodzinne. Tradycja to prowadzenie za rękę, zapewnienie ciągłości pokoleń. Daje ona poczucie bezpieczeństwa i tożsamości, chroniąc przed inwazją obcej kultury” (Głazewska 2021: 25). Nie bez znaczenia jest tu głęboka religijność rodziców i ich dzieci jako ważny łącznik wszystkich form aktywności.

Wielu homeschoolersów wykorzystuje różne podejścia dydaktyczne do wspomaganiania swoich dzieci w uczeniu się. Są wśród nich takie rodziny, które uczestniczą w kursie pedagogiki Marii Montessori, by wykorzystać jej założenia wraz z współczesnymi środkami dydaktycznymi do wspierania rozwoju dzieci. Są też i takie, które potwierdzają, jak w wieku dojrzewania można dzięki nauczaniu domowemu wzbogacać własny rozwój i realizować swoje talenty, zainteresowania czy pasje. Warto zatem analizować ruch edukacji domowej, bo jeśli nawet nie chcemy, nie możemy czy nie potrafimy jej zorganizować własnym dzieciom, to mamy szansę przekonać się, że ma ona swoje blaski i cienie. Natomiast nikt nie może przerzucać odpowiedzialności za rozwój dziecka na innych, by osłonić swoją niemoc, bezradność, brak czasu i zainteresowania dzieckiem, lenistwo itp. W rodzinach homeschoolersów przynajmniej wiadomo, kto jest sprawcą i współsprawcą takich, a nie innych postaw i zachowań dziecka czy wzrastającego nastolatka.

Literatura

- Bartosik P., 2009, *Edukacja domowa własnych dzieci*, „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Beláňová A., 2020, „Dvoji jinakost“: *Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku*, [w:] Y. Kostelecká, A. Beláňová, D. Hána, I. Kašparová, J. Pivarč, Z. Svobodová, *Domáci vzdělávání*, Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Budajczak M., 2002, *Edukacja domowa: społeczne konteksty kształcenia się w rodzinnym gronie, poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły*, Poznań: Rys-Studio.
- Budajczak M., 2004, *Edukacja domowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak M., 2010, *O naukowym podejściu do edukacji domowej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Budajczak M., 2020, *Edukacja domowa ... po latach*, Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum.
- Chmurzyńska J., 2022, *Tysiące dzieci wybiera edukację domową! Statystyki*, <https://domowi.edu.pl/blog/tysiace-dzieci-wybiera-edukacje-domowa-statystyki/> [dostęp: 12.02.2023].
- Cieśla J., 2022, *PiS zamachnął się na edukację domową. Stracą wszyscy*, <https://wiadomosci.wp.pl/pis-zamachnal-sie-na-edukacje-domowa-straca-wszyscy-6833902268017344a> [dostęp: 12.02.2023].
- Gierczar-Borkowska M., 2019, *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, Wrocław: Wydawnictwo TeksTy.
- Głazewska A., 2021, *Edukacja domowa jako styl życia*, Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum.
- Gniadkowski A., 2016, *Kłopoty z nauczaniem domowym – MEN po stronie samorządów*, <https://wspolnota.org.pl/news/klopoty-z-nauczaniem-domowym-men-po-stronie-samorzadow/> [dostęp: 31.07.2021].
- Gribble D., 2005, *Edukacja w wolności, W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tłum. Z. Grudzińska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Helios J., 2014, *Edukacja domowa – kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. 3, nr 2.
- Holt J., 2007, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, tłum. D. Konowrocka, wprowadzenie B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jarmuła A., 2020, *Utopia a edukacja domowa* [w:] *Utopia a edukacja*, t. 4: *Dysonanse, kontrasty i harmonie wyobrażeń świata możliwego*, red. R. Włodarczyk, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kašparová I., 2020, *Teoretická pojednání o problematice domácího vzdělávání* [w:] Y. Kostelecká, A. Beláňová, D. Hána, I. Kašparová, J. Pivarč, Z. Svobodová, *Domáci vzdělávání*, Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Krawiec M., Tłuściak-Deliowska A., 2020, *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Królikiewicz R., 2017, *Doświadczenie edukacji domowej i edukacji tradycyjnej – w narracji maturzysty*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 20, z. 3.
- Kwieciński Z. (red.), 2000, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Min. P. Czarnek: *Egzaminy nie będą się odbywały online (wywiad)*, 2022, „Dziennik Gazeta Prawna”, <https://samorzad.infor.pl/sektor/edukacja/5602563,edukacja-domowa-lex-czarnek-2.html> [dostęp: 12.02.2023].

- Nowosielska P., 2022, *Edukacja domowa pod lupą*. „Jesteśmy w stanie zimnej wojny” (wywiad), https://www.gazetaprawna.pl/magazyn-na-weekend/artykuly/8585115,edukacja-domowa-szkola-w-chmurze-mein-czarnek-lex.html?utm_source=facebook&utm_medium=paid&utm_campaign=2385279779140666&utm_content=fb&fbclid=IwAR0kb9lSSclr_5SjGYSBsQ_3Jt3wTZFyc0ih1WkBF43-bNrQMVv29PsbVGo [dostęp: 12.02.2023].
- Piskorski J., 2009, *Nauczanie domowe a prawo do edukacji*, „Prawa Człowieka”, nr 12.
- Piskorski J., 2012, *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, Warszawa: Instytut Sobieskiego.
- Sielska A., 2016, *Edukacja domowa a obowiązek szkolny na przykładzie Polski i Niemiec. Analiza ekonomiczna obu form nauczania*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 6.
- Sikora D., 2015, *Edukacja domowa w opinii nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Śloniewski J., 2021, *Do Ministra Edukacji o uszanowanie konsensusu legislacyjnego z 2021 roku dotyczącego edukacji domowej (homeschoolingu)*, https://edukacjadomowa.com/petycja/?gclid=EAlaIQobChMIsuLu_Y6f_QIV8AWiAx3oFwHMEAMYASAAEgISJPD_BwE [dostęp: 12.02.2023].
- Stępień B., 2016a, *Troska o edukację domową, czy na nią pieniądze? – część I*, http://www.iar.pl/aktualnosci/2016-09-25_Zatroskani_o_ED.html [dostęp: 31.07.2021].
- Stępień B., 2016b, *Duży plus dla p. Anny Zalewskiej – ministra ds. oświaty*, https://www.iar.pl/aktualnosci/2016-01-06_Duzy-plus-dla-MEN.html [dostęp: 31.07.2021].
- Szafrańska A., Pawlak J., 2020, *W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka. Edukacja domowa z perspektywy rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Szolc K., 2018, *Edukacja domowa jako „szkola przyszłości”*, „Prosopon”, nr 4.
- Śliwerski B. (red.), 2009, *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., 2010, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., 2013, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., 2015, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., 2017, *The right of a child to its rights*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Śliwerski B., 2018, *Will the Internet replace schools and parents in education and upbringing?*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 20.
- Śliwerski B., 2020, *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tomczyk D., 2015, *Edukacja domowa jako przedsięwzięcie edukacyjne podejmowane przez rodzinę* [w:] *Wokół rodziny*, red. I. Korpaczewska, E. Jackowska, Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 900 ze zm.

Streszczenie

Autor analizuje występujący po pandemii wzrost zainteresowania wśród rodziców edukacją domową. Wyjaśnia zatem różnicę między tą alternatywną edukacją a uczeniem się w domu z powodu lockdownu czy edukacji hybrydowej. Na przykładzie Polski i Czech wskazuje na uwarunkowania renesansu właściwej edukacji domowej i jej aktualnych funkcji w kontekście autoodpowiedzialności za jakość kształcenia, która staje się warunkiem *sine qua non* wyjątkowego zaangażowania rodziców i ich poświęcenia się własnemu dziecku.

Słowa kluczowe

edukacja domowa, autoodpowiedzialność, uczenie się zdalne, pandemia, wychowanie

Summary

Self-responsibility of homeschoolers for the education of their own children

The subject of the analysis is the increase in parents' interest in home education after the pandemic. In this article I will explain the difference between alternative education and learning at home which are the consequences of a lockdown or hybrid education. I underline the conditions of the renaissance of proper home education in Poland and the Czech Republic. I indicate the current functions of home education in the context of its self-responsibility for the quality of education, which becomes a *sine qua non* condition for parents' exceptional involvement and dedication to their own children.

Keywords

home education, self-responsibility, remote learning, pandemic, upbringing

Ewa Rodziewicz
Profesor emeritus Uniwersytetu Gdańskiego

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.09>

Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj

*Szanowni mieszkańcy Sopotu, jako Prezydent miasta apeluję:
zostańcie w domu. Tylko wtedy możecie ochronić siebie i swoich bliskich¹.*

„Dzisiaj” czas pulsuje dramatycznymi wydarzeniami. Dają one o sobie znać zagrożoną kondycją – człowieka i świata – tak dalece, iż niektórzy badacze i komentatorzy zapowiadają „utrącenie ich przyszłości”, „koniec świata, jaki znamy”. Nakładające się na siebie „globalne choroby”, „pandemia koronawirusa”, „impas klimatyczny”, w epoce, która jest nazwana „antropocenem”, odsłaniają kryzysową kondycję współczesnego człowieka i świata. Sytuacje te obecnie, przy deficycie zdecydowanej korekty ekologicznej, marazmie polityków, bez należytej uwagi, troski o środowisko, o klimat, przy niedostatku refleksji humanistycznej, wreszcie bez konsekwentnego realizowania zobowiązań naprawczych i wychowawczych, stanowią o kryzysie ekologicznym, cywilizacyjnym, zagrażającym nawet przetrwaniu ludzi (Bińczyk 2018c).

Bruno Latour, w wykładzie dla Amerykańskiego Towarzystwa Antropologicznego *Utrata przyszłości w antropocenie* zauważył, że idea antropocenu to przede wszystkim podarunek badaczy nauk ścisłych dla humanistów. Idea ta stawia w centrum uwagi pytanie o zakres ludzkiej sprawczości, ale i odpowiedzialności. Podjęta debata na temat *homo sapiens* jako gatunku o znaczeniu geologicznym, a także jego egzystencji i sprawczości w ekonomicznym i społecznym wymiarze, przypieczętowała współczesną konieczność podjęcia problematyki **zakresu wolności i odpowiedzialności** człowieka za systemy planetarne, za planetę Ziemię, przyrodę, przetrwanie ludzi. Zdaniem Ewy Bińczyk, autorki książki *Epoka człowieka*,

¹ Apel prezydenta miasta Sopotu, Jacka Karnowskiego, ogłaszany kilka razy dziennie z megafonów przez straż miejską w poszczególnych dzielnicach Sopotu, w czasie pandemii koronawirusa (ogłoszonej w Polsce w marcu 2020 r.). Jest on informacją przypominającą o możliwości zarażenia się przez kontakty międzyludzkie w sferze publicznej: na ulicach, w sklepach, szkołach, kinach, parkach itd.

retoryka i marazm antropocenu, skoncentrowanie się na kwestii antropocenu niesie wyjątkowy potencjał filozoficzny, etyczny, a debata nad nią ma szansę stać się jedną z najważniejszych w naszym stuleciu. Dyskurs dotyczący antropocenu angażuje wiele dyscyplin naukowych; geologię, geografę społeczną, antropologię, ekofilozofię, socjologię, etykę środowiskową. Wymaga także zwrócenia uwagi na rolę nauk humanistycznych, w tym nauk pedagogicznych. Nauki pedagogiczne sytuują się, jak dotąd, na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych, jednak obecnie stają się zobowiązane do rozszerzenia interdyscyplinarnego i transdyscyplinarnego zakresu swego namysłu (Bińczyk 2018a: 28).

Powołując się na twierdzenia noblistów, biologa Eugene'a F. Stoermera i badacza atmosfery Paula J. Crutzena, Bińczyk zauważa, iż *homo sapiens* jako gatunek, zajmując uprzywilejowaną pozycję w hierarchii bytów, stał się supersprawczą siłą, nie tylko w znaczeniu geologicznym, lecz także społecznym i wychowawczym. Ich zdaniem ludzkość modyfikuje dziś wiele parametrów funkcjonowania planety równocześnie, a efekty tej działalności będą widoczne w empirycznych danych stratygraficznych przez kolejne miliony lat (Bińczyk 2018b: 137–138).

Natomiast myśląc o dalszej koegzystencji, relacji ludzkości, człowieka i Ziemi, konieczne jest dziś postawienie pytania, niejako od nowa, o kondycję i tożsamość, pytania „o sens” współistnienia człowieka i świata, także etyki w XXI w. Jak się wydaje, to ważne zadanie ekologiczne, aksjologiczne, ale i wychowawcze, o którym współcześnie mało się myśli i pisze (Chutorański 2020).

Uruchamiając namysł nad tym problemem, w sytuacji niepewności pandemicznej i popandemicznej oraz zagrożenia katastrofą klimatyczną, niezbędne staje się szukanie odpowiedzi na pytanie o granice ludzkiej wolności, odpowiedzialności, także o granice ludzkiej interwencji w funkcjonowanie atmosfery, hydrosfery, i ogólnie natury przyrodniczej, natury ludzkiej i społecznej natury człowieka. Tymczasem okazuje się, że zadanie tego pytania dziś, według Bińczyk, odsłania formę zarządzania **nieodwracalnością** wcześniejszych decyzji cywilizacyjnych, przyjętych kierunków rozwoju. Czy w innych ujęciach wymaga przeformułowania etyki środowiskowej, stawiającej problem moralnej relacji człowieka ze środowiskiem oraz zasad, wartości, zobowiązań i norm regulujących tę relację? (Bińczyk 2018b).

Elżbieta Mączyńska, prezeska Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, zauważa, iż w „bezprecedensowym świecie”, następującej „erozji neoliberalnego kapitalizmu”, kiedy rzeczywistość pogrąża się w chaosie, jej problemy wymagają rozległej przestrzeni namysłu (Mączyńska, Pysz 2020). Dotyczą one wielu zakresów – np. destabilizacji klimatycznej, czyli wyprowadzenia obecnych uwarunkowań klimatycznych ze stanu równowagi, zaburzenia relacji natura – kultura, natura – gospodarka, które przejawiają się jako problemy degradacji: gleb, atmosfery ziemskiej, redukcji arktycznej pokrywy lodowej, utraty bioróżnorodności, doprowadzenia do rozległych, wyjaławiających glebę monokultur przemysłowych; rolnictwa, połowu ryb, hodowli zwierząt, także wypalania lasów tropikalnych, w rezultacie działań zmieniających planetę w plantację. Jednocześnie przekształcenia te doprowadzają do utraty całych

ekosystemów, zaburzenia integralności i stabilności współżycia człowieka z przyrodą, podważają przyjęte założenia o autonomiczności i autarkiczności człowieka.

Ustalenia Naomi Klein, kanadyjskiej badaczki relacji „kapitalizm kontra klimat”, wskazują, iż znaleźliśmy się w sytuacji „zderzenia ze ścianą”, która zmienia wszystko, a co faktycznie oznacza kryzys świata, jaki znamy (Klein 2020). Przywoływana w tym kontekście etyka środowiskowa (ekoetyka) wobec tych dylematów podejmuje namysł nad moralną relacją człowieka ze środowiskiem, tj. nad zasadami, wartościami, normami regulującymi tę relację. W przyjętym holistycznym ujęciu przyroda również jest objęta relacją moralną, a za kluczową wartość uznaje się harmonijne współżycie człowieka z przyrodą, także odpowiedzialność za jej kondycję i szacunek wobec niej.

Natomiast zwrot krytyczny, w kierunku antropocenu, jak uzasadnia Bińczyk, odmienia myślenie; kwestionuje modernistyczny ład aksjologiczny, oparty na linearnym pojmowaniu postępu, degraduje oświeceniowe nadzieje pokładane w nauce i technologii, podważa założenie o autonomiczności natury, autonomiczności człowieka. Pokazuje zarazem, iż znane nam kodeksy moralne mogą okazać się nieprzystosowane do wyzwań, jakie niesie ze sobą kryzys; zapaści ładu społeczno-gospodarczego, utraty bezpieczeństwa energetycznego, pojawiających się trudności dostępu do wody, (nie)przewidywalnych warunków rolnictwa, gospodarki, bezpieczeństwa geopolitycznego, zagrożenia masowymi migracjami klimatycznymi (Bińczyk 2018c).

Krystalizująca się współcześnie etyka odpowiedzialności – globalnej, lokalnej, jednostkowej – wymaga ponownego oszacowania systemów normatywnych, koncentrując się na następstwach, w tym skutkach ubocznych, dotychczasowej sprawczości i mocy człowieka w wielu dziedzinach, oraz postuluje redefinicje założeń etyki środowiskowej. Dlatego właśnie potrzebujemy obecnie, jak nigdy wcześniej, refleksji etycznej, aksjologicznej i wychowawczej. Jej krytyczny namysł prowadzi do zachwiania oświeceniowych nadziei pokładanych w rozumie ludzkim, nauce i technologii, modernistycznej organizacji społecznej, emancypacji. Odwołując się do poglądów na etykę badaczy kanadyjskich, Bińczyk przypomina, iż dziś „sukces baconowskiego projektu panowania człowieka nad naturą przyniósł kompromitację marzenia, które mu przyświecało” (Bińczyk 2018b: 138). Konstatacja ta wskazuje na konieczność redefinicji fundamentalnych pojęć filozoficznych, takich jak: sprawczość, wolność, odpowiedzialność, historia, postęp, polityka, zarządzanie, i, dodam, wychowanie. Owa debata ukazuje w nowym świetle pojęcie przyrody, a także dualizm relacji człowieka i przyrody. Przekonuje bowiem, że odpowiedzialność indywidualna i zjawiska o wymiarze systemowym są ze sobą integralnie powiązane. W kontekście chaosu problematyzacji podlega priorytet „wzrostu” gospodarczego, także (neo)liberalna wartość wolności, w tym wolności np. prawa międzynarodowego handlu, choćby z uwagi na jego wysokoemisyjny charakter.

Problem odpowiedzialności zobowiązuje do odsłonięcia działań i decyzji prowadzących do masowych, nieodwracalnych szkód planetarnych i ludzkich krzywd.

Okazuje się, że 75% działalności ekonomicznej na świecie dotyczy krajów OECD. W wyniku globalnych powiązań i sprzężeń zwrotnych działania jednostek zyskują wymiar etyczno-polityczny, a towarzysząca im konsumpcja, często nadmierna i nieuzasadniona w krajach rozwiniętych, jest główną przyczyną zmian, doprowadzającą do Wielkiego Przyspieszenia antropocenu (Bińczyk 2018c). Dalsze promowanie gwałtownego wzrostu gospodarczego nie powinno być naszym celem na planecie, której zasoby szybko się kurczą, a zarazem wznoszą niesprawiedliwości i różnice między bogatymi i biednymi.

Tymczasem wobec mnożących się zagrożeń w XXI w., nieodwracalnych strat, dotychczasowych zaniechań, bezpowrotnie straconych szans w przeszłości niezbędne staje się znalezienie odpowiedzi na pytania: kto jest podmiotem odpowiedzialności? Jaki jest zakres sprawczości i wolności człowieka? Wobec jakich instytucji oraz instancji odpowiedzialność o wymiarze globalnym powinna być ponoszona? „Przed” naturą, przed przyszłymi pokoleniami? A ta o wymiarze indywidualnym, lokalnym – wobec kogo powinna być ponoszona? I wreszcie: jaka jest w tym wielowymiarowym procesie rola wychowania i wychowawców oraz jakie wyzwania wychowawcze obowiązują dzisiaj?

Yuval Noah Harari, filozof z uniwersytetu w Jerozolimie, w książce „*Homo deus*”. *Krótką historią jutra*, w rozdziale „Nowy plan ludzkości”, napisał: „[...] u zarania trzeciego milenium, ludzkość uświadomiła sobie rzecz niezwykłą. Większość z nas rzadko o tym myśli, ale w ciągu paru ostatnich dziesięcioleci udało nam się poskromić głód, zarazę i wojnę, na tyle, że przestaliśmy o nich myśleć” (Harari 2018: 7). Wydawało się, że bezpiecznie jest pozostać w cieniu wypracowanej wiary, nauki, techniki – można dodać – i konsumpcyjnej wygody. Dziś natomiast warto postawić pytanie, czy aby Harari nie przedwcześnie sformułował to spostrzeżenie?

Szukanie odpowiedzi na te trudne pytania wymaga uruchomienia wyobraźni w przeszłościowej, współczesnej i przyszłościowej perspektywie. Zobowiązuje także do znalezienia wyjścia z marazmu, obojętności wobec narastającego impasu mocy wychowawczej, a także do mobilizacji woli i „chęci działania”, zaangażowania – w odróżnieniu od uprawianego dotychczas nazbyt powszechnie „niemyślenia”, nieangażowania się i niemocy.

W raportach Klubu Rzymskiego, publikacjach UNESCO oraz wielu wydawnictwach, które ukazywały się od lat 70. XX w., nie tylko podejmowano próby diagnozy „klinczu”, rozdroża, *human gap* („luki ludzkiej”, tj. niedostosowania aktualnego poziomu wiedzy do rozwiązywania przyszłych wyzwań), w jakiej znalazł się świat i człowiek współczesny, lecz także poszukiwano drogi wyjścia z kryzysu (Faure 1975; Botkin et al. 1982; von Weizsäcker, Wijkman 2018). Aurelio Peccei, jeden z inicjatorów i twórców raportów, pionier myśli zrównoważonego rozwoju, sygnalizował, iż mimo dokonującego się nadal postępu nauki i techniki, rodzaj ludzki „traci ziemię pod nogami”, wchodzi w etap katastrofy ekologicznej, a zarazem w czas zachwiania systemów moralnych, upadku kulturowego, etycznego, egzystencjalnego. W związku z tym postulował, w obliczu zagrożenia klęską totalną

w tej trudnej epoce, konieczność wypracowania rozwiązań i wskazywał je w edukacji oraz wychowaniu, a przede wszystkim w perspektywach nieograniczonego rozwoju sił umysłowych ludzkości oraz odpowiedzialności za świat i człowieka.

Inną propozycję przedstawił Edgar Faure w raporcie *Uczyć się, aby być*, przygotowanym w latach 70. XX w. przez Międzynarodową Komisję ds. Rozwoju Edukacji UNESCO. Postulował on, że celem wychowania jest nauczyć się **kochać świat i czynić go bardziej ludzkim**, zaznaczając jednocześnie, iż żadne gotowe rozwiązania w tych kwestiach nie są dziś przydatne, a wychowawcy i wychowankowie muszą uczyć się trudnej sztuki życia razem w poszukiwaniu i określaniu sensu życia (Faure 1975).

Z kolei w raporcie *No limits to learning*, opublikowanym w Polsce w 1982 r., podjęto próbę zmierzenia się z problemem „luki ludzkiej” – stale poszerzającej się przepaści, pełnej niebezpieczeństw, która powstaje, o dziwo, między ludzkością a stworzoną przez nią cywilizacją. Autorzy tej zbiorowej pracy dostrzegali wyjście z impasu *human gap* w „uczeniu się bez granic”, podkreślając, że człowiek, nie zawsze zdaje sobie sprawę ze skutków swojej działalności w świecie, a więc nie w pełni rozumie, co czyni. Stąd też, by „zwerbować lukę ludzką”, trzeba się uczyć inaczej, tj. przekraczając granice historyczne, geograficzne i ograniczenia własnych możliwości poznawczych. W przekonaniu Jamesa Botkina, jednego z głównych autorów tego raportu, współcześnie ludzie zbyt często nie dostrzegają następstw tego, co czynią, w tym zmian, jakie powodują w środowisku naturalnym, i nie postrzegają ich jako rezultatów własnych działań. Nie zawsze też zauważają zmiany w swoim położeniu, wobec przekształceń, które zachodzą w świecie. W ten sposób coraz bardziej oddalają się od realnego świata i pogłębiają „lukę ludzką”, która nieustannie się powiększa i zagraża wieloma niebezpieczeństwami.

Na przykład Naomi Klein zwraca uwagę, iż kondycja współczesnego świata, w którym kapitalizm sytuuje się w opozycji do klimatu, „zmienia wszystko”. Odsłania też nurty działalności ludzi, określane przez badaczkę jako „kultura zachłanności”, powstała na fundamencie: „kolonializmu, niewolnictwa, eksploatacji i spalania węgla oraz neoliberalnego kapitalizmu”. W rezultacie, jak pisze Klein, „zderzyliśmy się ze ścianą planety i nie da się nic więcej z niej wycisnąć” (Klein 2020: 58).

Wypowiedzi te pokazują również, iż jesteśmy, i w sensie jednostkowym, i zbiorowym, bardzo źle przygotowani do bycia w świecie – często pozbawieni wrażliwości, odpowiedzialności za miejsce, w którym mieszkamy, co prowadzi m.in. do „utruty natury”. Światowe Forum Ekonomiczne na przykład podało, że w 2016 r. w oceanach znalazło się 150 mln ton plastiku, a jego masa przewyższy niebawem masę znajdujących się tam ryb (Bińczyk 2018b: 146). James Botkin z zespołem (1982) zauważa, iż mamy problemy z inter- i transdyscyplinowym myśleniem, wieloaspektowym przewidywaniem naszych decyzji, czego wynikiem jest nieumiejętność prognozowania skutków własnych działań, szczególnie tych odległych w czasie. Poza tym jednak nie nauczyliśmy się uruchamiania refleksji o wystarczająco szerokich horyzontach, o czym świadczy przyzwolenie na zaistnienie i utrzymywanie

się z jednej strony ogromnego problemu, jakim jest głód na świecie, a z drugiej rosnącego problemu wysokiej konsumpcji.

Bogdan Suchodolski, w przedmowie do raportu *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką*, zwraca uwagę, iż proces „uczenia się życia” dokonuje się nie tylko w szkole, lecz także w doświadczeniu życiowym ludzi, które zdobywamy w rodzinie, kręgu rówieśniczym, pracy, podczas zabawy w sytuacjach realnych i wyobrażonych. Wszystkie te doświadczenia, holistycznie ujmując, powinny również uczyć odpowiedzialności.

Współcześnie stawiane są pytania: czy można zapanować nad obecnym biegiem wydarzeń? Czy da się zewrzeć „lukę ludzką”, zanim ostatecznie tragiczny i groteskowy los weźmie górę nad *homo sapiens*? Reprezentanci międzynarodowych gremiów, instytucji UNESCO, Klubu Rzymskiego, odpowiedzi i gwarancji dla przyszłości człowieka oraz rozwiązań kwestii „luki ludzkiej” szukają nie gdzie indziej tylko w samym człowieku. Peccei w latach 70. postulował: „Na obecnym etapie ewolucji ludzkości wszyscy musimy się nauczyć tego, czego powinniśmy się nauczyć” (Botkin et al. 1982: 66). Niewątpliwie jego głos pozostaje nadal aktualny.

Przywołane powyżej raporty są ogólnie zgodne w kwestii ustanowienia „granic wzrostu” dla gospodarki, przestrzegają przed dalszym niekontrolowanym rozwojem przemysłu, który eksploatuje ponad miarę zasoby naturalne Ziemi, przynosząc krótkotrwałe bogactwo jednym i pogłębiającą się nędzę innym, stwarzając warunki dla nieracjonalnego, niepotrzebnego wzrostu konsumpcji, marnotrawstwa produktów i niszczenia przyrody.

Suchodolski w krytycznych uwagach, które zawarł w przedmowie do raportu *Uczyć się bez granic*, stwierdził, że opinię światową interesują zazwyczaj „zewewnętrzne granice rozwoju” Ziemi, naszego Domu, Gai. Wówczas zazwyczaj są formułowane postulaty zawężenia „granic wzrostu” ekonomicznego, materialnego na planecie, która ma skończone wymiary, a jest przecież jedynym miejscem naszego zamieszkania. Badacz jednak wskazuje, że należy również docenić „otwarte pola wewnętrznych możliwości” istniejące w nas samych. Są one bowiem obfitymi źródłami potencjału twórczego i rozwojowego w bezprecedensowej skali. Istotna jest wówczas, zdaniem Suchodolskiego, świadoma konfrontacja owej dychotomii „zewewnętrzne – wewnętrzne”, gdyż formułuje ona zupełnie inną oś ludzkiego życia i oś rozumienia świata. Wychowanie mające na uwadze i człowieka, i świat, w obecnej niestabilnej epoce, powinno nauczyć umiejętności prowadzenia wielkiego dialogu między cywilizacjami, a także wspomóc ludzi w radzeniu sobie z różnicami kulturowymi i zmianami, aby w dynamicznie kształtujących się warunkach umieli akceptować wartości wspólne oraz skorzystać z własnych zasobów umysłowych i egzystencjalnych (Suchodolski 1982: 5).

Natomiast proponowane w raporcie Botkina kształcenie jako antycypacyjne, innowacyjnie uruchamiane w trosce o rozwój cywilizacji, ma służyć ludziom w taki sposób, by uczyli się poznawać świat, przewidywać rozwój świata i swój własny, a nie oczekiwali w marazmie na katastrofy spowodowane właśnie brakiem umiejętności

w zakresie konfrontacji i przewidywania. Dlatego to ujęcie uczenia się wydaje się wąskie i utylitarne. Nie ma tu miejsca na uczenie się nauk ścisłych, a tym bardziej humanistycznych wartości, które stanowią zbiór wartości samoistnych, a nie tylko instrumentalnych, rozwijających więc ludzką inteligencję i siły twórcze, pozwalające na wykraczanie poza formy uczenia się zachowawczego i poprzez szok. Tymczasem uczenie zachowawcze, najczęściej realizowane w szkołach, jest praktyką pouczania ludzi, uruchamianą wtedy, gdy uczą się przez szok, zaskoczenie (którego właśnie doznajemy, doświadczając pandemii!). Według Botkina jednak nie wszystkie najważniejsze zadania edukacyjne naszych czasów mieszczą się w kategoriach uczenia adaptacyjnego i innowacyjnego. Propozycje wychowawcze ze względu na dynamikę współczesnego świata, zdaniem Suchodolskiego, wymagają uruchomienia zupełnie innych kategorii i umiejętności, które pozwalają wiązać w namyśle: „trwałość i zmienność, jednorodność i różnorodność, wspólnotę ogólnoludzką i wspólnotę lokalną, wartości naczelne i podporządkowane, samoistne i instrumentalne, społeczne i jednostkowe” (Suchodolski 1982: 17).

A takie ukierunkowanie edukacji, w opinii Suchodolskiego, nie omija współczesnej problematyki, szczególnie ważnej i trudnej, a przecież decydującej o przyszłości świata, a przede wszystkim zaś nie odcina się od humanistycznych zagadnień dotyczących wartości i sensu życia, jego duchowej i moralnej jakości. Ta właśnie problematyka, biorąc pod uwagę jej wysoki stopień skomplikowania, w dużym stopniu powinna być przedmiotem refleksji pedagogów. Natomiast w raporcie *Uczyć bez granic* nie przewidziano miejsca na uczenie się bogatych treści emocjonalnych, dotyczących moralnych przeżyć i zróżnicowanej jakości życia ludzi w dzisiejszym świecie. Autorzy tej publikacji, jak wskazuje Suchodolski, przypisali jedynie marginesową rolę np. młodzieżowym kontestacjom, koncepcjom kontrkultury czy też społecznym ruchom sprzeciwu, protestom w latach 60. XX w. skierowanym przeciw społeczeństwu produkcyjnemu i konsumpcyjnemu. (Należy zauważyć, że wiedza o obecnych protestach w obronie praw kobiet, klimatu, środowisk LGBTQ również nie jest uwzględniana w oficjalnej edukacji szkolnej).

Tymczasem najnowszy raport Klubu Rzymskiego *Ejże! Kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zniszczenie planety* autorstwa Ernsta U. von. Weizsäckera i Andersa Wijkmana (2018), pomimo wielokrotnych poprzednich ostrzeżeń, humanistycznych zaklęć i podpowiedzi, z dużą siłą eksponuje w swoim tytule kategorie znaczące dla nowego już czasu, początku XXI w. Wskazują one na neuralgiczny problem współczesności i ogłaszają, iż ostatecznie „człowiek i świat znaleźli się w wielkich tarapatkach”, a ich kondycja wymaga odpowiedniej uwagi, czujności, ale i odpowiedzialności w skali globalnej i lokalnej, tj. poszczególnych państw, społecznych wspólnot, władzy, a nade wszystko samoodpowiedzialności ludzi. Niezmiennie aktualna pozostaje konieczność przeciwdziałania degradacji naszej planety czy ustalenia zakresów naprawy cywilizacji, a przede wszystkim radykalnej zmiany obowiązujących reguł „relacji człowieka ze światem”. Autorzy raportu nie zamykają go jednak ponurą diagnozą, lecz przywołują z nadzieją stanowisko papieża

Franciszka, który wzywa do śmiałej rewolucji kulturowej, by ratować ludzkość (von Weizsäcker, Wijkman 2018).

W końcu należy zadać także inne pytanie: czyżby za mało i nie tak jak trzeba nauczyliśmy się w historii najnowszej? Obserwując narastające klęski, zagrażające dziś człowiekowi i Ziemi, wagi nabierają dość katastroficzne wezwania i ostrzeżenia „pedagogiki humanizmu tragicznego”: „ucz się lub giń”, czy też „ucz się, nawet gdybyś miał zginąć” (Suchodolski 2003: 274). Takie relacyjne rozumienie wychowania już w drugiej połowie XX w. zaproponowała Romana Miller, a zyskuje ono szczególne znaczenie, moim zdaniem, właśnie dzisiaj. Zaprezentowana przez nią formuła interwencji wychowawczej ma stanowić „trzecią siłę”, pobudzającą uważność, pokorę, a przede wszystkim zaangażowanie ludzi w określanie „dobra wspólnego”, „zespolenia człowieka ze światem”, w rozwiązanie i naprawę szczególnie patogenicznych problemów dotyczących człowieka i świata. Wychowanie w jej rozumieniu wskazuje na interwencję odnoszącą się do obydwu członów tej złożonej i często (nie)dialektycznie aranżowanej relacji człowieka i świata oraz w procesualny jej przebieg. A więc interwencję w celowe i zazwyczaj nie do końca deterministycznie określone, a raczej probabilistycznie założone, „zawiązywania/rozwiązywania”, splatania/rozplatania tej relacji, w formułowanie i przeformułowanie znaczeń świata, w skali lokalnej, globalnej i w wymiarze pojedynczego człowieka (Miller 1981).

Można zaryzykować stwierdzenie, że w historiografii pedagogicznej latami, a właściwie wiekami, nie ujmowano dostatecznie wyraziście i nie obejmowano namysłem krytycznym problemów wychowania jako budowanej relacji człowieka ze światem, zazwyczaj skupiając uwagę na jednym z granicznych członów tej wzajemnie określającej się relacji i odsuwając na plan dalszy tę drugą. A to podejmowano się realizacji „doskonalenia” kondycji człowieka (wobec *status quo* świata), a to kiedy indziej upominano się nie tyle o rozwój, ile ostatnio coraz częściej o „wzrost” kondycji świata, bez pytania o to, co ów wzrost, a nie rozwój, znaczy dla przyrody, dla człowieka. Ale przede wszystkim o to, co on znaczy dla zmian tożsamości ludzi w dynamicznej sytuacji zmiany środowiska, w jakim żyje człowiek, i dla roli, jaką on odgrywa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturze, można dopowiedzieć: w systemie społecznym i planetarnym. Tym samym straciliśmy z pola widzenia wychowawczego złożoną, współzależną, dynamiczną całość (Rodziewicz 1995). I tak na przykład, eksponowana w historiografii premodernistyczna filozofia (która również jest współobecna i dzisiaj) zaświadczała o statyce przyjętego w tej filozofii obowiązującego obrazu świata i o teologicznie określonych jego ramach. Przypominała – mówiąc w pewnym skrócie – o nadzorowanych granicach i obowiązującym wszystkich zwolenników uniwersum jego znaczeń, np. teologicznego sacrum jako ostatecznej prawdy, wyróżnionych autorytetów świętych, kapłanów, feudalnych reguł gospodarki i społecznego porządku.

W przyjętych, z góry określonych, regułach relacji obraz świata uznany za niezmienny, raz na zawsze ustalony porządek, miał trwać wiecznie, mimo śmiertelności

i skończoności życia tych, których bycie w świecie było/jest jemu podporządkowane. I to wówczas zarówno dobro, jak i zło bycia w świecie rozumiano w tym kontekście jako już bezproblematyczną oczywistość, określone odgórnie przez normy, wartości i granice świata (Folkierska 2005). Wymagały one wiary w ich niezachwianą hierarchiczną strukturę, spełnianie **obowiązku** posłuszeństwa i podporządkowania im ludzi śmiertelnych, oczekujących z ufnością na obiecane im „zbawienie”. Dokonujące się w historiografii europejskiej zmiany i przemieszczenia myśli filozoficznej prowadziły z czasem do określenia na nowo paradygmatu reguł rzeczywistości, a także zmiany charakteru interwencji wychowawczej, oznaczając ją w nowych regułach rozumienia relacji człowieka ze światem. Nowa perspektywa rysująca się przed człowiekiem nowoczesnym wyzwalała go z poprzednich zobowiązań, ram, ograniczeń. Pozwalała na postrzeganie siebie jako człowieka „wolnego” poznawczo, tj. raczej uwolnionego z poprzednich zobowiązań. Teraz już niepozostającego w kondycji *status quo* i podporządkowania, lecz w odsłaniającej przed nim możliwości dynamicznego „stawania się”, urządzania świata i realizowania rozumnej relacji ze światem.

Nowoczesna filozofia powoływała człowieka zdolnego do „kreacji” projektów zmian wprowadzanych w świecie i sposobów ich realizacji, jednocześnie zobowiązywała go do przeformułowania celów i reguł realizacji procesu wychowania. Na problemy te zwracała uwagę choćby Miller w tekstach *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości* (1984) i *Modernizacja procesu wychowanie w świetle raportów o stanie oświaty* (1977) czy współcześnie Andrea Folkierska w książce *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* (2005).

Gdy jednak stara filozofia premodernistyczna, wraz z towarzyszącą jej praktyką społeczną i wychowawczą, określająca bycie człowieka w świecie, traciła swoją moc oddziaływania oraz wiarę w ustalony wcześniej porządek i stosunek człowieka do świata, nie znikwała ona jednakże ani jako idea, ani jako praktyka społeczna i wychowawcza. Natomiast dawała znać o sobie w synchronicznym współistnieniu z myślą i praktyką nowoczesną, jako myśl tradycji, starego porządku, dziedzictwa, pamięci, fundamentu, sytuując się obok myśli nowej i stanowiąc dla jej zwolenników propozycję myślenia – eksponując trubadurów: tworzonych narodów, imperiów, cywilizacji nowoczesnej, gospodarki socjalistycznej, kapitalistycznej, jej obywateli i innych orientacji powstających w nowoczesnym świecie. Wyłaniająca się z owego przemieszczenia filozofii nowa formacja (ludzi, instytucji i reguł praktyk społecznych nowożytności, owiana duchem filozofii oświecenia) wyrażała już zaufanie do człowieka wobec jego wyrastania z niepełnoletności, a mogącego już dysponować własnym rozumem, wolą działania i czynu, możliwościami konstruowania świata według reguł ludzkiego rozumu, pozwalającego na przeformułowywanie własnej kondycji, tożsamości i na samodoskonalenie.

Również nowoczesna perspektywa polityki życia, wspierana przez niebywały rozwój nauk eksperymentalnych i związany z nimi rozwój cywilizacji, techniki, nauki, przemysłu, komunikacji społecznej, wymagała nowych kompetencji poznawczych,

umiejętności pragmatycznych, zaangażowania w ich dekonstrukcję, rekonstrukcję i konstrukcję społeczne. Co z kolei uprzytomniało człowiekowi (zazwyczaj?) jego niezwykłą siłę i władzę rozumu, woli, jaką on ma, może zdobyć i użyć wobec świata, a nawet uprzytamniało możliwości „czynienia Ziemi poddaną”, co zresztą stanowiło flagową dewizę duchową również poprzedniej formacji. Zdaniem Bińczyk (2018b) zredefiniowanie dotychczasowego myślenia o sprawczości człowieka, a także o jego wolności i odpowiedzialności, stało się konieczne, gdy ludzkość jako jeden gatunek spośród wielu istniejących, osiągnęła taki zakres wpływu, modyfikując wiele parametrów funkcjonowania planety. Wyrazem tej tendencji była propozycja, zgłoszona w 2000 r. przez biologa Eugene’a Stoermera i badacza atmosfery Paula J. Crutzena (laureata Nagrody Nobla z 1995 r. w dziedzinie chemii), nazwania współczesnej epoki geologicznej „antropocenem”, epoką człowieka w której *homo sapiens* stał się hipersprawczą siłą o znaczeniu geologicznym, a nawet kosmicznym, planetarnym.

Relacja człowieka ze światem kształtowana na nowych zasadach uwodziła możliwościami sprawczymi, pozwalała na podporządkowanie natury, przyrody, człowieka, kultury, społecznego porządku, wiedzy, władzy – zamysłowi rynku, pożądaniami konsumpcji, woli człowieka już ponowoczesnego. Ale jednocześnie odsłaniała niepokój o zagrożenie człowieka, „człowieczeństwo”, jego uprzedmiotowienie, instrumentalne traktowanie. Ukazywała także kruchość ludzkiego świata, postprzyrody, co nasilało obawy zarówno o los tworzonej zachodnio-europejskiej cywilizacji, jak i o los natury, w tym natury ludzkiej.

Wyrazem nie do końca kontrolowanej mocy ludzkiej i nieprzewidywanych wyników jego sprawczości, podejmowanych skandalicznych decyzji, stało się realne zagrożenie dotychczasowych warunków życia na Ziemi. Bińczyk w tekście *Troska o przyrodę w epoce antropocenu* pisze: „[...] to szokujące i niebywałe, by jeden gatunek spośród wielu na planecie osiągnął taki zakres wpływu. Wymusza to zredefiniowanie naszego dotychczasowego myślenia o jego sprawczości, a także wolności i odpowiedzialności” (Bińczyk 2018b: 176).

Erich Fromm w pracy *Zdrowe społeczeństwo*, napisanej jeszcze w połowie XX w., przywołuje stanowisko Karola Marksa w sprawie „alienacji” człowieka, która była/jest konsekwencją patologizacji (kogo? czego? – pytamy dziś – człowieka czy świata?), być może „niewłaściwego” układania relacji między ludźmi a światem, w procesie produkcji, ale i skutkiem braku wiedzy, wyobraźni, czułości, troski, splatania, jak powie dziś Latour, relacji człowieka ze światem, także człowieka z człowiekiem, człowieka podmiotu z człowiekiem (wykonawcą woli) traktowanym jako przedmiot, człowieka z naturą zewnętrzną i z naturą wewnętrzną, naturą ludzką drugiego człowieka, wreszcie ze sferą publiczną i ze współczesnym społeczeństwem. Zdumiewającą i nieprzewidywaną konsekwencją tych zaburzeń w relacji był fakt, iż własny czyn człowieka okazywał się przeciwstawną mu siłą, która go ujarzmia, ogranicza, zagraża jemu i światu, zamiast być mu poddaną – to człowiek miał tę siłę rozumieć, móc wcześniej sobie uświadomić, przewidywać, etycznie i z rozumną troską nad nią zapanować.

„Daje się zauważyć – pisał Fromm – pogłębiającą się bowiem przepaść między człowiekiem a światem, w takim stopniu [...] że dzisiejsze społeczeństwa ani nie potrafią nadążyć za falami spowodowanych przez nie przemian, a ludzie nie są w stanie zrozumieć i przewidzieć dalekosiężnych następstw i znaczeń tego, co czynią” (Fromm 1996: 32). Ten problem, współcześnie widoczny, nagłaśniany lokalnie i globalnie, przywołała choćby Irena Wojnar w „nowym otwarciu” kolejnego seminarium Polskiej Akademii Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000Plus” pt. *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*.

I to właśnie teraz, wobec obserwowanej krótkowzroczności wbudowanej w instytucje decyzyjne, zorientowania ludzkiej wyobraźni na zysk, konsumpcję, wobec braku wyobraźni holistycznej, niedostatku troski o relacje między ludźmi, niedostatku etyki w przekształcaniu środowiska i planety, w sytuacji, jak powie Zygmunt Bauman, „nowego nieładu światowego”, niepewności ontologicznej, o czym pisze Tzvetan Todorov, coraz wyraźniej dawało/daje się słyszeć dramatyczne wołanie o **odpowiedzialność** człowieka za tworzony świat i siebie (Todorov 2004). Jak wcześniej zauważyłam, kategorie wolności i odpowiedzialności nabierają dzisiaj szczególnego znaczenia. Zdaniem filozofa Jacka Filka to **etyka** stanowi istotę bycia człowieka w świecie. Zauważa on, iż świat w tym sensie jest wolny, że pozostaje otwarty na twórczą działalność człowieka. Jednocześnie autor przestrzega, że świat jest faktycznie kruchy, podatny na zniszczenie, między innymi w wyniku „nieodpowiedzialnych” czynów, eksploatacji dokonywanych przez człowieka, a będących wynikiem „nie do końca przemyślanych” działań ludzi, ale i niespodziewanych wybryków natury. I właśnie ta słabość świata wymaga szczególnej **odpowiedzialności** za jego istnienie.

W każdym razie kategoria **odpowiedzialności** wymaga wolności, ale i czułości, uwrażliwienia i troski udzielania odpowiedzi na wyzwania, które przynosi rzeczywistość, a których zbyt intelektualistycznie, szczególnie nazbyt adaptacyjnie, nie zaś refleksyjnie traktowana edukacja (szczególnie ta zdalna) nie jest w stanie realizować. Filek (1996) tę nową formę odpowiedzialności określa jako „**ontologizację odpowiedzialności**”, wskazując, iż odpowiedzialność może podjąć ten, kto jest świadomy i siebie, i świata, i sensu, jaki nadaje swemu byciu w świecie.

Z kolei Krystyna Ablewicz zwraca uwagę na **dynamikę odpowiedzialności** w polu wzajemnych, zmieniających się relacji międzyludzkich, w budowaniu dialogu, co jest szczególnie trudne w obliczu trwających „wojen kulturowych”, które toczą się lokalnie i globalnie (Ablewicz 2007). Joanna Rutkowiak (1990) zaś podkreśla rolę **odpowiedzialności wychowawczej**, zwłaszcza w sytuacji kryzysu wychowania, na co może wskazywać dzisiejsza sytuacja „zdalnego nauczania” oraz towarzysząca jej redukcja realizowanych programów nauczania i kontaktów społecznych w szkole i poza nią. Natomiast współczesną żywotność myśli Sergiusza Hessena, „**pedagoga odpowiedzialnego**” za przyszłość cywilizacji europejskiej, zaakcentowała Andrea Folkierska (2005).

W podjętym tutaj namyśle szczególnej wagi nabiera pytanie: czy odpowiedzialność w jej dotychczasowych znaczeniach jest wystarczającym narzędziem korekty

„dzisiaj”? Wciąż otwarte pozostają pytania: jakie zakresy i pola odpowiedzialności wychowawczej są niezbędne w XXI w., w czasie „po człowieku”, gdy znaczenie zyskuje „posthumanistyczna etyka”, wiążąca wartości etyczne z dobrostanem poszerzonej wspólnoty ludzi, zwierząt, rzeczy? Kiedy człowiek traci pozycję centralną w antropocenie? Kiedy to istotną rolę wobec starych reguł wychowania (np. autorytaryzm, adaptacja) zaczynają odgrywać nowe reguły, takie jak: kreatywność, transgresja, sztuka (Braidotti 2014)?

W przeformułowywanej perspektywie to interwencja wychowawcza ma stawać się siłą budowania **odpowiedzialności** wychowawcy i wychowanka za racjonalny, emocjonalny i moralny sens urządzania świata, za rodzaj wielowymiarowej relacji człowieka z „postprzyrodą”, także w sytuacji letargu polityki środowiskowej, napięcia człowieka w relacji z sobą samym i innymi ludźmi – Obcymi.

Do takiej umiejętnej mądrości, wrażliwości, troski, uważności i odpowiedzialności szczególnie zobowiązują człowieka napotykanne przez niego trudności w przekraczaniu dystansów pomiędzy: naturą i kulturą; naturą człowieka i tworzoną cywilizacją; regułami przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; realnością i wirtualnością; lokalnością i globalnością; kolektywizmem i indywidualizmem; bogatymi i biednymi.

Wobec obserwowanych dziś często nieprzewidywanych czy nieodpowiedzialnych naruszeń tych granic, jak zauważa Agata Bielik-Robson, nie ulega wątpliwości, że „oświeceniowa obietnica powszechnej emancypacji i swobodnej wolności człowieka powinna ulec ukróceniu”. Nawiasem mówiąc, nowa humanistyka, szczególnie poszukująca granic przyjętego myślenia, stereotypów, zabiegająca współcześnie o słyszalność swego głosu, przypomina, że nie tylko sam człowiek zamieszkuje ten świat, są jeszcze rośliny i zwierzęta, a także „gwiazdy na niebie i prawo moralne we mnie” (Bielik-Robson 2017: 146). Świadomość ta zmusza nas do poszukiwania nowych granic wolności, odmiennych od tych, gdy naczelnym hasłem było czynienie sobie innych istot poddanyymi.

Również dzisiaj, przy powszechnej, zapośredniczającej obecności mediów i ich rosnącej roli, kiedy możemy przejrzeć się całościowo, uważniej i bardziej naocznie, jednocześnie sobie i światu, robiąc chociażby *selfie*, zaglądając w Kosmos czy na dno oceanu, by „jak w lustrze zobaczyć świat”, co prawda jego przetworzony obraz, pokazany w powiększeniu i przybliżeniu na ekranie. Pozwala on lepiej zrozumieć „świat i odbicie tego świata” we własnym spojrzeniu i własnym rozumieniu, czyli „realnie”. To wówczas możemy bardziej wyraziście dostrzec różnice pomiędzy przyjętymi ideami, wyobrażeniami, stworzonymi na własny użytek fantazmatami a podjętymi czynami wobec świata, pożądaniami a realną konsumpcją czy próbami „zespolenia człowieka ze światem”?

Wychowawcze zadanie, inspirację i problem „zespolenia człowieka ze światem” (poznawczego przeżycia, odpowiedzialnego działania) Miller podjęła w 1983 r. jako wyzwanie dla edukacji przyszłości. Zwróciła wówczas uwagę, że żadne gotowe rozwiązania nie są dziś przydatne, a wychowawcy i wychowankowie muszą uczyć się (niejako od początku) trudnej *sztuki życia* i razem poszukiwać jego sensu niejako

na nowo. Owo zespolenie człowieka ze światem nie jest bowiem stanem niezmiennym i raz na zawsze określonym. Tej propozycji autorki należałoby przyjrzeć się uważnie obecnie, w czasie szczególnym, lat dwudziestych XXI w. (Miller 1984).

To właśnie dziś w wielowymiarowym namyśle mamy szansę odsłonić, iż środowisko wytwarzane przez człowieka stanowi zarówno oczywisty dowód kreatywnych działań człowieka, tworzenia dobrostanu bycia na Ziemi, jak i źródło zagrożeń, inspirowania wydarzeń poza zasięgiem przewidywalności człowieka, a wręcz mu zagrażających. Antropocen, jako „panowanie” człowieka nad środowiskiem lokalnym i globalnym, ma więc charakter co najmniej ambiwalentny, wzmacniający poczucie globalności jako całości, wspólnoty, integracji, ale i dostarczający przykładów zabiegania wyłącznie o polityczne interesy lokalne, stwarzające sytuacje ryzyka i niepokoju. Budowane relacje między człowiekiem i światem i powstające między nimi dystanse nie zawsze są wynikiem troski o dobro wspólne, lecz obecnie coraz częściej zabiegów mających na celu utrzymanie politycznej władzy.

Analizy Botkina czy Filka pokazują ambiwalencję, możliwości/nieвозмоści, przewidywania odległych czasowo skutków działań człowieka w świecie, sensu wprowadzanych zmian w przyrodzie, w tworzonej cywilizacji, ale i trudności prognozowania w dalszej perspektywie czasowej skutków dokonywanych przekształceń. Uogólniając, Filek stwierdził, że człowiek dojrzywał stopniowo do „odpowiedzialności o światowym wymiarze”, powstaje jednak pytanie: czy na pewno dojrzał? Ugruntowaniem odpowiedzialności, w opinii filozofa, nie jest obszar etyki – który był dotąd oddzielany od ontologii – lecz przeciwnie: uświadomienie sobie właśnie ontologicznego charakteru odpowiedzialności, kiedy to świat jest doświadczany jako **ontoetyczny**. Co oznacza, iż odpowiedzialność człowieka za świat jest od początku wpisana w jego egzystencję. A bycie-w-świecie człowieka oznacza jednocześnie bycie odpowiedzialnym za świat, także za jego przeszłość i przyszłość oraz jakością jego dalszego istnienia (Filek 1996).

Tymczasem etyczne zobowiązania do odpowiedzialności za tworzony świat były i są łamane. Sięgając tylko do historii XX w., dostarcza ona wielu przykładów braku odpowiedzialności człowieka, niedostatków użycia rozumu, niezrozumienia dokonywanej zmiany w świecie, zaniechania myślenia, zaniedbań w przewidywaniu (dalekich i bliskich czasowo) skutków podjętych działań. Dramatycznymi konsekwencjami tych zaniedbań i błędów człowieka były m.in.: obie wojny światowe, krwawe rewolucje, hitleryzm, masowe ludobójstwo, stalinizm, obozy zagłady, użycie bomby atomowej, mafie, terroryzm, niedostrzeżenie problemu przybywających do Europy emigrantów, dewastacja środowiska naturalnego i dewastacja duchowego wnętrza człowieka, odrzucenie autorytetów naukowych, eksponowanie finansjery, banksterów, korupcji.

Tymczasem realizacja idei służących zasypaniu „luki ludzkiej”, budowaniu zbiorowej świadomości politycznej, integracji, poczuciu wspólnoty pozwoliła na powołanie i funkcjonowanie np. Unii Europejskiej, Organizacji Narodów Zjednoczonych, przyczyniła się do zaistnienia „Solidarności”, „ruchu zielonych” i wielu

innych cywilizacyjnych i transformacyjnych inicjatyw, konstruujących wspólnotę, także w skali globalnej. Natomiast niedostatek „splatających” na nowo zabiegów, zaniedbanie kompetencji agonistycznych, uruchomienie zaś antagonistycznych (nie) porozumień, brak dobrej woli były i są barierami w tworzeniu dobra wspólnego. A bywają one wyrazem troski o interesy partii, lecz nie społeczeństwa, zabiegania o interesy grupy rządzącej, wspierania konsumpcyjnych po-żądań ludzi. Dlatego działania te prowadziły do nieporozumień społecznych, „wojen nowoczesnych plemion”, „wojen kulturowych”, partyjnych konkurencji o racje własnej partii, o panowanie nad światem lokalnym czy globalnym (Latour 2019).

W miarę wzrastania świadomości zagrożeń cywilizacyjnych będących dziełem człowieka (np. procesy migracyjne, kryzys demokracji, zmiany klimatyczne, także nierozpoznane zagrożenia płynące z natury, jak pandemia wirusa SARS-CoV-2) Ewa Domańska wobec takich wydarzeń dostrzega strategiczne zobowiązanie humanisty, zapewne także pedagoga, do podejmowania wysiłku kreowania krytycznej nadziei. Humanistyka wtedy staje się rodzajem praktyki ochronnej, podtrzymującej pamięć, dyskurs w obliczu katastroficznych faktów, nasilających się konfliktów. Jej prewencyjne działanie stara się być *ante factum* aniżeli *post factum*, próbując uprzedzić skutki działania, zachęcając do myślenia, troski o to, co na „zewnątrz i wewnątrz”, przywracając słowom i czynom moc sprawczą (Domańska 2017).

Dzięki coraz bardziej świadomemu i krytycznemu odsłanianiu zagrożeń, kontekstów ich powstania, przebiegu i konsekwencji dla człowieka i planety wyraźniej jest obecnie słyszalne wołanie o zwiększenie zakresu odpowiedzialności. Dziś głosy niepokoju o **niedostatek odpowiedzialności** dobiegają ze strony niektórych przedstawicieli myśli politycznej, także części opinii publicznej obawiającej się nie tyle spektakularnych osiągnięć nauki, ile praktycznego wykorzystywania jej dokonań.

Dająca znać o sobie opinia społeczna i jej populistyczne orientacje zdają się nie do końca ufać merytorycznym ekspertyzom, autorytetom naukowym. Na podejrzliwość wobec wiedzy naukowej zwrócono ostatnio uwagę w odniesieniu do „antyszczepionkowców”, którzy swoje nadzieje widzą w zwróceniu się ku: tradycji, opatrności Bożej, medycynie naturalnej, ku wierze, nierefleksyjnemu obowiązkowi przyporządkowania się i posłuszeństwu, a nie ku odpowiedzialności. Natomiast przywiązana do racjonalności część opinii publicznej docenia głosy odpowiedzialnych naukowców, prawników, lekarzy, znajduje w ich poglądach jakies remedium na bolesne doświadczenie, dramatyczne rozchwianie terażniejszości.

W świecie współczesnym zwyczają priorytet interesów gospodarczych, politycznych, finansowych, eksploatacyjnych wobec przyrody, masowej produkcji zwierząt, gospodarki opartej na węglu, wzrastających zagrożeń smogiem dla zdrowia ludzi. W tym kontekście zajmowanie się rządu problemem wyborów prezydenckich można nazwać nieodpowiedzialnym działaniem w sytuacji, gdy pozostają nierozwiązane problemy służby zdrowia, braki w zaopatrzeniu medycznym, straty gospodarcze społeczeństwa dotkniętego pandemią koronawirusa.

Filek i Jonas zwracają uwagę, iż dopiero w krytycznych doświadczeniach w świecie i samokrytycznym doświadczeniu siebie człowiek dorasta do postawienia przed sobą zadania „odpowiedzialności za świat”, za Innego człowieka i za współistniejące z nim byty, za świat składający się z ludzi i rzeczy, który jest powierzona całością, przekraczającą wymiar indywidualnego ludzkiego istnienia. W tym sensie **odpowiedzialność** staje się zadaniem wychowawczym realizowanym w rodzinie, szkole, poza szkołą, jest namysłem i czynem w horyzoncie zabezpieczenia przyszłości świata i człowieka. To dopiero zwrócenie się ku przyszłym zadaniom, w odpowiedzi na żądania świata, człowiek, pozostając w złożonej relacji, staje się osobą oraz realizuje i doskonali swoje człowieczeństwo.

Do tego odnowionego rodzaju relacji człowieka ze światem odwołuje się przeżywająca zwrot performatywny „nowa humanistyka”, która wymaga pogłębienia samoświadomości, wspólnego namysłu i debaty nad pytaniami zasadniczymi: kim jesteśmy? Co mamy począć z życiem? W jakim świecie chcemy być? Co chcemy uczynić, jeśli chcemy być twórcami świata? Co zrobić, by uczynić go zrozumiałym i bezpiecznym? Pytania te możemy postawić teraz, nie zaś w sytuacji, kiedy tylko uczymy się adaptacyjnie i mamy wątpliwą okazję, by pozostawać jedynie odtwórcami świata, jaki jest.

Wobec obserwowanego marazmu Ewa Domańska domaga się zdecydowanego „popchnięcia kondycji humanistyki do przodu” przez uruchomienie nie tylko „epistemologii poznania”, lecz także „epistemologii przeżycia”. Obie epistemologie tego, co wydarza się w świecie, wymagają od ludzi pozostawania w napięciu troski zarówno o siebie, jak i o środowisko, o Innych. Wymaga także zdobycia niezbędnej uważności, wrażliwości dla partycypacji, zaangażowania się, także dla zaangażowania innych w dopełnianie, wprowadzanie korekt w przestrzeni społecznej, przyrodzie, zdeorganizowanych instytucjach i ich otoczeniu (Domańska 2017).

Warto jeszcze zasygnalizować – by rozwinąć te myśli w innym tekście – głos Rosi Braidotti, która w książce *Po człowieku*, zwraca uwagę, iż kategoria „Człowiek”, która wyznacza horyzont nowożytnej polityki i odpowiada za wiele jej sukcesów, jest jednocześnie jedną z poważniejszych przeszkód w spełnieniu emancypacyjnej obietnicy poświeceniowego projektu. Z tego względu konieczna staje się rewizja ekskluzywizmu kryjącego się za przyjętą kategorią „Człowiek” i zadanie pytania o granice podmiotu jako instancji potencjalnie nieograniczonej. Należy także zwrócić uwagę na poświeceniową tożsamość tego podmiotu, jego władzę-wiedzę, aby ocenić, w jakim stopniu bierze odpowiedzialność (bądź nie) za świat, za demokrację, za strukturę społeczną, za sukcesy i niepowodzenia realizowanego projektu kultury (Braidotti 2014).

Natomiast niewtrącanie się, kierowanie się wyłącznie „jąźnią odzwierciedloną” czy „orientacją radarową”, obojętność np. wobec zagrożenia klimatu, zanieczyszczenia środowiska to świadectwa ucieczki od odpowiedzialności w kierunku działań motywowanych własną wygodą, indywidualnym interesem. Świat i człowiek

tymczasem, pozbawieni opieki, uwagi, troski, samodyscypliny, zagrażają i sobie, i innym ludziom.

Jeszcze inną formą odpowiedzialności, którą musimy przyswoić, jest **odpowiedzialność za samego siebie**. Dotyczy ona nie tyle odpowiedzialności moralnej za poszczególne czyny, ile za własną osobową tożsamość, gdy pojmujemy „ją” jako niesprzeczność z sobą samym. Folkierska przywoływała tę myśl Hannah Arendt (2005), podkreślając, iż jednak nie można raz na zawsze utożsamiać się z pojęciem bezwarunkowej akceptacji samego siebie, gdyż więź z samym sobą powinna być ponawiana. Samoświadomość tego faktu przypomina, iż więź ze światem wymaga dystansu zarówno do świata, jak i do samego siebie. Wówczas jest ona warunkiem myślenia, dialogu „Ja z sobą” i „Ja z innymi ludźmi”.

W niniejszym artykule problem odpowiedzialności został zaledwie zarysowany. Wychowanie zmieniające się procesualnie, a może nawet skokowo, jest nie tyle relacją poznawczą, ile budowaniem odpowiedzialnych, współzależnych więzi człowieka ze światem, postnaturą – kulturą, człowieka z innymi bytami, rozszerza więc granice ich wspólnot. Wymaga ono objęcia uwagą i troską również nieludzkie formy życia, które nie mówią, a ściślej nigdy nie zabiorą głosu w swojej sprawie, a których doświadczać winniśmy podmiotowo jako niepowtarzalną wspólnotę, nie zaś przedmiotowo, jak to niejednokrotnie działo się w zachodnioeuropejskiej cywilizacji.

W paradygmacie wbudowywanej w kondycję ludzką troski, odpowiedzialności za przyszłe pokolenia zawarta jest myśl etyczna Dietera Birnbachera (1999), współczesnego niemieckiego filozofa młodego pokolenia. Jego książka *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia* dotyka problemu przetrwania ludzkości i odpowiedzialności współczesnych za kolejne generacje, nie tylko w sensie ich fizycznego zaistnienia, lecz także odpowiedzialności za ich przetrwanie, mając na myśli przede wszystkim nie komfort czy standard życia, lecz jego sens. Zdaniem Birnbachera w ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy zachwianie znaczenia nauk humanistycznych, pedagogicznych, które, z powodu nacisków, mają tendencję do ustępowania pola teoriom i praktykom ekonomicznym, towarzyszącym „cywilizacji wzrostu”, która nadaje znaczenie myśleniu technokratycznemu, instrumentalnemu, kultowi pieniądza, konsumpcji. Taka orientacja kształtuje także *status quo* przyrody, przyczyniając się do jej dewastacji, jak również do deprecjacji kondycji ludzi.

Wychodząc z założenia filozofii XXI w., a przynajmniej tej jej części, która twierdzi, że należy raczej zapobiegać, niż leczyć, dla współczesnego namysłu wychowawczego niezbędna jest pogłębiona refleksja humanistyczna oraz mocne zaangażowanie w wypracowanie nowej kondycji człowieka i jego relacji ze światem. Nie chodzi o człowieka przeciwstawionego przyrodzie, nauce, lecz o to, jak postulował Johann Gottlieb Fichte w swojej filozoficznej antropologii, by człowiek nie stawał się „panem przyrody”, tylko umiał ją odczuć, cenić, jak stwierdził Max Scheller, umiał z nią współistnieć. To odsłonięcie i niezbędne przesunięcie znaczeń w myśleniu również wychowawczym wymaga poszukiwania nowej kartografii myślenia, nowego języka, określenia nowych przestrzeni odpowiedzialności za relacje człowieka ze światem.

Literatura

- Ablewicz K., 2007, *Pola odpowiedzialności dorosłego i dziecka. Tradycja i nowoczesność i co dalej*, „Znak”, nr 6.
- Bielik-Robson A., 2017, *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Bińczyk E., 2018a, *Epoka Człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczyk E., 2018b, *Troska o postprzyrodę w epoce antropocenu*, „Etyka”, nr 57.
- Bińczyk E., 2018c, *Utrata przyszłości w epoce antropocenu*, „Stan Rzeczy”, nr 1.
- Birnbacher D., 1999, *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Botkin J., Elmandjara M., Malitza M., 1982, *Uczyć się bez granic, Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. *Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Braidotti R., 2014, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorański M., 2020, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Domańska E., 2017, *Sprawiedliwość społeczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Faure E., 1975, *Uczyć się, aby być* [Raport Międzynarodowej Komisji ds. UNESCO, w latach 1971–1972], tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filek J., 1996, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków: Wydawnictwo Baran i Szczyński.
- Folkierska A., 2005, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fromm E., 1996, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Harari Y.N., 2018, *Homo deus. Krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jonas H., 1995, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Klein N., 2020, *To zmienia wszystko. Kapitalizm kontra klimat*, tłum. H. Jankowska, K. Makaruk, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Latour B., 2019, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, tłum. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków: Universitas.
- Mączyńska E., Pysz P., 2020, *Po co nam społeczna gospodarka rynkowa?*, www.pte.pl/pliki/1/8905/2020-02_6287pdf [dostęp: 21.03.2020].
- Miller R., 1977, *Modernizacja pojęcia „wychowanie” w świetle raportów o stanie oświaty*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Miller R., 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miller R., 1984, *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 11.

- Rodziewicz E., 1995, *Dekonstrukcja pedagogiki ogólnej i jej kontekstu – ku pedagogice ponowoczesności* [w:] *Pedagogika ogólna: tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Rutkowiak J., 1990, *Kryzys pedagogiki i kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej* [w:] *Ku pedagogii pogranicza. Studia kulturowe i edukacyjne*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski B., 1982, *Przedmowa* [w:] J. Botkin, M. Elmandjara, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, tłum. M. Kukliński, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski B., 2003, *Pedagogika humanizmu tragicznego* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Warszawa: Elipsa.
- Todorov T., 2004, *Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka*, tłum. E. Cylwik, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Weizsäcker E.U. von, Wijkman A., 2018, *Ejże! Kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zniszczenie Planety. Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. Z. Becker, Warszawa: Instytut Badań Stosowanych Politechniki Warszawskiej.

Streszczenie

Artykuł ma na celu zwrócić uwagę na wielowarstwowość zagadnienia odpowiedzialnego stosunku człowieka do świata. Człowiek jest uwikłany w nieskończone sieci zależności, działa w wielu przestrzeniach i czasach, nieustannie ogłaszane są nowe początki i nowe końce epok. Brak stabilności świata, w którym żyjemy, stwarza okazję do postawienia pytania o możliwość rozumienia odpowiedzialności jako wyzwania wychowawczego.

Słowa kluczowe

odpowiedzialność, wolność, wychowanie jako wyzwanie, antropocentryzm

Summary

Come on! It is the responsibility that poses a challenge to education today

The main purpose of this paper is to draw attention to the multi-layered nature of the responsible attitude of a human being towards the world. Human beings are entangled in the infinite nets of relationships, they operate in many spaces and times, and new beginnings and ends of eras are announced all the time. The lack of stability of the world human beings live in becomes an opportunity to pose a question about the possibility to understand responsibility as a challenge to education.

Keywords

responsibility, freedom, education as challenge, anthropocentrism

Recenzje i sprawozdania

Volha Pauliuts

ORCID: 0000-0003-4489-8337

Uniwersytet Gdański

Recenzja książki Katarzyny Pękały-Speer
pt. *Wiedza w budowie. O społecznym tworzeniu
wiedzy w Wikipedii*

Konstruowanie wiedzy czy tworzenie rzeczywistości przez aktorów społecznych (i ich interakcje społeczne) od lat są badane przez specjalistów różnych dziedzin i stanowią główny temat wielu ważnych publikacji naukowych. Trudno bowiem myśleć inaczej o takiej książce, jak np. *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (2010). Również w obszarze pedagogiki tworzenie wiedzy jest zagadnieniem często podejmowanym – tu za przykład może posłużyć *Architektura wiedzy w szkole* Stanisława Dylaka (2013). Konstruowanie wiedzy, korzystanie z niej, rozwijanie i rozpowszechnianie dotyczy jednak nie tylko szkoły, lecz także codziennego, dynamicznego ludzkiego bycia. Rozwój technologiczny przyczynił się do tego, że obecnie procesy tworzenia i popularyzowania wiedzy przechodzą rewolucję. Nic więc dziwnego, że pojawiają się prace z zakresu pedagogiki, które są zorientowane na zjawiskach budowania wiedzy w rzeczywistości cyfrowej – i właśnie tej problematyce jest poświęcona książka *Wiedza w budowie. O społecznym tworzeniu wiedzy w Wikipedii* Katarzyny Pękały-Speer (2022 r., Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, seria „Monografie Ars Educandi”, ss. 380).

Autorka analizuje w tej pracy wspomniane procesy tworzenia wiedzy w sieci w ujęciu porządku instytucjonalnego. Przedmiotem jej badań, jak wskazuje tytuł, jest Wikipedia i jej zasoby, tworzone przez różne osoby, często nieposiadające usystematyzowanej wiedzy naukowej. Już we wstępie do swych rozważań Pękała-Speer wyjaśnia, że przy tworzeniu treści Wikipedii ważniejsze niż dysponowanie wiedzą na dany temat jest zdobycie wiedzy o tym, jak przygotowywać artykuły, obejmującej również społeczne zasady i normy tworzenia treści w środowisku typu wiki. Zadaje przy tym pytanie o jakość tej wiedzy i status Wikipedii jako encyklopedii, o której decyduje społeczność jej współautorów. Badania pokazują, że na tle

innych encyklopedii zasoby Wikipedii odznaczają się wysoką jakością i niewiele różnią się od materiałów, których autorami są naukowcy. W szerszym kontekście jakości Pękała-Speer zwraca uwagę na możliwość rozwijania artykułów Wikipedii zarówno przez badaczy, jak i przedstawicieli wiedzy praktycznej, co stanowi ważny wyznacznik jakości haseł. Przykładem mogą być artykuły dotyczące zabytków, ich opisy bowiem często zawierają więcej szczegółów i ciekawych informacji właśnie dlatego, że zostały przygotowane przez historyków, archeologów, architektów czy mieszkańców miejscowości, w której ów zabytek się znajduje – w czym zresztą można dostrzec interesujące przenikanie się perspektyw codzienności i tzw. wyobraźni socjologicznej (Mills 2007).

Kolejnym przykładem jest tradycja, która z punktu widzenia nauki zostanie dobrze opisana przez przedstawiciela kulturologii, natomiast w perspektywie codziennych rytuałów i wiedzy praktycznej znacznie lepiej przedstawi ją osoba na co dzień żyjąca tą tradycją. Pękała-Speer stwierdza, że tworzenie wiedzy w Wikipedii przez niefachowców staje się wielką narracją umożliwiającą (współ)autorom haseł włączenie się do obiegu wiedzy i wzbogacenie encyklopedycznej treści.

Pierwsze cztery rozdziały książki zawierają obszerną teoretyczną podstawę wiedzy dla dalszych badań Autorki. W pierwszych rozdziałach zostały wymienione podstawowe pojęcia dla omawianej problematyki, takie jak: „I/internet”, „sieć ogólnosiwiatowa”, „web 2.0”, „otwarte licencje”, „pracownicy wiedzy” oraz „środowisko typu wiki”. Dla dalszych rozważań warto przywołać tu za badaczką jej rozumienie terminu „wiki”: „jest to zbiór wzajemnie powiązanych ze sobą stron, stanowiących system hipertekstowy, który może być dalej rozwijany wspólnie przez wiele osób” (Pękała-Speer 2022: 39). Wikipedia stanowi najśłynniejszy przykład środowiska typu wiki. Swoje zainteresowanie tą internetową encyklopedią Pękała-Speer uzasadnia, wskazując na jej „wartość dodaną”, czyli tworzenie treści encyklopedycznej nie tylko we współautorstwie i za pośrednictwem sieci komputerowych, lecz także dzięki wspólnie wypracowanym ujęciom i poglądom autorów haseł. Celem środowisk typu wiki może być albo budowanie społeczności, albo tworzenie wiedzy. Wikipedia jako otwarta i wolna encyklopedia sieciowa jest przykładem środowiska, które gromadzi i tworzy wiedzę. Wynika to z uprawnień, jakie posiadają moderatorzy i administratorzy strony. Struktura Wikipedii jest uporządkowana, a publikowane w niej treści powstają według określonych zasad. Natomiast środowiska typu wiki, budujące społeczność, wyróżniają się tym, że ich struktura jest luźna, nie mają one jasno wyznaczonego celu i funkcjonują według zasady „każdemu wszystko wolno” (Pękała-Speer 2022: 41). W odniesieniu do społecznego tworzenia wiedzy w Wikipedii Autorka podkreśliła ważność dyskusji i negocjowania przez tych, którzy uczą się wspólnie tworzyć treść i zawartość wiki. Są to bowiem działania socjologiczne budujące kulturę komunikowania i komentowania, a także przykłady dobrej praktyki wspólnego budowania wiedzy, w której osoby z różnym poziomem doświadczenia mogą podzielić się swoją wiedzą horyzontalnie, co z punktu widzenia współczesnej pedagogiki stanowi najwyższy poziom efektywności w uczeniu się.

Zdaniem Pękały-Speer Wikipedia świetnie obrazuje wymianę wiedzy oraz uczenia się początkujących użytkowników od znacznie bardziej doświadczonych. Przy czym Autorka wyraźnie podkreśliła, że tworzona w Wikipedii wiedza jest „transdyscyplinarna, heterogeniczna i niehierarchiczna” (Pękała-Speer 2022: 78). Są to trzy filary, na których opiera się współczesna pedagogika.

W recenzowanej książce znajdziemy opisy społeczeństwa sieci, społeczności wirtualnych (internetowych) i tradycyjnych oraz przeglądy kluczowych badań na temat Wikipedii i społeczności wikipedystów. Pojawiają się tu również rozmaite interesujące fakty i zjawiska dotyczące funkcjonowania Wikipedii. Jednym z nich jest kwestia dysproporcji między udziałem kobiet i mężczyzn we współtworzeniu artykułów encyklopedycznych. W tym kontekście Autorka analizuje edytory (wydarzenia organizowane w celu uzupełnienia bazy Wikipedii o nowe hasła), w ramach których powstają artykuły poświęcone znanym kobietom, dotychczas nieuwzględnionym w Wikipedii, jako sposób na zainteresowanie udziałem w tworzeniu treści nowych współauterek (Pękała-Speer 2022: 75). Wątek jakości artykułów zamieszczanych w Wikipedii został przedstawiony poprzez analizę treści wybranych artykułów i ich porównanie z renomowaną encyklopedią *Britannica*. Obie encyklopedie pod względem dokładności okazały się podobne (Pękała-Speer 2022: 71).

Sporo miejsca w swojej książce Pękała-Speer poświęciła zagadnieniu specyfiki wiedzy w ujęciu konstruktoryzmu społecznego i analizie koncepcji „dyskursu”, przedstawiła również przegląd podejść określanych jako analiza dyskursu. Wszystkie informacje zawarte w pierwszych rozdziałach omawianej publikacji stanowią podstawę badań własnych Autorki. Zwraca ona uwagę na konstruktoryzyczny charakter tworzenia wiedzy w Wikipedii, który wynika z uporządkowanego i procesualnego charakteru internetowej encyklopedii. Z drugiej strony o Wikipedii mówimy także jako o przykładzie konstruktoryzmu poznawczego, mając na myśli jej samoorganizujący i samoregulujący się proces powstania treści edukacyjnej. Forma samoorganizacji i samoregulacji wiedzy oraz przykładowe tworzenie treści przez uczniów stanowią istotny wkład w dyskusję nad konstruktoryzmem społecznym w praktyce uczenia się.

Podejście badawcze jest wariantem analizy dyskursu, który obejmuje przesłanki zarówno metodologiczne, teoretyczne, jak i filozoficzne, a także wymaga adaptowania metod i technik wypracowanych w różnych dyscyplinach naukowych (Pękała-Speer 2022: 129). Przedstawione w książce badania własne, przeprowadzone w latach 2008–2018, mają charakter jakościowy. Ustalenia Pękały-Speer pokazują, że Wikipedia ma zasoby nie tylko encyklopedyczne, lecz także społeczne w odniesieniu do wikipedystów (strony dyskusji, historii zmian itd.). Przedmiotem badań była specyfika przebiegających w Wikipedii procesów tworzenia zasobów encyklopedycznych, społeczności, zasad i zaleceń edycyjnych, wiedzy encyklopedycznej i wiedzy praktycznej, związanej z porządkiem instytucjonalnym tej encyklopedii (Pękała-Speer 2022: 128). Ich rekonstrukcja stanowiła cel badań. Zastosowane przez Autorkę podejście – analiza dyskursu – umożliwiło zwrócenie szczególnej uwagi

na społeczny aspekt tworzenia wiedzy w Wikipedii. Badania te zostały oparte na jakościowej analizie polskojęzycznych artykułów opublikowanych w Wikipedii.

Na podstawie przeprowadzonych analiz Pękała-Speer przedstawiła historię powstania Wikipedia, podstawy tworzenia jej zasobów encyklopedycznych, zawiązanie się społeczności autorów i współautorów, zasady ich współpracy i tworzenia treści edukacyjnej, jak również porządek instytucjonalny Wikipedii. W odniesieniu do tego ostatniego zagadnienia stwierdziła:

W jego skład wchodzi poza umiejętnościami tworzenia artykułów encyklopedycznych – także znajomość sposobów wspólnego podejmowania decyzji, komunikacji współautorów i rozwiązywania ewentualnych konfliktów. W tym sensie społeczne zasoby wiedzy instytucjonalnej Wikipedii obejmują: zasady i zalecenia edycyjne jako obiektywizacje językowe (należy dodać: obiektywizacje pierwszego rzędu w rozumieniu Bergera i Luckmanna), standardy ról „zwyczajnych” wikipedystów i przedstawicieli społeczności, a także uprawomocnienia porządku instytucjonalnego Wikipedii (jako obiektywizacje drugiego rzędu) (Pękała-Speer 2022: 286).

Bardzo ważnym aspektem omawianej książki jest gruntowna wiedza Autorki na temat dyskursu oraz tworzenia wiedzy w ujęciu konstruktywizmu społecznego, dzięki czemu szczegółowo zostały objaśnione związki między funkcjonowaniem Wikipedii a hierarchią w społecznym tworzeniu rzeczywistości i wiedzy.

Publikacja ta dostarcza także obszernej wiedzy z zakresu: sposobów upowszechniania Internetu i budowy środowiska typu wiki; socjologii wiedzy i dyskursu; tworzenia zasobów encyklopedycznych Wikipedii, jak również socjologicznych podstaw funkcjonowania środowiska autorów, redaktorów i całej społeczności Wikipedii. W interdyscyplinarnym podejściu (głównie z pogranicza socjologii i pedagogiki) Pękała-Speer przeanalizowała badania poświęcone Wikipedii, poddała merytorycznej ocenie treści socjologiczne i pedagogiczne ściśle związane z funkcjonowaniem środowisk typu wiki, a także inne dotyczące ogólnej przestrzeni internetowej, a mianowicie ekonomiczne aspekty technologii informatycznych, kulturowe aspekty upowszechnienia Internetu, powstanie nowych zawodów itp. Aspekty te wydają się szczególnie istotne, gdyż dokładnie pokazują edukacyjne możliwości zasobów encyklopedycznych, budowania wiedzy i tworzenia grup społecznościowych. Charakterystyczne dla takich grup są aktywność i chęć dzielenia się wiedzą, wysoka motywacja w kształceniu innych, a jednocześnie przekazywanie tradycji i kultury takich działań. Autorka pokazuje, jak funkcjonuje z jednej strony czysto techniczny organizm środowiska typu wiki, z drugiej zaś socjopedagogiczny fenomen internetowego zasobu encyklopedycznego, czyli Wikipedii.

Recenzowana książka obejmuje szeroką interdyscyplinarną przestrzeń i zawiera analizę kompleksowego podejścia do społecznego tworzenia wiedzy w Wikipedii z perspektywy pedagogiki i socjologii wiedzy. Jak słusznie podkreśliła Autorka: „Kwestia ta nie była wcześniej rozważana pod kątem «społecznotwórczych» aspektów ustalania i zmian zasad i zaleceń edycyjnych obowiązujących w Wikipedii” (Pękała-Speer 2022: 79). Takie podejście jest niezwykle cenne dla pedagogiki zarówno z perspektywy rozumienia procesów skutecznego rozwoju jednostek

w systemie nauczania, efektywnego przekazania uczniom wiedzy od osób bardziej doświadczonych w każdym konkretnym systemie nauczania, jak i z perspektywy tworzenia nowych sieci pedagogicznych, które mogą istnieć jako środowiska typu wiki. Podejście to wymaga rozwijania nowych kompetencji oraz wiąże się, ze względu na modyfikacje roli nauczyciela, ze zmianą systemów edukacyjnych i edukacyjnych paradygmatów.

Literatura

- Berger P.L., Luckmann T., 2010, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin.
- Mills C.W., 2007, *Wyobrażenia socjologiczne*, tłum. M. Bucholc, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pękała-Speer K., 2022, *Wiedza w budowie. O społecznym tworzeniu wiedzy w Wikipedii*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Autorzy/Authors

Agata Chruszcz – mgr, Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych / Polish-Japanese Academy of Information Technology (Poland)

Michalina Ignaciuk – doktorantka, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Magdalena Jochimek – dr, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku / Gdańsk University of Physical Education and Sport (Poland)

Anna Majer – dr, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku / Gdańsk University of Physical Education and Sport (Poland)

Jarosław Marzec – dr, bez afiliacji / niezależny badacz

Małgorzata Obrycka – dr, Akademia Pomorska w Słupsku / Pomeranian Academy in Słupsk (Poland)

Aleksandra Ostrowska – mgr, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku / Gdańsk University of Physical Education and Sport (Poland)

Volha Pauliuts – doktorantka, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Ewa Rodziewicz – profesor emeritus Uniwersytetu Gdańskiego / University of Gdańsk (Poland)

Marta Rukat – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie / University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Bogusław Śliwerski – prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie / The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (Poland)

Sylwester Zielka – dr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, który ukazuje się od 1998 r. W 2009 r. środowisko gdańskiej pedagogiki postanowiło odświeżyć jego formułę. Powołano zatem nową Redakcję, a także podjęto decyzję o rekonstrukcji Komitetu Naukowego.

Zgłaszanie utworu

Artykuły do publikacji w czasopiśmie „Ars Educandi” należy zgłosić za pośrednictwem strony internetowej: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/about/submissions>. Do artykułu należy dołączyć oświadczenie autora/autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MEiN, by przeciwdziałać praktykom *ghostwriting* i *guest authorship*, oświadczenie zawiera też deklarację dotyczącą rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstanie publikacji (ze wskazaniem afiliacji i charakteru autorskiego wkładu, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów w czasopiśmie „Ars Educandi”. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, które nie mają wpływu na merytoryczną zawartość tekstów.

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie .doc. Nie ma potrzeby dostarczenia artykułu w postaci wydruku na papierze czy zapisu na płycie CD lub pendrive. W tekście należy zastosować styl czcionki Times New Roman i następujące wielkości czcionki:

- imię i nazwisko autora/autorów, afiliacja i numer ORCID – 12 pkt;
- tytuł artykułu wyśrodkowany i pogrubiony – 14 pkt;

- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12 pkt;
- tekst podstawowy wyjustowany, interlinia 1,5 wiersza, marginesy standardowe 2,5 cm – 12 pkt;
- tekst przypisów wyjustowany, interlinia 1 wiersz – 10 pkt.

Cytaty powinny być oznaczone cudzysłowem, natomiast obszerne przytoczenia należy wyodrębnić z tekstu głównego, zapisując je w nowym akapicie z interlinią 1 wiersz.

Tabele i rysunki powinny być ponumerowane i opatrzone tytułem oraz informacją o źródle, z jakiego zostały zaczerpnięte (np. wskazanie adresu bibliograficznego lub adnotacji „opracowanie własne”, jeśli materiał został przygotowany przez autora artykułu). Rysunki należy dostarczyć w osobnych plikach umożliwiających ich edytowanie, np. w formatach .tif, .jpg, .bmp, .eps, .pcx, .wmf, w jakości odpowiedniej do druku (min. 300 dpi). Prosimy o niezamieszczanie rysunków bezpośrednio w tekście.

Stosujemy przypisy harwardzkie (wewnątrztekstowe), np.: (Giddens 2010: 38), natomiast przypisy dolne zamieszczamy w celach objaśniających tekst główny. Przypisy dolne powinny być możliwie nieliczne.

Imię i nazwisko osoby występujące po raz pierwszy zapisujemy w pełnym brzmieniu, dalej konsekwentnie podajemy nazwisko z poprzedzonym inicjałem imienia lub samo nazwisko.

Prosimy o opracowanie bibliografii analogicznie jak w poprzednich numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w językach polskim i angielskim (o objętości ok. 700–800 znaków ze spacjami), wraz z tytułem w wersji angielskiej oraz słowami kluczowymi (4–6) w obu językach.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi ok. 12 miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat tekstu zgłoszonego do publikacji są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy. Materiały nadesłane do redakcji nie są zwracane.

Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. *Ghostwriting* i *guest authorship* stanowią przejawy nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki takich praktyk będą demaskowane.

Information for authors

“Ars Educandi” is an annual scientific journal established in 1998 affiliated with the Institute of Pedagogy, University of Gdańsk. In 2009, the pedagogues of Gdańsk has decided to refresh its formula. Therefore a new Editorial Board was established, and Scientific Committee was reconstructed.

Submissions

Texts should be submitted by authors via the website: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/about/submissions>. Every submission must include a statement in which author/authors includes/include an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/contributors that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

The authors do not receive gratification for the publications in “Ars Educandi”. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text’s content.

Editorial standards

The article should be saved as a text document in the Word (.doc) format and sent via email to the following address: arseducandi@ug.edu.pl – printed version and CD-ROM with the text are not necessary.

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author/authors, affiliation and ORCID – 12;
- the title of the paper centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1.5, margins 2.5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1.0.

Tables and pictures numbered consecutively throughout the article and with the title or caption:

- included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- pictures made in the internal MS Word should be integrated;
- elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).

References should be placed in the text in brackets, for example: (Giddens 2010: 38). The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

Names of the authors cited in the text should be shortened to initials and consequently used in the rest of the text.

References should be made the same way as in previous issues of “Ars Educandi”.

The text should include summaries in Polish and English, the title of the English text and keywords (4–6) in Polish and English.

The minimum waiting period for publication of the text is approx. 12 months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

Materials sent to the editor (prints, CDs) are not returned.

The main responsibility for providing information (authors, contributors) shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, any attempts will be exposed.

Deklaracja o wersji pierwotnej

Wydawca rocznika „Ars Educandi” informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN: 2083-0947).

Od 2011 r., każdorazowo po ukazaniu się drukiem nowego numeru, na stronie internetowej czasopisma jest zamieszczona jego wersja cyfrowa

ISSN (ONLINE): 2657-6058

Czasopismo ARS EDUCANDI jest indeksowane w bazach ERICH+, DOAJ,
Google Scholar Scientific Commons

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Adres Redakcji / Editor's address

„Ars Educandi”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

Strona internetowa / Website

<http://www.arseducandi.ug.edu.pl>
<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi>