

Ars Educandi

22/2025

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Praktyki rozumienia
współczesności

redakcja naukowa numeru:

Małgorzata Cackowska
Grzegorz Stunża

Komitet Naukowy / Scientific Council
prof. Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
prof. Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
prof. Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
prof. Marek Konopczyński, Uniwersytet w Białymstoku, 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. Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
prof. Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
prof. Carl Anders Säfström, Maynooth University, Irlandia
dr hab. Piotr Stańczyk, Uniwersytet Gdański, Polska
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), Grzegorz Stunża (sekretarz redakcji)
redaktorzy tematyczni: Piotr Stańczyk, Karolina Starego, Łukasz Stankiewicz, Lucyna Kopiciewicz,
Adela Kożyczkowska, Sylwester Zielka,
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Beata Karpińska-Musiał (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane (2025) / Peer-reviewed journal (2025)

Radosław Bomba, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Joanna Dobkowska, Uniwersytet Warszawski
Małgorzata Dagiel, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Tetiana Kachak, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University in Ivano-Frankivsk
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Magdalena Maziarz, Uniwersytet Wrocławski
Paweł Rudnicki, Uniwersytet DSW Ideis
Anastasia Ulanowicz, University of Florida
Hanna Zielińska, Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

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

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press
Agnieszka Dziewulska

Skład i łamanie / Typesetting and page layout
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki
i Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

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

Spis treści

Słowo wstępne	5
Artykuły i rozprawy	
Sif Errahmane Founes The Digital Age's Impact on Generational approaches to Historical Literacy	11
Anna Turula Podnoszenie alfabetyzmu sztucznej inteligencji jako element kształcenia przyszłych nauczycieli	25
Magdalena Kaliszewska-Henczel, Joanna Szewczyk-Kowalczyk, Aleksandra Prokopczyk, Wiktoria Rudzińska, Maria Grabowska, Klara Kawka, Martyna Pirek, Zuzanna Śmiałkowska Karty „ACoTo?”. Od pomysłu do wdrożenia	39
Agata Turzyńska „Scena egzekucji” – fenomenograficzne studium lęku przed matematyką w narracjach uczniów i uczennic	55
Amelia Ćwikła Growing Up as a Migrant Identity and Belonging in Janice Kulyk Keefer's <i>Honey and Ashes</i>	71
Gabriela Zimkowska-Wisłocka Representing the Holodomor in Children's Literature: Genocide, Memory, and Pedagogies of Historical Recovery in Katherine Marsh's <i>The Lost Year</i>	87
Recenzje	
Oskar Szwabowski Re-animacja wyobraźni pedagogicznej. Recenzja książki Krzysztofa Maliszewskiego pt. <i>Wyobraźnia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji</i>	107
Kronika	
Pamięci Profesor Joanny Rutkowiak	117
Autorzy/Authors	163
Informacje dla autorów	165
Information for authors	167

Słowo wstępne

Niniejsze wydanie „Ars Educandi” (2025, nr 22) oddajemy Czytelniczkom i Czytelnikom w szczególnym czasie. Powstawało ono w cieniu odejścia Profesor Joanny Rutkowiak, wybitnej gdańskiej pedagog, badaczki i nauczycielki akademickiej, której dorobek intelektualny oraz sposób rozumienia edukacji pozostają ważnym punktem odniesienia dla wielu przedstawicieli szerokiego środowiska pedagogicznego. Profesor Rutkowiak konsekwentnie przypominała, że edukacja jest przede wszystkim przestrzenią spotkania człowieka z człowiekiem, a pedagogika powinna nieustannie pytać o podmiotowość, odpowiedzialność i sens społecznego uczestnictwa w kulturze. Jej ogromnemu dorobkowi oraz dziełu Jej życia obecnemu w pamięci Jej doktorantów, magistrantów współpracowników, koleżanek i kolegów oddajemy hołd w jakże znaczącym w tym wydaniu dziale „Kronika”. W duchu tej tradycji odczytujemy także teksty zgromadzone w bieżącym numerze.

Choć prezentowane artykuły podejmują różnorodne zagadnienia – od sztucznej inteligencji i edukacji cyfrowej, przez doświadczenia szkolne i emocjonalne uczniów, aż po migrację, pamięć i literaturę dziecięcą – wszystkie koncentrują się wokół pytania o sposoby bycia człowiekiem w świecie naznaczonym przyspieszającymi przemianami społecznymi, technologicznymi i kulturowymi. Autorzy i autorki pokazują, że edukacja jest/staje się przestrzenią tworzenia znaczeń, negocjowania tożsamości, przepracowywania doświadczeń oraz budowania zdolności do krytycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

Pierwszą oś problemową numeru wyznaczają teksty poświęcone edukacji w warunkach dynamicznych przemian technologicznych i medialnych. Sif Errahmane Founes podejmuje refleksję nad kształtowaniem kompetencji historycznych w środowisku cyfrowym, wskazując zarówno nowe możliwości dostępu do wiedzy, jak i zagrożenia wynikające z funkcjonowania algorytmów, dezinformacji czy nierówności cyfrowych. Anna Turula proponuje natomiast rozumienie alfabetyzmu sztucznej inteligencji jako złożonego multialfabetyzmu obejmującego nie tylko kompetencje techniczne, ale również zdolność krytycznego, etycznego i odpowiedzialnego korzystania z narzędzi AI oraz przygląda się obecności tego typu alfabetyzacji pośród przyszłych nauczycieli. Podobny kierunek myślenia odnaleźć można

w wieloautorskim artykule poświęconym kartom narracyjnym „ACoTo?”, gdzie kultura wizualna staje się środowiskiem twórczego konstruowania znaczeń przez dzieci. Wspólnym mianownikiem tych tekstów jest przekonanie, że uczestnictwo we współczesnej kulturze wymaga nowych form alfabetyzacji, które wykraczają poza tradycyjnie rozumiane kompetencje szkolne.

Druga oś problemowa dotyczy doświadczenia szkolnego oraz emocjonalnych kosztów edukacji. Artykuł Agaty Turzyńskiej poświęcony lękowi matematycznemu odsłania dramatyczny wymiar codziennych doświadczeń uczniów i uczennic, dla których szkoła staje się przestrzenią napięcia, upokorzenia i utraty poczucia własnej wartości. Autorka rekonstruuje szkolną rzeczywistość widzianą z perspektywy młodych ludzi, ukazując mechanizmy reprodukcji lęku poprzez praktyki oceniania, relacje nauczycielskie i dominującą kulturę testowania. Matematyka staje się tu nie tyle problemem poznawczym, ile doświadczeniem głęboko wpisanym w proces kształtowania tożsamości. Artykuł ten przypomina, że pytania o jakość edukacji nie mogą być oddzielane od pytań o dobrostan psychiczny, poczucie bezpieczeństwa i podmiotowość uczniów.

Trzeci obszar refleksji skupia się wokół pamięci, migracji oraz procesów konstruowania tożsamości. Amelia Ćwikła, analizując autobiograficzną narrację Janice Kulyk Keefer *Honey and Ashes*, pokazuje, że doświadczenie migracji jest jednym z najważniejszych kontekstów kształtowania się poczucia przynależności w dzieciństwie i młodości. Tożsamość migrantów ukazana zostaje jako dynamiczny proces negocjowania miejsca pomiędzy różnymi tradycjami kulturowymi, językami i wspólnotami. Szczególną rolę odgrywają tu szkoła, relacje rówieśnicze i rodzinne przekazy pamięci, współtworzące codzienne doświadczenia młodych ludzi. Problem pamięci kontynuowany jest w artykule Gabrieli Zimkowskiej-Wisłockiej poświęconym przedstawieniom Hołodomoru w literaturze dziecięcej. Analizowana powieść Katherine Marsh *The Lost Year* (wyd. polskie: *Stracony rok*) ukazana zostaje jako narzędzie edukacji historycznej, pamięciowej i medialnej. Autorka przekonuje, że literatura dziecięca może uczestniczyć w odzyskiwaniu historii wypartych, przemilczanych lub marginalizowanych, a zarazem wspierać rozwój krytycznej świadomości współczesnych odbiorców. Pamięć historyczna nie jest tu traktowana jako zamknięty zasób wiedzy, lecz jako proces aktywnego odczytywania przeszłości i odpowiedzialnego uczestnictwa w kulturze pamięci.

Z perspektywy całego numeru szczególnie wyraźnie wybrzmiewa wspólne pytanie o warunki umożliwiające człowiekowi rozumienie świata i siebie samego. Niezależnie od tego, czy autorki i autorzy piszą o sztucznej inteligencji, kulturze wizualnej, szkolnym lęku, migracji czy traumie historycznej, powracają do kwestii kompetencji interpretacyjnych, krytycznego namysłu i etycznej odpowiedzialności. Edukacja jawi się tutaj jako przestrzeń, w której kształtuje się zdolność dostrzegania złożoności świata, rozpoznawania mechanizmów wykluczania, rozumienia własnej historii i budowania relacji z innymi.

Joanna Rutkowiak nie jest w tym wydaniu jedynie bohaterką części wspomnieniowej, ale swego rodzaju jego patronką intelektualną. W niemal każdym artykule obecne są bowiem kwestie, które były jej bliskie: pytajność, krytyczny namysł, dialog, odpowiedzialność za edukację, nieufność wobec gotowych odpowiedzi oraz konieczność widzenia edukacji w szerokim społecznym i kulturowym kontekście. Mamy nadzieję, że zgromadzone w numerze teksty staną się inspiracją do dalszych badań, debat i pedagogicznych poszukiwań. Wierzimy również, że będą one wyrazem troski o taką edukację, która nie ogranicza się do przygotowania człowieka do funkcjonowania w świecie, lecz pomaga mu ten świat rozumieć, współtworzyć i odpowiedzialnie przekształcać. Taka właśnie pedagogika – łącząca krytyczną refleksję z humanistyczną wrażliwością – pozostaje jednym z najważniejszych elementów dziedzictwa Profesor Joanny Rutkowiak.

Małgorzata Cackowska, Grzegorz Stunża

Artykuły i rozprawy

Sif Errahmane Founes
Uniwersytet Warszawski

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.01>

The Digital Age's Impact on Generational approaches to Historical Literacy

Introduction

The digital age has established a new relationship between people and their historical past. The process of historical understanding now operates as a decentralized system which produces multiple conflicting interpretations through various digital platforms. The modern world offers complete access to extensive historical content, yet it creates multiple problems because of false information and biased algorithms and divided public discussions. The complex information environment demands educators to redefine historical literacy while understanding how different media environments affect each generation's historical understanding. The digital era has revolutionized how people learn about history through new opportunities, yet it creates multiple difficulties which affect different age groups in distinct ways. The analysis of this transformation serves as an academic necessity because it helps develop citizens who can handle modern democratic information environments (Wineburg 2018). The report investigates digital and historical literacy principles before studying different generational approaches to history and evaluating digital information systems' advantages and disadvantages to establish methods for developing strong historical literacy in the digital era.

Historical Literacy and Digital Competence Frameworks

Deconstructing Historical Literacy

Historical Literacy, or historical thinking, is an academic concept that goes beyond memorization of names, dates and places (Wineburg 2018). Research showed that the reliance on "narration pedagogy" when it is a direct feature of history teaching,

it leads students to experience history as rigid and static or simply boring. Thus, being a negative outcome that hinders their capacity to engage in higher-order thinking skills (Hobbs 2010). A critical analysis of history, on the other hand, is based in a series of investigative skills that empower individuals to help produce meaning and narrative through active construction. These foundational skills are to sourcing, contextualizing, and corroborating. Sourcing can be viewed as the origin of where a document comes from and to have an awareness as to why the creator made it (Wineburg 2018). Contextualization is defined as the placement of a document in its proper historical context for interpretation (VanSledright 2006). Then, corroboration refers to the process of validating facts from one source through reference with other familiar sources to establish their validity and resolve discrepancies between accounts (VanSledright 2006). This offers a view of the learner as a participant questioning and curating evidence to make claims, rather than passively accepting an authorized truth (Wineburg 2018).

The Multidimensional Nature of Digital Literacy

The ground for a proper engagement in modern historical research is based on a crucial foundation and ability in digital literacy. Digital literacy is described as an individual's capacity to search, navigate, analyse, and communicate knowledge using digital platforms (Hobbs 2010). This skill is not a replacement for traditional reading but rather a critical extension of it, covering both technical and cognitive abilities (Hobbs 2010). Digital literacy refers to information processes; collect, analyse and assess the relevance of digital data and critical evaluation; the ability to recognize bias, judge the credibility of digital content (Hobbs 2010). One skill, referred to as "branching literacy," or the ability to navigate digital environments and create relationships and discoveries for oneself is crucial in a fluid, non-linear web (Hobbs 2010). The scale of historical information on the internet, often filled with contradictions, demands both technical skill and critical thinking.

The Generational Lens

The comprehension of how several groups approach historical information depends on a framework provided by generational identification. A generation as a collection of people linked by a common set of formative experiences, especially those happening throughout their youth and early adulthood, whether they are cultural events, financial changes, or national disasters, these formative events have a more profound psychological effect that influences the common memory of a generation (Schuman & Scott 1989). This historical awareness is deeply connected to the prevailing media of the day. The events that shape a generation are not just recalled but also viewed through the lens of the media first presenting them. Accordingly, the different media consumption patterns of every generation directly affect their

preferred styles of historical interaction and their sensitivity to problems of the digital age. Modern historical knowledge and digital literacy have a symbiotic relationship. Effective exercise of historical thinking abilities like corroboration and contextualization in the modern information environment requires first the digital literacy needed to negotiate that scene (Hobbs 2010). Verifying a historical assertion, for instance, calls for digital literacy to find several sources, assess their reliability, and compile data from many forms. The digital medium fundamentally alters the whole process of historical research rather than simply provides a fresh receptacle for existing knowledge. Therefore, for anyone trying to get and use historical literacy in the twenty-first century, the growth of digital competency is a fundamental necessity rather than a voluntary add-on.

Research Methodology

This report employs a mixed-emphasis analytical research design, focusing on integrating mainly a large scale of statistical data to compare generational habits, which is back by a focused Systematic Literature Review (SLR) to establish conceptual frameworks and qualitative context. The purpose is to review how historical literacy, digital competence, and generational media habits intersect. Therefore, the research stands on firm ground, which covers both hard data and established academic theory.

Data collection

The data was collected by the selection of specific institutional data for quantitative analysis and conducting a systematic search of academic literature for theoretical and empirical support.

1. Selected Institutional Data Integration

The core of the data relies on specific quantitative evidence regarding media consumption habits crucial for comparing generations.

Statistical data on digital usage, including internet and social media consumption stratified by age cohort, were directly retrieved and analysed from Eurostat (specifically referencing the 2022/2023 Digital Economy and Society statistics for the EU). Broader contextual quantitative data on media consumption trends across generations were integrated from reports published by the Pew Research Center.

This data is used to provide the objective, measurable foundation for the report's central comparative argument: the differing media pathways chosen by Gen Z and older generations.

2. Theoretical and Empirical Data Sources

The search focus provides theoretical frameworks which are required to interpret the quantitative trends, which include Foundational Conceptual Texts for core theory, Critical Empirical Evidence for interpretation.

The following sources were explicitly included in the data collection, categorized by their methodological purpose:

Foundational Conceptual Texts

Core definitions and Theoretical frameworks for the analysis:

Historical Literacy: Wineburg S.S. (2018), *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*.

Digital Literacy/Competence: Hobbs R. (2010), *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*.

Generational Theory/Collective Memory: Schuman H. & Scott J. (1989), *Generations and collective memories*.

Critical Empirical Evidence

These empirical studies are selected for the quantitative findings' interpretations from the institutional data. The search was intended to opt articles published between 2008 and 2024, to review the modern social media and misinformation around it. The main studies include:

Pew Research Center (2014), *Generations and Media* (showing how different age groups consume media).

Van Deursen & van Dijk (2014), *The digital divide shifts to differences in usage* (for a closer look at how digital literacy plays out in practice).

Bennett et al. (2008), *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence* (for challenging the assumption of inherent digital skill).

The academic search was based on educational databases, and the focus was on the articles themes that had to address the connection of historical thinking skills and digital media in a generational notion.

Thematic Analytical Framework

Data analysis involved a Thematic Synthesis. Initially, the quantitative findings defined the primary observational categories, which were then interpreted and enriched by the conceptual frameworks from the qualitative literature, to make sure that the analysis is focused on applying theory to observed statistical trends, rather than simply summarizing existing studies.

Quantitative Data: Initial data focused on themes which were established to be supported by the institutional statistics, such as Media Platform Preference by Age and Frequency of Digital News Consumption.

Qualitative Interpretation: The conceptual literature was used to interpret the implications of these statistical differences, specifically choosing generational media habits onto the frameworks of Historical Thinking Skills (sourcing, corroboration) and the identified Digital Threats (algorithmic bias, misinformation).

Generational Narratives: A Comparative Analysis of Historical Engagement

The “Traditionalists” and Baby Boomers (1946–1964)

This historical understanding was due to the way this generation grew up in a world where the media felt unified. Television, radio, and printed newspapers were their main sources of information, and still rely on these more than any other generation. (Pew Research Center 2014). Their sense of history is about a collective memory of defining events, for instance events like the post-World War II economic boom, the Cold War, the Vietnam War etc. Overall, the information they received was filtered through professional journalists and editors who worked inside institutions that valued fact-checking and editorial standards, even if some bias was imposed (Prior 2013). Most Boomers use digital technology now, but for them, it's usually about reconnecting with old friends or family, not digging for news or researching history (Pew Research Center 2014). Mainly, since they are still dependant on trusted sources, their understanding of history tends to be more unified, but it also means they're less likely to challenge the familiar stories or question what's always been told.

Generation X (1965–1980) and Millennials (1981–1996)

Generation X and Millennials represent a transitional period in media consumption. As children, they grew up with TV, radio, and print. Then, almost overnight, they found themselves in the middle of the internet boom, learning to use email and cell phones as teenagers or young adults. People often call Millennials the first “digital natives,” but that label only tells part of the story. Unlike Gen Z, Millennials remember what life was like before everyone was online all the time (Prensky 2001). Big historical events left deep marks on both generations' historical consciousness, an event like the fall of the Berlin Wall. Overall, their approach to history and current events tends to mix old habits and new tech. They still turn to newspapers and TV, but digital news, social media, and online platforms have become just as important (Pew Research Center 2014). These generations were unique into how they helped build the early days of social media, by sharing personal stories, and public posts in blogs and the first social networking sites. The approach was open during that online experimental era, in contrast to the private style observed on today's social platforms (Van Dijck 2013).

Generation Z (1997–2012) and Beyond

Generation Z referred to as “digital natives” are the only who lived their entire lives with access and exposure to smartphones and social media (Bennett et al. 2008), they perceive digital platforms like TikTok, Instagram, etc. not only for entertainment, but also a main way they get their news and information (Bahiyah & Wang

2020). The digital exposure has shaped how this generation connect and engage with history. Research shows that overall traditional lecture-based history lessons, often fail to capture the interest of this generation, instead leading to low motivation and poor academic performance in the subject (Hobbs 2010). In response, interactive and multimodal approaches based on digital tools are highly effective at increasing learners' engagement and improving knowledge (Hobbs 2010).

A critical analysis of how this generation's digital handles the digital world reveals the fact that it's not as simple as it is often perceived, a common assumption is that because Gen Z are "digital natives," they are inherently more skilled at navigating the digital world and verifying information credibility. Research tells a different reality suggesting that older adults, drawing from years of experience and that steady build-up of knowledge "crystallized intelligence", can do a better job telling real headlines from fake than their younger peers. In contrast, Gen Z moves fast in processing a flood of information, but sometimes that speed works against deeper judgement. Therefore, highlighting a crucial distinction between technical skill and intellectual wisdom (Wineburg 2018).

Generations seek different ways into remembering the past, which is deeply influenced by their formative years and the media that defined them. The term "reminiscence bump" refers to the way people remember their teenage and early adult years more clearly than other periods. Psychologists link this to the process of shaping our identities during that time (Schuman & Scott 1989). For Baby Boomers, these memories evolve around big historical events, the example of people watching the same news broadcast, hearing the same story, building a sense of national identity together. Generation Z's memories work differently. A major social or political moment for them doesn't come packaged in one neat story. Instead, they piece it together from the overall exposure of social media posts, short news clips, etc. Consequently, their collective memory feels less unified and more independent, even contradictory at times. The medium matters, how people first encounter a historical event shape not just what they remember, but how they understand history in the first place. Every generation builds its own foundation for what the past means, and those foundations are completely different across generations (Van Dijck 2013).

New Research Era in Digital History:

The Digital Open Access to History

Digital archives represent an important shift in historical research and education, by digitizing and making primary source documents available online. The institutions have been attempting to democratize history and extend access to materials once reserved for specific individuals, for a specific period, to visit physical archives

(Jeurgens 2012). This affects directly the pedagogical system, which shift a traditional, teacher-centered model to a student-centered, inquiry-based approach (Hobbs 2010). As for the students become no longer limited to the simplistic narratives of textbooks, instead directly interact with raw historical evidence including letters, diaries, maps, photographs, and oral histories and then draw their own conclusions (Jeurgens 2012). This process directly fosters critical analytical and thinking skills, which are central to historical literacy (Wineburg 2018). The non-linear, hypertext nature of digital archives allows users to create their own pathways through a collection of documents, making connections and discoveries that would be nearly impossible to find in a traditional, linear format (Jeurgens 2012). The digitization of oral history has rekindled interest in “aural history” and led to the development of sophisticated tools for analysing sound and video recordings, moving researchers beyond a sole reliance on transcripts (Jeurgens 2012).

The pedagogical potential of these tools is clear when one examines the direct connections between their functionalities and the development of core historical skills.

The broad and remote access to primary sources allows students to not just read but as an obligation, but to figure out where a document comes from, and think hard about its context (Wineburg 2018).

The exposure of content in all shapes and sizes, visuals, texts, audio, opens up new ways for learners to observe and interpret, which helps them with different learning styles find their own path.

The non-linear hypertext pushes the users to make their own connections between documents. learners make their own connections and find patterns, synthesizing and not just following a specific way (Jeurgens 2012).

Search engines and data analysis tools at the students' fingertips allow them to explore materials in fresh ways, spot themes and patterns that might've gone unnoticed before.

Social Media as a Historical Forum

Social media platforms are quickly becoming major players in education, even if they stir up some debate. TikTok and YouTube, for example, actually boost student motivation, help them engage more, and improve how much they learn in history class (Bahiyah & Wang 2020). The big difference? These tools break away from the old-school, where the teacher is the main source of information, which usually leaves students bored and barely remembering anything (Hobbs 2010). When students have control over their own educational content, the example of little TikTok lectures, and suddenly, they move from barely knowing the basics to really thinking deeply about historical topics. The involvement of students to find their own style of learning, not just sitting back and watching, flips the switch on how they learn (Bahiyah & Wang 2020). Instead, it sparks creativity and allow students understand

history, and only just memorizing dates and names. Consequently, learning turns into something fun, hands-on, and way more interesting (Bahiyah & Wang 2020). YouTube as a platform demonstrate the potential for high-quality and long-form documentary content to thrive in the digital space, possibly competing and surpassing the quality of traditional television documentaries (Bahiyah & Wang 2020).

The pedagogical opportunities presented by digital tools extend beyond simple engagement; they create a new mode of teaching and learning. The traditional model of history instruction, and the teacher being the sole source of information struggles to capture the attention of a generation accustomed to interactive multimedia (Wineburg 2018). Currently, based on direct access to original sources and the chance to make and share their own takes on history, students need to do more than memorize facts. Teachers function more as facilitators, helping students dig into real questions, weigh evidence, and figure out what's true when sources disagree. The transformation is much more than the notion of swapping chalkboards for screens, but a real shift in how education works, pushing students to think critically and build the kind of historical literacy you need in a digital world (Jeurgens 2012).

Digital Threats to History

The Danger of Misinformation

Historians proved that misinformation, disinformation, and propaganda are not new phenomena, it was documented in the examples of ancient Rome, during 17th-century plagues, and in 19th-century newspaper hoaxes (Hobbs 2010). However, the modern digital information ecosystem represents a radical departure from these historical precedents. The internet and social media make it easier to share information but also supercharge it. For instance, false or misleading stories travel faster and farther than anyone in the past could've imagined (Van Dijck 2013). Furthermore, people are compelled to deal with an environment, which has created a ground for the spread of deepfakes and propaganda, which directly threaten the public's ability to access accurate historical information and make informed democratic decisions (Wineburg 2018).

The Hidden History

Echo chambers and filter bubbles, both pose a significant threat into shaping how people view historical understanding. Starting of the concept of an echo chamber, which is basically an online space where individuals willingly connect with others who think the in the same way, thus holding into the pre-existing beliefs and isolating them from different and opposing viewpoints (Jamieson & Cappella 2008). On the other hand, a filter bubble, as a concept is a state of "intellectual isolation"

caused by algorithms that tailor a user's search results and content feed based on their past behaviour and search history (Pariser 2011). While the two terms are often used interchangeably, echo chambers are the result of conscious user choice, while filter bubbles are the result of non-transparent algorithms (Pariser 2011). Both phenomena cultivate confirmation bias, whereby individuals only seek out information that confirms their beliefs while disregarding contradictory evidence. This creates an "unrealistic impression that everyone believes the same way we do," leading to a fragmentation of the public sphere and a rise in political polarization (Jamieson & Cappella 2008).

The systematic algorithm plays a big role into "corroboration", which is one of the most important parts of learning history. The mean is by systematically filtering out information that challenges a user's existing beliefs, the algorithms effectively prevent them comparing stories and asking tough questions. Therefore, removing the opportunity for critical inquiry and the development of a non-biased perspective. The tech behind it all, especially the way these platforms are built to keep you scrolling quietly acts like an editor, picking and choosing what you see. The result? People walk around with a warped sense of history, way more open to propaganda, because they never get to practice real critical thinking (Pariser 2011).

The Archival and Algorithmic Bias

Archives aren't just dusty rooms full of old papers but places where those in power argue behind closed doors about what matters and what gets forgotten (Jeurgens 2012). Power plays a quiet complicated role beyond shaping history online than just fake news or obvious lies. For instance, the institutional decision-makers have immense power in determining what records are selected for preservation, thus fundamentally influencing the composition and character of archival holdings. Consequently, affecting the collective memory of society (Jeurgens 2012).

This critique of archival power doesn't stop at physical archive but also online. Algorithmic bias can arise from incomplete or unrepresentative data, which push systemic inequities by producing unfair and discriminatory outcomes (O'Neil 2016). For instance, if a digital archive or AI model is trained mostly on the voices of one powerful group, then the history it tells will be tilted in their favour. That bias whether intentional or not, still decides which stories get told and which ones fade away. In the end, people are left with a digital history that props up certain perspectives and shoves others to the sidelines (O'Neil 2016). That's not just a glitch but a real problem that can keep social divides going strong.

Critical Examination of The Digital Divide on Access and Power

Digital Inequality and Historical Knowledge

The “digital divide,” used to be understood in a simple manner, for instance some individuals had computers and internet, others didn’t. However, as per today’s context, it is more accurately described as a concept of “digital inequality” that includes both access and usage (van Deursen & van Dijk 2014). The digital inequality is reinforced by existing social disparities deepened by socioeconomic factors, such as age, education, race, income, and geographic location (van Deursen & van Dijk 2014). The consequences of this divide are not only a matter of technical access, but they have a direct impact on historical literacy. Individuals who lack access to high-speed internet or possess insufficient digital skills are effectively excluded from the benefits of the “democratization of history,” such as access to digital archives and online learning platforms (Jeurgens 2012).

The effects of digital inequality extend beyond mere access and into the realm of behavior. Research indicates that while many people from less-advantaged groups have access to the internet, they are more likely to use it for entertainment rather than for educational or political inquiry (van Deursen & van Dijk 2014). The divide isn’t only about getting connected, also about how people use technology, and what they get out of it. Even as more digital resources show up, lots of people miss out on the chance to really dig into history. Thus, naturally, the knowledge gap sticks around, and the old social and educational inequalities just keep going, despite all the hopes people once initially had on digital technology (van Deursen & van Dijk 2014).

The Politics of Digitization

Digital technology intends to be a tool for democratizing history. However, the process is far from a neutral implementation. Institutions usually decide what gets digitized and shared, with most people not invited to the decision making (Jeurgens 2012). Thus, when we refer to “encoding” history online, it begs the question: who’s getting their stories preserved, and who decides what matters? Mainly people with power and money end up benefiting most from these digital archives. Therefore, by default keeping old social divides alive in a new form (O’Neil, 2016). The world without having open and accountable ways to pick what goes online, the digital revolution isn’t really shaking up the old power structures. It’s just dressing them up in new tech. That’s a problem we can’t ignore (Jeurgens 2012).

Recommendations to Historical Literacy in The Digital-Age

Critical Digital Skills Development: An effective pedagogical approach for the digital age shouldn't be contested simply to handing out devices to learners and teaching them the skills needed to navigate the complex aspects of technology (Hobbs 2010). Teachers need to weave in core historical thinking skills, which include like sourcing, contextualizing, and corroborating, right into their digital lessons, by using real examples from online news, social media, and digital archives (Wineburg 2018). It's more than just checking facts. Students need to spot their own filter bubbles, look for voices outside their usual circles, and really dig into whether the information they are exposed to online is trustworthy, even if it comes from social platforms (Pariser 2011). Students ought to put in a situation to put efforts, in order to learn how to break out of those bubbles and listen to people who see things differently, thus helping them grow into more open-minded, empathetic citizens, ready for real conversations in the world (Pariser 2011).

Integrating Digital and Traditional Approaches: The adequate approach to historical education isn't just about going digital or sticking to old-school methods, rather blending both in an efficient manner. Social media projects get students interested and involved, but they're just initial steps. As, when you combine that energy with real research in digital archives and classic scholarly sources, you get something powerful (Hobbs 2010). The hybrid approach allows students use the excitement of new technologies in general, while making sure their work still has the depth and discipline that real history demands. In the end, this isn't just about learning facts, it's about getting students ready for a world where they need to handle both new and old tools to make sense of a complex reality.

Democratic Historical Literacy: In today's digital world, historical literacy at its core is about giving people the tools to think for themselves. Therefore, students learn that history isn't just a bunch of information and facts, but the fact that ideas can clash, that stories change depending on who's telling them. Then, they're better prepared for the messy, noisy reality of life online, where people are divided and controlled narratives are all (Wineburg 2018). Also, when teachers connect the dots between old events and what's happening now, students start to notice the biases baked into all kinds of stories, not just the ones in textbooks. Furthermore, coming to an understanding that history isn't just some boring list of names and dates, but alive and shaping the world we wake up in every day. On this ground, is the foundation for people to think deeply care and engage with the world around them.

Conclusion

The digital age has altered how mankind approaches its past, and the story of that transformation holds huge opportunities as well as vast risks, felt in a variety of ways by generations old and new. The democratization of the archive, and the development of interactive learning tools that can be an engaging way into historical knowledge represent a potentially more inclusive and dynamic historical education. Still, in the process of having these new opportunities to access quality journalism who we trust, misinformation runs out of control and there is still digital discrimination. The path forward requires a continuous and adaptive approach, demanding an intended pedagogy which cultivates the historical and digital literacies, by moving students from passive consumers of information to active and critical investigators. Thus, calling for a societal commitment which addresses the digital divide and ensure that the benefits of historical democratization are available to all in a fair manner. The aim is having individuals equipped with the critical thinking skills to use these tools responsibly, rather than technology mastery, especially that the public life is currently so divided. Therefore, it's necessary to keep working on building a strong understanding of history, because a society with citizens who are historically literate is healthier and more vibrant for a democracy.

References

- Bahiyah O., Wang D., 2020, *Watch, Share or Create: The Influence of Personality Traits and User Motivation on TikTok Mobile Video Usage*, "International Journal of Interactive Mobile Technologies", vol. 14, no. 04, <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i04.12429>.
- Bennett S., Maton K., Kervin L., 2008, *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, "British Journal of Educational Technology", vol. 39, no. 5, p. 775–786, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>.
- Hobbs R., 2010, *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jamieson K.H., Cappella J.N., 2008, *Echo Chamber: Rush Limbaugh and the Conservative Media Establishment*, Oxford: Oxford University Press, <https://doi.org/10.1017/S1537592709091166>.
- Jurgens C., 2012, *The scent of the digital archive: Dilemmas with a new paradigm*, "Archival Science", vol. 12, no. 3, p. 281–294, <https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.9348>.
- O'Neil C., 2016, *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, New York, NY: Crown Publishers, <https://doi.org/10.5860/crl.78.3.403>.
- Pariser E., 2011, *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*, New York, NY: Penguin Press, <https://dl.acm.org/doi/10.5555/2361740>.
- Pew Research Center, 2014, *Generations and Media*, Washington, DC: Pew Research Center.
- Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon", vol. 9, no. 5, p. 1–6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

- Prior M., 2013, *Media and political polarization*, "Annual Review of Political Science", vol. 16, p. 101–127, <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-100711-135242>.
- Schuman H., Scott J., 1989, *Generations and collective memories*, "American Sociological Review", vol. 54, no. 3, p. 359–381, <https://doi.org/10.2307/2095611>.
- Van Deursen A.J.A.M., van Dijk J.A.G.M., 2014, *The digital divide shifts to differences in usage*, "Journal of the American Society for Information Science and Technology", vol. 65, no. 11, p. 2269–2280, <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>.
- Van Dijck J., 2013, *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*, Oxford: Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001>.
- VanSledright B.A., 2006, *What does it mean to think historically... and how do you teach it?*, "Social Education", vol. 70, no. 3, p. 230–234.
- Wineburg S.S., 2018, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, Chicago: University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001>.

Summary

This study investigates the transformation of historical literacy across different generations due to the modern digital information ecosystem. The study employs a mixed-emphasis analytical research design, integrating statistical data on generational media consumption from sources like Eurostat and the Pew Research Center with a systematic literature review on core frameworks. The findings reveal a generational duality, while digital archives and platforms like TikTok and YouTube offer a more engaging, inquiry-based approach to history, simultaneously introduce severe threats, including the rapid spread of misinformation, the intellectual isolation caused by filter bubbles and echo chambers, and systemic algorithmic bias in digitized historical content. The analysis shows that digital fluency does not equate to critical judgment, highlighting that deep historical thinking must be actively taught in the digital realm. The core recommendation is a hybrid pedagogical approach that integrates traditional scholarly discipline with digital media analysis for a democratic historical literacy capable of navigating a complex and divided information environment.

Keywords

historical literacy, digital competence, generational differences, misinformation

Streszczenie

Wpływ ery cyfrowej na pokoleniowe podejścia do kompetencji historycznych

W niniejszym artykule poddano analizie zmiany w zakresie kompetencji historycznych w różnych pokoleniach wynikające z nowoczesnego cyfrowego ekosystemu informacyjnego. Wykorzystano mieszany projekt badawczy o charakterze analitycznym łączący dane statystyczne (pochodzące z takich źródeł jak Eurostat i Pew Research Center) dotyczące korzystania z mediów przez poszczególne generacje z systematycznym przeglądem literatury przedmiotu w zakresie kluczowych ram teoretycznych. Uzyskane wyniki ujawniają ambiwalentny charakter ery cyfrowej. Z jednej strony archiwa cyfrowe i platformy takie jak TikTok i YouTube oferują bardziej angażujące podejście do historii oparte na

samodzielnym dociekaniu, z drugiej zaś wprowadzają poważne zagrożenia, w tym szybkie rozprzestrzenianie się dezinformacji, izolację intelektualną spowodowaną przez bańki filtrujące i komory echa, a także systemowe błędy algorytmów (stronniczość) w selekcji zdigitalizowanych treści historycznych. Analiza pokazuje, że biegłość w posługiwaniu się technologiami cyfrowymi nie jest równoznaczna z krytycznym osądem. Dojrzałe myślenie historyczne w przestrzeni wirtualnej wymaga aktywnego kształcenia. Główną rekomendacją jest wdrożenie hybrydowego modelu pedagogicznego, który łączy tradycyjny rygor metodologiczny z krytyczną analizą mediów cyfrowych. Podejście to ma na celu osiągnięcie demokratycznych kompetencji historycznych pozwalających na sprawne poruszanie się w złożonym i spolaryzowanym środowisku informacyjnym.

Słowa kluczowe

kompetencje historyczne, kompetencje cyfrowe, różnice pokoleniowe, dezinformacja

Anna Turula
Uniwersytet Wrocławski

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.02>

Podnoszenie alfabetyzmu sztucznej inteligencji jako element kształcenia przyszłych nauczycieli

Wprowadzenie

Wraz z pojawieniem się powszechnie dostępnych chatbotów opartych na sztucznej inteligencji (SI) rozpoczęła się dyskusja na temat wykorzystania nowej technologii w edukacji. Tego rodzaju zastosowania wymagają, rzecz jasna, dobrego poziomu alfabetyzmu SI (*AI literacy*) samych uczniów oraz – co ważniejsze – ich nauczycieli.

W konsekwencji ważnym wątkiem we wspomnianej wyżej dyskusji stał się temat kształcenia przyszłych nauczycieli do mądrego wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji. Takie przygotowanie musi zacząć się od zdefiniowania ram kompetencyjnych, co wymaga dobrego zrozumienia, czym właściwie jest rzeczony alfabetyzm SI. Za M. Pegrumem (Pegrum 2025) i innymi autorami (Mills i in. 2024; Cukurova i Miao 2024) stawiam tezę, że zestaw kompetencji składający się na ten alfabetyzm musi wychodzić poza samą umiejętność promptowania (*prompting literacy*) w kierunku złożonych umiejętności obejmujących wrażliwość etyczną i krytyczne myślenie (*ethical and critical literacies*).

Ponieważ samej sztuce promptowania poświęcono liczne publikacje (między innymi Mollick i Mollick 2023), w swoich rozważaniach skoncentruję się na etyce i krytycznym myśleniu. Akcentowanie tych aspektów stosowania SI w edukacji wydaje mi się szczególnie ważne. Moja ocena wynika z obserwacji ogólnych – i, szczegółowo, z badania, które opisuję w niniejszym artykule – na temat licznych kontrowersji wokół tej konkretnej technologii. Mam tu na myśli różne formy niezgody na stosowanie SI wykraczające, w moim odczuciu, poza opór, który budziły poprzednie innowacje edukacyjne z użyciem technologii cyfrowych. Kontrowersje te mają charakter etyczny (łamanie praw autorskich, zagrożenia dla prywatności, środowiska i demokracji itd.) oraz rozwojowy (kwestia długu poznawczego). Uważam, że jeżeli oporowi tego rodzaju towarzyszy krytyczny namysł pedagogiczny, ma

on szansę prowadzić do wykształcenia u (przyszłych) nauczycieli wymienionych wcześniej umiejętności obejmujących wrażliwość etyczną i krytyczne myślenie; czyli stać się elementem alfabetyzmu SI według przyjętej przeze mnie złożonej definicji.

Alfabetyzm SI

Wyjaśnienie, na czym polega alfabetyzm SI rozumiany jako pojęcie złożone, rozpoczną, czyniąc krok wstecz, w kierunku zaproponowanej przez Pegruma koncepcji multialfabetyzmu w znaczeniu ogólnym (Pegrum 2009, Pegrum 2014). W myśl tej koncepcji sama biegłość cyfrowa pozwalająca na swobodną realizację podstawowych potrzeb cyfrowych (*tech-comfy*) jest jedynie pierwszym krokiem do pełnego alfabetyzmu (*tech-savvy*). Na niej buduje się inne, wyższe umiejętności cyfrowe. Dopiero te umiejętności dają złożoną kompetencję – multialfabetyzm – określaną przez Pegruma jako bycie *tech-savvy* (Pegrum 2009).

Poszczególne poziomy multialfabetyzmu opisuję dość szczegółowo w innej publikacji (Turula 2024). Tu przedstawiam ich uproszczoną charakterystykę z uwzględnieniem alfabetyzmów: wyszukiwania, informacyjnego, partycypacyjnego, osobistego, międzykulturowego i in.

Alfabetyzm wyszukiwania (*search literacy*) to więcej niż znajomość różnych przeglądarek i biegłość w korzystaniu z nich. Pegrum podkreśla rolę świadomości tego, jak działają algorytmy i jak wysoce skomercjalizowane będą uzyskane informacje, na przykład pod względem kolejności wyników (Pegrum 2009). Ważna jest też umiejętność oceny wartości wyszukanego materiału, czyli alfabetyzm informacyjny (*information literacy*). Właściwy odbiór tekstu online wymaga umiejętności krytycznej oceny treści (*critical literacy*) pod kątem ich autora, źródła, daty publikacji, aktualności i kompletności wiedzy oraz zapoznania się z alternatywnymi perspektywami na sprawę. Umiejętności powiązane to: alfabetyzm filtrowania treści (*filtering literacy*) z uwzględnieniem istotności źródeł; alfabetyzm budowania sieci informacyjnej (*networking literacy*) opartej na kontaktach społecznych i zawodowych; alfabetyzm hipertekstu (*hypertext literacy*), czyli wiedza o tym, jak struktura i wymowa tekstu zmieniają się na skutek umieszczonych w nim linków do innych źródeł, oraz o tym, że hipertekst obniża zdolność czytania ze zrozumieniem (Salmerón i in. 2005), zwłaszcza u czytelników o słabo funkcjonującej pamięci roboczej (DeStefano i LeFevre 2007). Z kolei w odniesieniu do alfabetyzmu uczestnictwa / partycypacyjnego (*participatory literacy*) Pegrum podkreśla, że istotą uczestnictwa jest tworzenie treści „w ciągłym zwarcu”, co wymaga umiejętności bezpiecznego niezgadania się ze sobą (Pegrum 2025). To także szczególne kompetencje w zakresie działań pozytywnych pomagających współdziałaniu. C. Thompson (2013) wymienia dwie takie umiejętności. Pierwsza z nich to *tummelling* – charakteryzujący się obecnością emocjonalną i zaangażowaniem, w którym ogniskowa jest skierowana na konkretnego odbiorcę. Druga szczególna umiejętność to *ambient awareness*, szósty

zmysł cyfrowy, który ludziom nim obdarzonym pomaga wyczuć czyjeś problemy na podstawie zmian w onlinowej obecności tej osoby.

Pegrum pisze również o alfabetyzmie: audio i wideo (w kontekście popularności podkastów i wideoklipów); multimodalnym (łączącym umiejętności w zakresie różnych modalności); gracza (typowym dla mistrzów e-sportu); światów wirtualnych (łączący się z umiejętnym poruszaniem się po takich cyfrowych obszarach); tekstowym (charakteryzującym się mistrzostwem lakonicznej wiadomości pisanej); międzykulturowym (typowym dla osób o ponadprzeciętnej zdolności wyczuwania i szanowania różnic międzykulturowych); osobistym itd. Wszystkie te umiejętności przynajmniej częściowo zazębiają się i tworzą szczególny kompetencyjny konglomerat. W efekcie mamy do czynienia nie z pojedynczymi alfabetyzmami, ale z multialfabetyzmem (*multiliteracy*).

Podobnie rzecz ma się z alfabetyzmem SI. Biegłość wyłącznie cyfrowa, manifestująca się znajomością różnych czatbotów i łatwością wchodzenia z nimi w interakcje na drodze zręcznego promptowania, może być jedynie podstawą całego konglomeratu umiejętności. Tak właśnie – jako konstrukt wielokrotnie złożony – widzą multialfabetyzm SI autorzy publikacji traktujących o ramach kompetencyjnych w zakresie sztucznej inteligencji (Cukurova i Miao 2024). Przyjrzyjmy się składowym tego konglomeratu.

Na początek warto zauważyć, że sam alfabetyzm promptowania ma charakter złożony. Na przykład E.R. Mollick i L. Mollick (2023) budują go w oparciu o następujące składowe: świadomość celu promptowania i roli, w jaką ma wejść SI; umiejętność wydawania czatbotowi precyzyjnych instrukcji [nie bez powodu Pegrum (2025) porównuje ją do alfabetyzmu wyszukiwania]; ograniczenia, jakie chcemy narzucić sztucznej inteligencji. Dopełnieniem tego kompetencyjnego konglomeratu będzie wiedza na temat różnych trybów wchodzenia w interakcję ze sztuczną inteligencją i decyzja, który z nich jest lepiej dopasowany do celów, ograniczeń i szeroko rozumianej specyfiki działania. E. Mollick (2023) pisze o cyborgizacji i centauryzacji interakcji człowiek–SI. Ta pierwsza to zespolenie manifestujące się w ciągłym dialogu, na przykład przez tzw. *chain prompting*. Druga to podział ról i współpraca na zasadzie dopełniania się. Alfabetyzm promptowania uwzględnia wiedzę i umiejętności także w tym zakresie.

Tak zdefiniowany podstawowy alfabetyzm SI może być fundamentem dla pozostałych dwóch poziomów kompetencyjnych: umiejętności obejmujących wrażliwość etyczną i krytyczne myślenie. W pierwszym obszarze Pegrum (2025) podkreśla liczne wątpliwości natury etycznej. Mowa między innymi o problemach z wiarygodnością SI; o jej tendencji do spłaszczania i komunalizacji (w sensie stosowania utartych zwrotów) komunikacji z jednoczesną jej dehumanizacją i depersonalizacją; o wzmacnianiu skłonności do uprzedzeń i dyskryminacji oraz o zagrożeniu dla środowiska, jakie stwarza generowanie tekstu, obrazu i multimediów. Listę tę można rozszerzyć o inne problemy: wzmacnianie nierówności społecznych, wyzysk globalnego Południa, które zapewnia tanią siłę roboczą dla ciągle potrzebnej ręcznej

weryfikacji ogromnych wolumenów danych, oraz rosnący dług poznawczy zaciągany przez tych wszystkich, którzy oddają SI zadania wymagające wysiłku poznawczego. Świadomość własnego odbioru tych problemów w połączeniu z decyzją, czy używać sztucznej inteligencji, a jeśli tak, to w jakim zakresie, staje się istotną częścią alfabetyzmu SI. Jest też fundamentem umiejętności z zakresu krytycznego myślenia. Można te kompetencje porównać do zdefiniowanego wcześniej alfabetyzmu informacyjnego (Pegrum 2025). Jego elementem, oprócz oceny treści generowanych przez chatbota, będzie świadoma decyzja, w jakim zakresie polegać na SI, jak unikać zaciągania długu poznawczego, a jeśli zadłużać się, to do jakiego stopnia, oraz jaki tryb interakcji będzie służył powziętym decyzjom i podjętym założeniom.

Reasumując, w przypadku sztucznej inteligencji możemy mówić o multialfabetyzmie SI. Jego składowymi będą umiejętności czysto cyfrowe, wieloskładnikowa biegłość promptowania oraz wrażliwość etyczna i alfabetyzm cyfrowy. W myśl tego, co piszą K. Mills i in. (2024) te umiejętności będą też multiplikowane na drodze osobistego rozwoju, rosnące wzdłuż skali umiejętności: rozumiem – oceniam – używam (lub nie używam – moje uzupełnienie, o którym więcej w dalszej części artykułu).

Alfabetyzm SI (przyszłego) nauczyciela – program kursu w ramach studiów nauczycielskich

Jeżeli polska szkoła miałaby kształcić tak rozumiany, złożony alfabetyzm SI, oczywiście wydaje się, że najpierw w opisany konglomerat umiejętności powinni zostać zaopatrzeni (przyszli) nauczyciele. W dalszej części artykułu został przedstawiony przykładowy program kursu akademickiego dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Opinie uczestników o kursie zostały wyrażone w ankiecie podsumowującej.

Kurs podnoszący multialfabetyzm SI u przyszłych nauczycieli języka obcego przygotowałam i prowadziłam po raz pierwszy w roku akademickim 2024/2025. Jego ramy programowe zostały wytyczone przez składowe wyliczone wyżej. W efekcie sylabus zajęć zawierał treści poświęcone samej technologii (duże i małe modele językowe; różne typy SI: generatywna, korygująca, prognozująca; chatboty; aplikacje, zwłaszcza edukacyjne, z elementami SI itd.). Duży komponent kursu został poświęcony promptowaniu i tzw. hodowaniu zindywidualizowanych chatbotów (*custom gpts*), podczas którego studenci wdrażani byli do obu modeli pracy z SI – cyborgizacji i centauryzacji (Mollick 2023). I wreszcie dużo uwagi poświęciłam wrażliwości etycznej i rozwojowi alfabetyzmu krytycznego. W praktyce oznaczało to podnoszenie świadomości w zakresie zagrożeń wynikających z rozwoju sztucznej inteligencji (lista wyżej), honorowanie braku zgody uczestników zajęć wobec użycia

SI do celów sprzecznych z ich indywidualną wrażliwością¹ oraz namysł nad własnym stosunkiem do korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji. W efekcie elementem kursu było stricte pedagogiczne wykorzystanie SI: promptowanie w celu uzyskania wysoce spersonalizowanych modeli pracujących w oparciu o konkretną, dobrze przemyślaną filozofię uczenia oraz opracowanie planów lekcji, zadań i projektów, które podnosiłyby multialfabetyzm uczniów w zakresie sztucznej inteligencji, również przez uwrażliwianie ich na różne zagrożenia SI, w tym środowiskowe, społeczne czy związane z problemem długu poznawczego.

Jako autorka sylabusu przedmiotu byłam zainteresowana efektami, jakie dał opracowany przeze mnie program kształcenia. W przeprowadzonym pod koniec semestru badaniu ankietowym szukałam odpowiedzi na pytania o skuteczność budowania multialfabetyzmu SI u przyszłych nauczycieli. Interesowała mnie nie tyle biegłość technologiczna w stosowaniu sztucznej inteligencji – tę studenci udowodnili, realizując poszczególne zadania z zakresu promptowania i tworzenia własnych modeli – ile wyższe poziomy kompetencyjnego konglomeratu. Były to, jak pisałam we wcześniejszej części artykułu, wrażliwość etyczna i alfabetyzm krytyczny. Rozwijaliśmy je przez podnoszenie świadomości zagrożeń (dla środowiska naturalnego, prywatności, demokracji itd.) i krytyczny namysł nad różnymi zastosowaniami SI.

Alfabetyzm SI – efekty kształcenia przyszłych nauczycieli. Wyniki ankiety

W związku z powyższym pytania ankietowe mające pokazać, w jakim miejscu jest każdy ze studentów pod koniec kursu, dotyczyły kolejno: 1. osobistego przyzwolenia na korzystanie z narzędzi SI w wymienionych w ankiecie celach (dwa pytania) oraz 2. indywidualnych odczuć w sprawie potencjalnych zagrożeń wynikających z rozwoju sztucznej inteligencji (jedno pytanie).

Pytania o dozwolone użycie SI przez studenta i nauczyciela zawierały listę zachowań sporządzoną na podstawie nieformalnej obserwacji i lektury tekstów na temat możliwego wykorzystania SI w edukacji. Deskryptory tych zachowań można znaleźć na rycinach 1 (dla studentów) i 2 (dla nauczycieli). Z kolei lista deskryptorów dla pytania o problemy wiążące się z użyciem sztucznej inteligencji (por. ryc. 3) została sporządzona na podstawie artykułu *AI Trust Problem* (Chakravorti 2024), który ukazał się w „Harvard Business Review” w 2024 roku.

W odpowiedzi na pierwsze dwa pytania – dotyczące tego, do czego wolno (uczniowi / studentowi i nauczycielowi) wykorzystać sztuczną inteligencję² – respondenci wybierali między odpowiedziami: „[dane wykorzystanie] jest w porządku”,

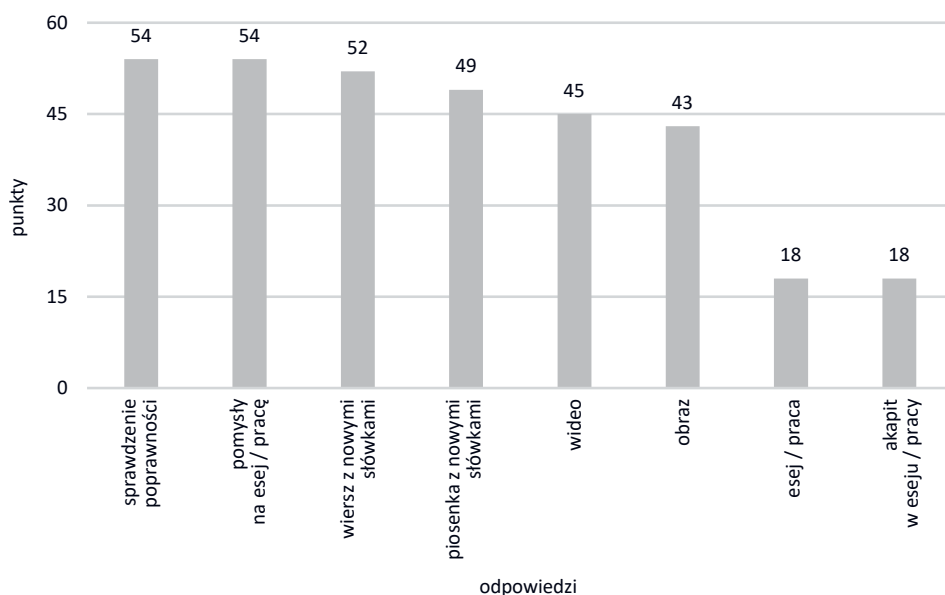
¹ Grupa studentek odmówiła eksperymentowania z aplikacjami SI generującymi obrazy. Powód: osobista niezgoda na tworzenie dużych modeli językowych bez poszanowania praw autorskich, zwłaszcza artystów wizualnych.

² Listę ocenianych zachowań przedstawiają wykresy 1 i 2.

„nie wiem” oraz „[dane wykorzystanie] nie jest w porządku”. Do celu opracowania i prezentacji danych odpowiedziom tym przypisałam odpowiednio 3, 1 i 0 punktów³. W trzecim pytaniu, w którym wyliczone zostały potencjalne zagrożenia, możliwe odpowiedzi obejmowały następujące opcje (w nawiasach punkty przypisane odpowiedziom): „to jest poważny problem” (4 punkty), „to jest mały problem” (2 punkty), „nie wiem” (1 punkt) oraz „to nie jest problem” (0 punktów)⁴.

Odpowiedzi na pytanie o to, do czego uczeń / student i nauczyciel mogą (w sensie etyczności takiego działania) używać sztucznej inteligencji, przedstawiają się tak, jak widać na rycinach 1 i 2.

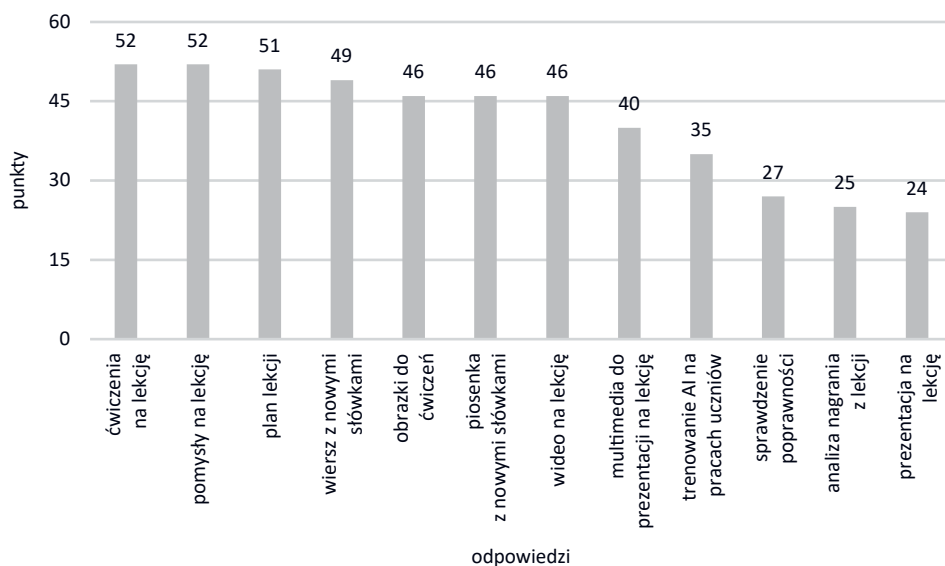
W badaniu uczestniczyło 21 osób. Byli to studenci czwartego roku studiów na kierunku filologia angielska, biorący udział w przedmiocie fakultatywnym na temat stosowania SI w edukacji językowej. Pytania obu typów miały charakter testu wielokrotnego wyboru w ankiecie elektronicznej (Google Forms), którą studenci wypełnili w czasie ostatnich zajęć. Wypełnienie ankiety było dobrowolne i zajęło 15 minut.



Ryc. 1. Do czego uczeń / student może etycznie używać SI?

³ 3 punkty za aprobatę, 0 za sprzeciw. Odpowiedź „nie wiem” została potraktowana jako bliska 0, ale jednak punktowana (respondent/ka waha się).

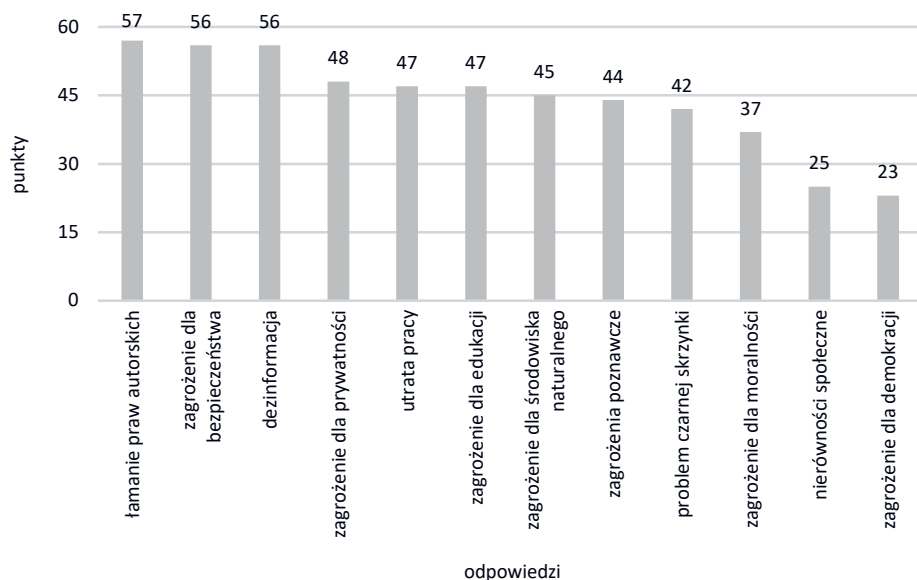
⁴ Dla odpowiedzi „nie wiem” i „to nie jest problem” – punktowanych odpowiednio 1 i 0 – objaśnienie punktacji jak w przypisie 3. Dwupunktowa różnica w punktacji dla „dużego” (4 punkty) i „małego problemu” (2 punkty) wynika z założenia, że tę pierwszą odpowiedź należy potraktować jako radykalną i jako taką oddzielić od drugiej.



Ryc. 2. Do czego nauczyciel może etycznie używać SI?

Omówienie zacznę od informacji, że odpowiedzi na pytanie o to, co jest etycznie dopuszczalne, udzieliło 18 osób. Stało się tak dlatego, że troje z 21 respondentów zdecydowało, iż używanie SI jest z gruntu złe. Ci respondenci nie oceniali poszczególnych stwierdzeń, przeszli bezpośrednio do pytania o zagrożenia wynikające ze stosowania sztucznej inteligencji. Poza tymi trzema przykładami radykalnego nastawienia wobec sztucznej inteligencji, badani ($N = 18$) zaprezentowali postawę przyzwolenia w przypadku większości działań przygotowawczych lub towarzyszących. Wszyscy lub prawie wszyscy (51–54 punkty na skali) uznali, że SI może być źródłem inspiracji dla ucznia / studenta (pomysł na esej) i nauczyciela (pomysły na lekcję, plan lekcji) oraz narzędziem do tworzenia materiałów wspomagających proces uczenia się / nauczania (ćwiczenia, teksty) i sprawdzenia ich poprawności językowej. W pierwszym przypadku dozwolone – choć nieco niżej punktowane – jest wykorzystanie multimediów (obraz, dźwięk, wideo). Jeżeli chodzi o sprawdzanie poprawności językowej materiału, zdaniem respondentów nauczycielom wolno w tym zakresie mniej niż uczniom (54 kontra 27 punktów dla sprawdzania poprawności). W odniesieniu do pedagogów niżej notowane są również przypadki trenowania SI na pracach uczniów lub wykorzystania jej do analizy nagrań z lekcji. W obu przypadkach na końcu rankingu znalazło się wykorzystanie sztucznej inteligencji do wykonania całego zadania lub jego istotnej części: napisania eseju (pracy) lub jego fragmentu (uczeń / student – 18 punktów) lub prezentacji na zajęciu (nauczyciel – 24 punkty).

Podobne różnice widać w ocenie potencjalnych zagrożeń ze strony SI. Ich ranking przedstawia rycina 3.



Ryc. 3. Zagrożenia związane z użyciem SI

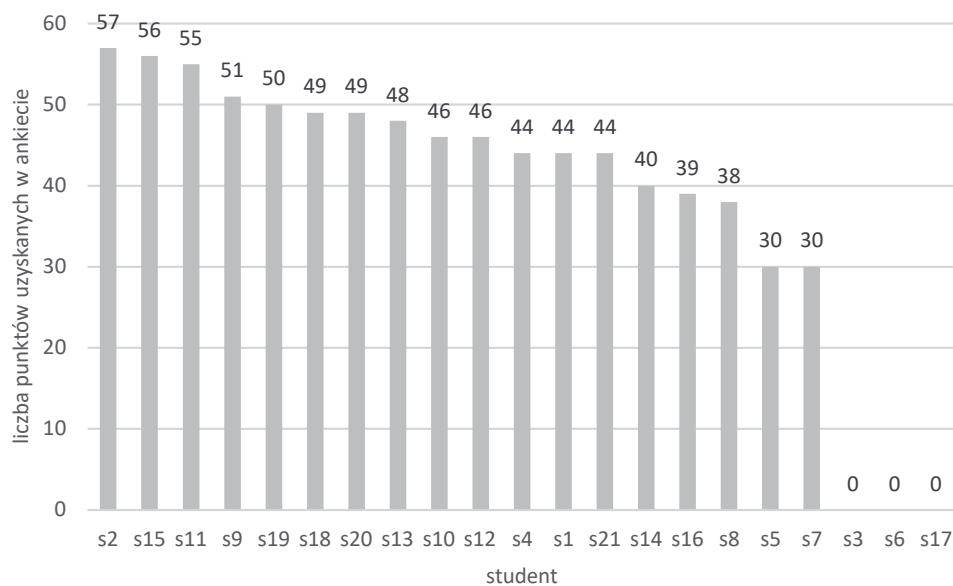
Na czele listy problemów związanych ze sztuczną inteligencją (oceny powyżej 50 punktów) uplasowały się: łamanie praw autorskich, zagrożenie dla bezpieczeństwa oraz dezinformacja. Kolejna grupa (powyżej 40 punktów) obejmuje zagrożenie dla prywatności, utratę pracy, szkody dla edukacji i środowiska naturalnego, dług poznawczy oraz tzw. problem czarnej skrzynki⁵ (Von Eschenbach 2021; Godase 2025). Listę zamykają zagrożenia dla moralności, nierówności społeczne i zagrożenia dla demokracji.

Jeżeli odwrócimy prezentację danych i spojrzymy na nie z perspektywy odpowiedzi poszczególnych studentów, możemy dostrzec indywidualne różnice w postawach wobec etyki użycia SI (ryc. 4) oraz zagrożeń (ryc. 5).

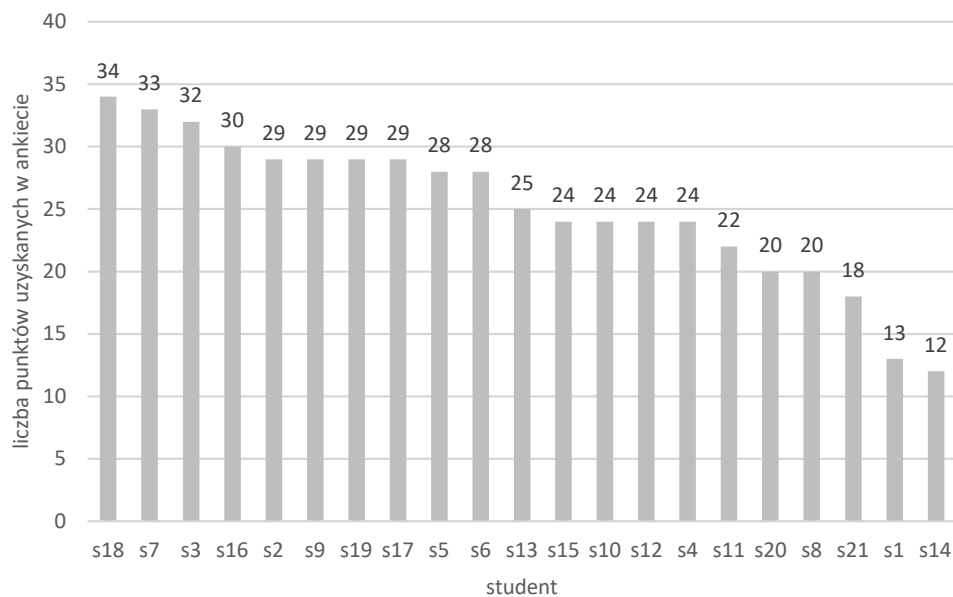
Jak widać na rycinie 4, w próbie znaleźli się respondenci o skrajnych postawach – od grupy uznającej, że sztuczna inteligencja może być etycznie wykorzystana do każdego lub większości z wymienionych celów (s2, s15, s11, s19) po badanych uznających, że każda forma użycia SI jest zła (s3, s6 i s17).

Podobną różnorodność postaw można zaobserwować przy ocenie zagrożeń związanych z użyciem SI: od ankietowanych postrzegających sztuczną inteligencję jako źródło wszystkich lub większości wymienionych problemów (s18, s7, s3 i s16) po respondentów, zdaniem których zagrożenia są niewielkie (s21, s1, s14).

⁵ Fakt, iż do końca nie wiemy, w jaki sposób sztuczna inteligencja przetwarza dane i podejmuje decyzje, oraz wiążące się z tym problemy z zaufaniem do tej technologii.



Ryc. 4. Poszczególni studenci o etyce użycia SI



Ryc. 5. Poszczególni studenci o zagrożeniach

Alfabetyzm SI, efekty kształcenia przyszłych nauczycieli. Podsumowanie i wnioski

Rozważania nad przedstawionymi wyżej wynikami badania ankietowego rozpocznę od przyznania, że nie mają one znaczenia statystycznego. Przy tak małej liczbie badanych uzyskane dane w żadnej mierze nie mogą stać się podstawą wnioskowania natury ogólnej. Innymi słowy: z perspektywy badacza postawy zaprezentowane w ankiecie nie mają wielkiej wartości. Niemniej z punktu widzenia osoby kształcącej przyszłych nauczycieli – a taką rolę chcę wyeksponować w tej publikacji – odpowiedzi uczestników kursu mogą być źródłem przemyśleń dotyczących samego kursu (taki był główny cel studium). Mogą też stać się podstawą do namysłu nad budowaniem alfabetyzmu SI u (aspirujących) nauczycieli, nie tylko języka angielskiego. Swoją refleksję przedstawię w formie listy efektów kształcenia odnotowanych na podstawie danych pochodzących z ankiety. Z tej refleksji wynikać mogą wnioski dotyczące tworzenia kursów służących takiemu budowaniu alfabetyzmu SI. Tymi wnioskami zamknę całość rozważań.

Jak wynika z odpowiedzi na pytania ankiety, przygotowany przeze mnie kurs z zakresu multialfabetyzmu SI dał efekty w postaci określenia postaw wobec sztucznej inteligencji, które wyliczam i omawiam niżej, zaczynając od bardziej szczegółowych, a kończąc na obserwacjach o wyższym poziomie ogólności.

1. Przewaga aprobaty dla zachowań wspomagających nad akceptacją dla całkowitego zastąpienia pracy własnej przez pracę SI

Efekt ten jest dość mocno widoczny na rycinach 1 i 2. Wykorzystanie SI jako źródła inspiracji lub narzędzia do tworzenia pojedynczych materiałów jest dość powszechnie aprobowane. Natomiast odstępianie od własnego wysiłku przez zlecenie wykonania całej pracy przez SI ma znacznie niższy poziom akceptacji. Interpretowane bezpośrednio, wyniki te dają nadzieję na podwyższoną świadomość zagrożeń wynikających z zaciągania długu poznawczego u sztucznej inteligencji. Niemniej w kontekście innych obserwacji ta interpretacja nie wydaje się już tak oczywista. Po pierwsze, zagrożenia poznawcze nie znalazły się wśród najwyżej notowanych (ryc. 4). Po drugie, w zakresie etyki respondenci stawiają wyższe wymagania nauczycielowi. Może to oznaczać, iż odpowiedzi powiązane są raczej z postrzeganiem ról w klasie niż z obawami o skutki poznawcze. To ostatnie stwierdzenie nie wynika bezpośrednio z badania i ma charakter hipotezy interpretacyjnej.

2. Akceptacja dla generowania multimediów przez SI nieznacznie niższa niż w przypadku tekstu pisanego

Obserwacja ta dotyczy w równym stopniu oceny zachowań nauczycieli i uczniów / studentów (ryc. 1 i 2). Możliwe są tu dwie różne interpretacje: obniżona aprobatą jest rezultatem sprzeciwu wobec zagrożeń dla środowiska (generowanie multimediów jest bardzo energochłonne) lub wobec łamania praw autorskich. W kontekście rankingu zagrożeń (ryc. 3) możemy hipotetycznie stwierdzić, że respondenci

zwracają uwagę raczej na ten drugi problem. Odpowiedź na pytanie, czy tak jest faktycznie, wymagałaby jednak dodatkowego badania.

3. Różnice w rankingu zagrożeń

Jeżeli wyniki ankiety miałyby być podstawą do oceny, w jakich sprawach sztuczna inteligencja stanowi zagrożenie, na czele listy znalazłyby się: brak poszanowania praw autorskich, dezinformacja i sprawy bezpieczeństwa. Czy są to zagrożenia obiektywnie najważniejsze – trudno ocenić z powodu braku ustalonych kryteriów. Można wyjść od twierdzenia, że poczucie zagrożenia zawsze jest sprawą indywidualną. Niemniej, co interesujące, zagrożenie, jakie sztuczna inteligencja stwarza dla wiarygodności informacji czy bezpieczeństwa, wynika z użycia SI do kradzieży tożsamości, klonowania głosu czy tworzenia tzw. deepfake'ów. Te same zastosowania są źródłem szkody dla demokracji, co znalazło się na końcu rankingu. Pozwala to wnosić, że zaprezentowane w ankiecie indywidualne odczucia mogą być wynikiem wysokiej personalizacji zagrożeń, zniekształcenia poznawczego zwanego błędem bliskości (*proximity bias*), w wyniku którego sprawy bliskie (również poznawczo) biorą górę nad tymi bardziej odległymi. Można przypuszczać, że większość respondentów zetknęła się, nawet osobiście, z problemami z pierwszych miejsc z rankingu. Natomiast zagrożenia dla demokracji wydają się badanym dość abstrakcyjne. Niemniej nie wynika to bezpośrednio z ankiety i, jak wcześniej, jest to raczej hipoteza interpretacyjna, nie wniosek z badania.

I na koniec obserwacja natury ogólnej:

4. Wysoka indywidualizacja przekonań i postaw wobec SI, z jakimi każdy uczestnik ukończył kurs

Jak widać na rycinach 4 i 5, uczestnicy kursu charakteryzują się dużymi różnicami, zarówno w zakresie oceny etyki wykorzystania SI, jak i postrzegania wagi zagrożeń, z jakimi wiąże się wykorzystanie sztucznej inteligencji do różnych celów. W deklaracjach znalazło się zatem spektrum postaw: od negacji SI do jej niemal bezwarunkowej akceptacji (ryc. 4) oraz od wysokiego poczucia zagrożenia tą technologią w różnych dziedzinach życia do prawie całkowitego braku obaw związanych ze skutkami SI. W praktyce samych zajęć – o czym była mowa wcześniej – przełożyło się to na odmowę wykonania poszczególnych zadań, szczególnie w zakresie generowania multimediów, ze względu na problem łamania praw autorskich przy budowaniu wielkich modeli językowych. Można postawić hipotezę, że bardzo silny krytyczny komponent szkolenia – regularne zachęty do refleksji nad różnymi aspektami SI – umożliwił każdemu z uczestników zbudowanie własnej, unikalnej tożsamości nauczycielskiej. Innymi słowy, na końcu kursu mamy do czynienia z różnorodną grupą krytycznych użytkowników SI w edukacji, a nie linią produktów nauczycielskich kształtowanych według tego samego schematu odgórnie zadanych poglądów i umiejętności. W efekcie można stwierdzić, że zarysowane w części pierwszej artykułu ramy kompetencyjne w zakresie multialfabetyzmu SI zostały skutecznie wypełnione. Wydaje się, że ten proces odbył się wzdłuż drogi, której kamienie milowe to zrozumienie SI, jej ocena i zastosowanie,

jakie proponują Mills i in. (2024). Wyniki ankiety pokazują, że ostatni punkt na tej drodze – zastosowanie – może zmienić się w sprzecz, jeżeli zrozumienie i ocena zaprowadzą użytkownika w tym właśnie kierunku. Jest to jednak, ponownie, hipoteza interpretacyjna. Nie można wszak odrzucić przypuszczenia, że uczestnicy kursu zapisali się nań z bardzo silnymi przekonaniem. W rezultacie prezentowane treści filtrowali tak, by utwierdzić się w swoich postawach. Czyli że możemy mieć do czynienia z kolejnym zniekształceniem poznawczym – błędem potwierdzenia (*confirmation bias*).

Co z tego wszystkiego wynika dla osoby kształcącej przyszłych nauczycieli do mądrego wykorzystania sztucznej inteligencji w dydaktyce?

Sądzę, że opisana wyżej różnorodność postaw i nauczycielskich tożsamości zbudowanych w kursie podnoszącym multialfabetyzm SI – i/lub do tego kursu wniesionych – powinna być fundamentem szkoleń tego typu na dwa różne sposoby. Po pierwsze, powinna być pożądanym efektem kształcenia. Indywidualne postawy są rezultatem indywidualnego namysłu (zrozumienia i oceny; Mills i in. 2024), który powinien być wysoce promowany w opisanych działaniach edukacyjnych. Jednocześnie należy przyjąć i zaakceptować fakt, że ten namysł może prowadzić do decyzji o użyciu lub odrzuceniu SI. Myślę, że owe różnorodne postawy, łącznie ze sprzeciwem wobec sztucznej inteligencji, należy brać pod uwagę przy projektowaniu szkoleń służących podnoszeniu alfabetyzmu SI. I należy uznać, że możliwym efektem kształcenia będzie konstatacja niektórych użytkowników, iż używać SI mądrze oznacza: nie używać jej wcale. Taka postawa nauczycielska nie wyklucza podnoszenia alfabetyzmu SI u uczniów. Po prostu część pedagogów położy większy nacisk na poziomy etyczny i krytyczny, a mniejszy na biegłość technologiczną i umiejętność promptowania. Tacy pedagodzy na przykład poprowadzą lekcje na temat potencjalnych zagrożeń SI i do takiej dydaktyki też należy ich przygotować.

I jeszcze dwie refleksje na poziomie szczegółowym, bezpośrednio dotyczące kursu z zakresu multialfabetyzmu SI, którego uczestnicy wypełnili ankietę. Pierwsza dotyczy braku pewnych istotnych efektów kształcenia. Wydaje się, że niektóre zagrożenia – zwłaszcza te, które budzą najmniejsze obawy – powinny być w kursie bardziej eksponowane. Równolegle pojawia się, być może, konieczność podnoszenia świadomości (przyszłych) nauczycieli odnośnie do zniekształceń poznawczych, jakim mogą ulegać, wnosząc na kurs / szkolenie własne przekonania i postawy w zakresie SI.

Podsumowanie

Reasumując, kształcenie (przyszłych) nauczycieli w zakresie mądrego stosowania SI w edukacji ma charakter budowania kompetencyjnego konglomeratu. Należy pamiętać, że mówimy o multialfabetyzmie SI i tak – wielopoziomowo – do jego kształcenia podchodzić. Edukacja w tym zakresie musi zatem brać pod uwagę

umiejętności wychodzące poza biegłość technologiczną i nawet poza kompetencje w zakresie promptowania, ukierunkowane na krytyczną refleksję, również nad etycznymi aspektami użycia SI. Nieodłącznym warunkiem poruszania się po tych wyższych poziomach umiejętności w zakresie sztucznej inteligencji jest akceptacja dla różnorodności nauczycielskich postaw wobec niej. Taka akceptacja jako element kompetencyjnego konglomeratu ma szansę zaprocentować, kiedy nauczyciel sam będzie musiał zająć stanowisko wobec różnorodnych poglądów na SI reprezentowanych wśród uczniów.

Literatura

- Chakravorti B., 2024, *AI's trust problem: Twelve persistent risks of AI that are driving skepticism*, „Harvard Business Review”, nr 3.
- Cukurova M., Miao F., 2024, *AI competency framework for teachers*, Paryż: UNESCO Publishing.
- DeStefano D., LeFevre J.A., 2007, *Cognitive load in hypertext reading: A review*, „Computers in Human Behavior”, nr 3 (23), s. 1616–1641.
- Godase V., 2025, *Comprehensive Review on Explainable AI to Addresses the Black Box Challenge and Its Role in Trustworthy Systems*, [w:] *Artificial Intelligence Education and Innovation*, Pune: Sinhgad College of Engineering, s. 127–132.
- Mills K., Ruiz P., Lee K.W., Coenraad M., Fusco J., Roschelle J., Weisgrau J., 2024, *AI literacy: A framework to understand, evaluate, and use emerging technology*, Digital Promise (online), <https://doi.org/10.51388/20.500.12265/218>.
- Mollick E., 2023, *Centaurs and cyborgs on the jagged frontier. One Useful Thing*, [Substack] www.oneusefulthing.org/p/centaurs-and-cyborgs-on-the-jagged [dostęp: 15.08.2025].
- Mollick E.R., Mollick L., 2023, *Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts*, „The Wharton School Research Paper” (online), <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995>.
- Pegrum M., 2009, *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*, Crawley: UWA Publishing.
- Pegrum M., 2014, *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*, Londyn: Palgrave Macmillan.
- Pegrum M., 2025, *From revolution to evolution: What generative AI really means for language learning*, „Language Teaching”, t. 59, nr 2 (online), s. 180–196, <https://doi.org/10.1017/S0261444825000151>.
- Salmerón L., Canas J.J., Kintsch W., Fajardo I., 2005, *Reading strategies and hypertext comprehension*, „Discourse Processes”, nr 3 (40), s. 171–191.
- Thompson C., 2013, *Smarter Than You Think: How Technology is Changing Our Minds for the Better*, Nowy Jork: Penguin.
- Turula A., 2024, *Cyfrowy nauczyciel języka angielskiego. O kształceniu przyszłych nauczycieli do mądrego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UKEN.
- Von Eschenbach W.J., 2021, *Transparency and the black box problem: Why we do not trust AI*, „Philosophy & technology”, nr. 4 (34), s. 1607–1622.

Streszczenie

Artykuł dotyczy problemu kształcenia (przyszłych) nauczycieli języka angielskiego do mądrego stosowania sztucznej inteligencji w edukacji. Zdefiniowana jako kompetencyjny konglomerat – multialfabetyzm – grupa umiejętności związanych z SI była przedmiotem kursu uniwersyteckiego, a następnie badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczestników. Badanie miało charakter małoskalowy, a jego respondentami byli wyłącznie uczestnicy kursu, ponieważ celem opisanego tu studium była przede wszystkim ewaluacja skuteczności prowadzonych zajęć, zwłaszcza w obszarze nabywania przez studentów kompetencji z wyższych poziomów wspomnianego multialfabetyzmu, szczególnie wrażliwości etycznej i namysłu krytycznego. Wyniki badania pokazują, że obie te składowe są obecne w postawach uczestników kursu w sposób zindywidualizowany. Artykuł stanowi odniesienie do tych wyników w formie refleksji na temat dydaktyki akademickiej wspomaganej SI i z takiej perspektywy powinien być czytany.

Słowa kluczowe

sztuczna inteligencja, nauczanie, alfabetyzacja medialna, multialfabetyzm, dydaktyka akademicka

Summary

Improving AI literacy as part of the training of future teachers

This article addresses the issue of training (future) English language teachers to make judicious use of artificial intelligence in education. Defined as a competency cluster – multiliteracy, or, in effect, a set of AI-related skills – this topic was the subject of a university course, followed by a questionnaire survey conducted amongst the participants. The study was small-scale, and its respondents were exclusively course participants, as the primary aim of the study described here was to evaluate the effectiveness of the classes, particularly in terms of students' acquisition of higher-level competences within the aforementioned multi-literacy framework, especially ethical sensitivity and critical reflection. The results of the study show that both of these components are present in the attitudes of the course participants in an individualised manner. This article refers to these results in the form of a reflection on AI-assisted academic teaching and should be read from this perspective.

Keywords

artificial intelligence, teaching, media literacy, multiliteracy, academic didactics

*Magdalena Kaliszewska-Henczel,
Joanna Szewczyk-Kowalczyk,
Aleksandra Prokopczyk, Wiktoria Rudzińska,
Maria Grabowska, Klara Kawka,
Martyna Pirek, Zuzanna Śmiałkowska*
Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.03>

Karty „ACoTo?”. Od pomysłu do wdrożenia

Wprowadzenie

Współczesna edukacja coraz wyraźniej domaga się takich rozwiązań dydaktycznych, które nie redukują poznania do odtwarzania gotowych znaczeń, lecz otwierają przestrzeń interpretacji, negocjowania sensów i twórczego stawiania pytań. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają materiały wizualne, których funkcja nie ogranicza się do ilustrowania treści, ale polega na uruchamianiu myślenia, wyobraźni, dialogu. Książka obrazkowa oraz szerzej rozumiane teksty wizualne mogą wspierać rozwój kompetencji poznawczych, językowych, emocjonalnych i społecznych dziecka, zwłaszcza wtedy, gdy stają się przedmiotem wspólnego, dialogowego namysłu (Cackowska 2016; Dylak 2012). Obraz nie jest więc „dodatkiem” do edukacji, a staje się polem budowania znaczeń.

Tak rozumiana praca z obrazem spotyka się z ideą myślenia pytajnego ujmowanego jako zespół procesów poznawczych związanych z dostrzeganiem, formułowaniem i reformułowaniem pytań problemowych wyrastających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego (Szmidt 2022; Szmidt, Płóciennik 2020). Z tej perspektywy dziecko nie jest odbiorcą oczekującym wyjaśnienia świata, lecz podmiotem zdolnym do odkrywania problemów, budowania hipotez i przekraczania oczywistości. Perspektywę tę dopełnia narracyjne ujęcie doświadczenia, w którym człowiek porządkuje świat i własne przeżycia poprzez opowieść; narracja nie tylko organizuje sens, ale też współtworzy rzeczywistość społeczną i kulturową (Bruner 1991). W konsekwencji pytanie, obraz i opowieść można potraktować jako trzy ściśle splecione wymiary dziecięcego poznania.

Kluczowym dopełnieniem tej ramy pozostaje myśl alternatywna sytuująca edukację po stronie wyobraźni, możliwości i projektowania takich okazji, które nie zamykają dziecka w porządku reprodukcji, lecz otwierają je na „wszechświat możliwości”. Charakterystyczne dla tego ujęcia są kategorie prowokowania inwencji, projektowania okazji edukacyjnych i rozumienia nauczyciela jako imaginatora-prowokatora, a więc kogoś, kto nie tyle przekazuje gotowe sensory, ile stwarza warunki ich samodzielnego wytwarzania (Łukaszewicz 1994, 2002, 2020). Tę linię myślenia wzmacnia krytyka edukacji pozoru i infantylizacji, przypominająca, że dziecko nie potrzebuje uproszczonego, estetycznie „oswojonego” świata, lecz poważnego zaproszenia do interpretacji, rozmowy i współtworzenia znaczeń (Klus-Stańska 2013). W takim ujęciu edukacja staje się praktyką uruchamiania sensotwórczej aktywności dziecka: patrzenia, pytania, wyobrażania sobie i nadawania światu nowych znaczeń.

Powyższe ustalenia stały się fundamentem opracowania koncepcyjnego, technicznego przygotowania i praktycznej realizacji działań w projekcie Studenckiego Koła Naukowego (SKN) „ACoTo?” pt. „Opracowanie, zastosowanie i komercjalizacja innowacyjnych materiałów dydaktycznych do rozwijania dziecięcego myślenia twórczego i refleksyjnego”¹ (finansowanego w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje”).

Perspektywa metodologiczna

Charakter tekstu jest rekonstrukcyjny, celem bowiem uczyniono rekonstrukcję założeń, procesu opracowania i pilotażowego wykorzystania otwartego materiału wizualno-narracyjnego oraz analizę doświadczeń z jego użycia w praktyce edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem napięć między projektowanym a rzeczywistym przebiegiem działań. Usytuowanie w paradygmacie jakościowym, w którym znaczenia traktowane są jako wytwarzane w interakcji, a zadaniem badacza staje się uchwycenie sposobów ich konstruowania w określonym kontekście społecznym i edukacyjnym (Sławecki 2012) – umożliwiło uchwycenie procesu powstawania materiału, sposobów użycia, reakcji uczestników oraz przesunięć znaczeniowych, które ujawniają się dopiero w działaniu.

Dla aktywności skryzalizowanych w ramach projektu istotne było: uznanie praktyki za źródło wiedzy, znaczenie krytycznej refleksji nad własnym działaniem, rola dokumentowania kolejnych etapów procesu oraz potrzeba konfrontowania

¹ Osoby zaangażowane w działania projektowe – studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, członkinie Studenckiego Koła Naukowego „ACoTo?”: Weronika Chojnacka, Maria Grabowska, Paulina Jakóbczak, Klara Kawka, Iga Lebkuchen, Oliwia Ostrowicz, Martyna Pirek, Aleksandra Prokopczyk, Katarzyna Rochowczyk, Wiktoria Rudzińska, Zuzanna Śmiałkowska, Anna Żurawska; opiekunki Studenckiego Koła Naukowego „ACoTo?”: Elżbieta Bednarska, Joanna Szewczyk-Kowalczyk, Magdalena Kaliszewska-Henczel.

własnych interpretacji z perspektywą innych uczestników (McNiff, Whitehead 2006). Najbliższe przedstawionemu w artykule przedsięwzięciu wydaje się ujęcie opisywane przez D. Urbaniak-Zajac i J. Piekarskiego jako perspektywa uczestnicząca i zorientowana na doskonalenie praktyki, w której to rekonstrukcja praktyki staje się zarazem formą przetwarzania i rozwijania wiedzy (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2022). W projekcie cecha ta jest szczególnie wyraźna: uczestniczki to jednocześnie współautorki koncepcji obrazków, projektantki programu zajęć, prowadzące warsztaty i autorki refleksji powstałych po ich przeprowadzeniu. Na analizowany materiał mający charakter „bliski praktyce” składały się: 1. dokumentacja zawierająca założenia projektowe, w tym klasyfikacje obrazków i opisy zmian technicznych i plastycznych (rekonstrukcja powstawania materiału wizualno-narracyjnego); 2. koncepcje zajęć, na podstawie których uczestniczki przeprowadziły 20 godzin warsztatów w przedszkolach i szkołach podstawowych (rekonstrukcja planowania działań edukacyjnych); 3. materiały (nagrania audio, zdjęcia, notatki) zebrane w trakcie i bezpośrednio po realizacji warsztatów, w których studentki przyjęły rolę obserwatorek-jako-uczestniczek (Angrosino 2010); zebrany materiał obejmował zarówno rekonstrukcję działań i wypowiedzi dzieci, reakcje nauczycielek i interakcję z nimi, jak i wgląd w rzeczywistą realizację zaprojektowanych aktywności. Podejmowana przez uczestniczki projektu aktywność sprzyjała refleksji-w-działaniu i -nad-działaniem (Schön 1983), co odzwierciedlało się w bieżącym modyfikowaniu działań i późniejszym spojrzeniu na nie „z dystansu”.

Proces projektowania i pilotażu ujawnia się nie jako linearny ciąg uporządkowanych etapów, lecz jako praktyka stopniowo odsłaniającą własną złożoność. Jak zauważają M. Glenn, B. Sullivan, M. Roche i C. McDonagh, badanie własnej praktyki rzadko przebiega w sposób prosty i przewidywalny – „mess becomes the research” (Glenn i in. 2023). Za autorkami uznano, że korekty zaprojektowanych propozycji działań, przesunięcia znaczeń, rozbieżności między założeniem a realizacją oraz nieoczekiwane reakcje dzieci i nauczycielek nie stanowią zakłócenia działań, lecz konstruują materiał analityczny.

Od koncepcji do materiału wizualnego

Punktem wyjścia do realizacji projektu stała się technika obrazków dynamicznych E. Bednarskiej (p.v. Płóciennik) – opiekunki SKN i inicjatorki działań projektowych. Technika „oparta jest na zestawieniu obrazków, których treść nie jest do końca określona. Obrazki przedstawiają sceny z życia, przedmioty, zjawiska (...) przedstawione są zwykle w ruchu (dynamiczne), a ich prezentacji dokonano w sposób, który określa się jako zatrzymanie w kadrze” (Płóciennik 2009: 4–5). Funkcją obrazków jest rozwijanie wrażliwości i spostrzegania wzrokowego, inspirowanie dzieci do stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, prowokowanie do podejmowania twórczego działania w innych dziedzinach aktywności: plastyce,

muzyce, zajęciach teatralnych i ruchowych. Mogą stanowić źródła twórczych inspiracji wielokierunkowej aktywności poznawczej i społecznej (Płóciennik 2010: 78–79). Koncepcja obrazków o nieoczywistym charakterze została przedstawiona społeczności SKN w ramach przygotowań do drugiej edycji konkursu „Kreatywni dla Przedszkola” organizowanego przez Wydawnictwo MAC, a autorki koncepcji pomocy dydaktycznej – studentka Wiktoria Rudzińska wraz z opiekunkami Koła otrzymały wyróżnienie kapituły konkursowej. Opisane doświadczenia umożliwiły skryształowanie założeń opisywanego w artykule projektu, który SKN „ACoTo?” realizowało w terminie 14.04.2025 – 14.04.2026.

Ostatecznie przygotowany materiał wizualny składa się z 20 obrazków bazowych oraz 30 obrazków uzupełniających. Obrazki bazowe zostały pomyślane jako otwarte pola działania: częściowo organizują przedstawioną sytuację, ale nie zamykają jej sensu. Obok miejsc bliskich codzienności dziecka, takich jak „Piaskownica”, „Warzywniak”, „Sala zabaw”, „Klasa”, „Zoo”, „Muzeum” czy „Teatr”, pojawiły się także przestrzenie bardziej nieoczywiste i wyobrazeniowe, jak „Jaskinia”, „Podwodny świat”, „Łódka”, „Akwarium”, „Tajemnicza polana” czy „Kosmos”. Obecne są również akcenty lokalne, np. „Koci szlak” i „Peron”, podkreślające łódzki kontekst projektu. Wyizolowane obrazki uzupełniające można podzielić według dwóch porządków klasyfikacyjnych. Pierwszy ma charakter ontologiczny i obejmuje zwierzęta, ludzi i stworzenia humanoidalne, a także przedmioty, a więc odwołuje się do pytania o to, czym jest dany element w świecie przedstawionym (w ujęciu wspólnej interpretacji autorek). Drugi dotyczy statusu przedstawieniowego i różnicuje obrazki realistyczne oraz fantastyczne, a więc koncentruje się na tym, czy dany motyw mieści się w porządku codziennego doświadczenia, czy też go przekracza. Podziały w ramach tych klasyfikacji bywają jednak nieostre, co dobrze pokazuje charakter materiału: nieoczywistość i możliwość przekraczania granic między światem realnym a wyobrazeniowym (co oczywiście ujawnia się jeszcze wyraźniej w sytuacji użycia obrazków uzupełniających do dopełniania obrazków bazowych). Projektowanie wszystkich elementów wizualnych odbywało się w toku negocjacji znaczeń, autorki w ramach spotkań prezentowały szkice koncepcyjne, tworząc przestrzeń, w której poszczególne pomysły miały szansę wyewoluować, by jak najlepiej wpisywać się w założenia projektu.

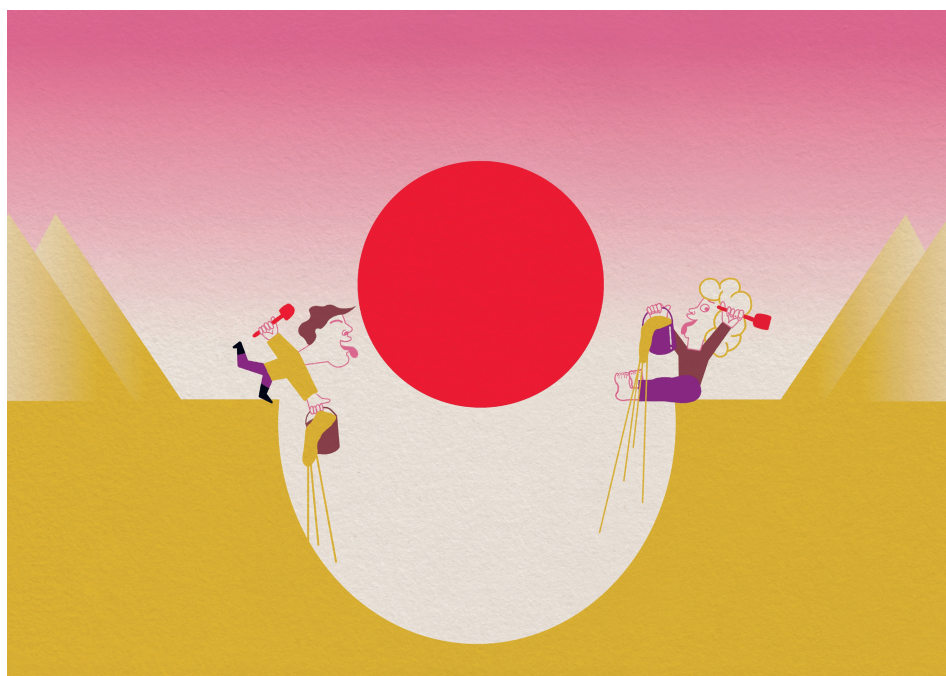
Rewizji poddawano również rozwiązania techniczne. Początkowo zakładano mocowanie elementów uzupełniających za pomocą rzepów, jednak rozwiązanie to odrzucono, ponieważ ograniczało swobodę rozmieszczania obrazków. Zastąpiono je mocowaniem magnetycznym: obrazki bazowe drukowano na folii stalowej, natomiast elementy uzupełniające – na folii magnetycznej. Rozważano także wykonanie elementów dwustronnych, tak aby awers i rewers obrazka uzupełniającego przedstawiały subtelnie odmienne warianty wizualne. Postaci i przedmioty mogły być ukazane jako zwrócone w przeciwnych kierunkach, wyrażające różne stany emocjonalne lub przyjmujące odmienne formy fizyczne. Autorkom zależało na umożliwieniu dzieciom modyfikowania kompozycji oraz dostosowywania

poszczególnych elementów do aktualnie rozwijanego pomysłu. Testy prototypu wykazały jednak niewystarczającą trwałość połączenia w przypadku dwustronnych obrazków uzupełniających. W konsekwencji zdecydowano się na formę jednostronną², która zapewniła optymalną stabilność mocowania elementów magnetycznych na obrazkach bazowych, a zarazem zwiększyła ich odporność na uszkodzenia podczas użytkowania. Pozostałością koncepcji dwustronności stały się jednak „pary” elementów przedstawianych w dwóch wariantach – policjanci i duchy o zróżnicowanej mimice, otwarty i zamknięty kuferek oraz jajko ukazane w stanie nienaruszonym i w momencie pęknięcia, z wyłaniającymi się ze środka oczami. Techniczną zmianą było również zwiększenie formatu obrazków bazowych z A4 do A3. Pozwoliło to podnieść funkcjonalność materiału podczas pracy grupowej. Większa plansza umożliwia dzieciom wspólne oglądanie ilustracji, prowadzenie rozmowy wokół obrazu oraz dokładanie elementów w sposób czytelny dla wszystkich uczestników. Z perspektywy późniejszego wykorzystania decyzja ta okazała się fundamentalna, ponieważ wzmacniała kolektywny, a nie indywidualny charakter pracy z materiałem.

Proces tworzenia ilustracji opierał się na współpracy zespołu projektowego z Martą Ignerską – cenioną graphiczką, uhonorowaną m.in. Bologna Ragazzi Award oraz nagrodą Książka Roku Polskiej Sekcji IBBY. Na podstawie przygotowanych przez studentki szkiców i opisów obrazków artystka opracowała ich ostateczną formę. Przygotowując się do rozmów z ilustratorką, uczestniczki zapoznały się ze stylem, jakim posługuje się M. Ignerska, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań graficznych wykorzystanych w publikacjach: *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane* (książka obrazkowa stanowiąca element pakietu materiałów przygotowanych w ramach projektu „Skuteczne zdziwienie”), *Atlas świata. Afryka, Wielkie marzenia, Babcia robi na drutach i Ferment w mieście*. Spośród wymienionych propozycji uczestniczki wskazały trzy pierwsze jako preferowaną podstawę wizualną projektowanych obrazków bazowych i uzupełniających. Zespół SKN analizował również rozwiązania dotyczące konkretnych elementów wizualnych (przezroczystości, elementów kolażu, kolorów, domknięcia kreski, integralności elementów twarzy – oczu i ust poza jej obrysem). W toku wspólnych ustaleń uczestniczki proponowały preferowane rozwiązania, pozostając w postawie otwartości na autorskie pomysły graphiczki. Dzięki zachowaniu oczu i ust w konturze twarzy przedstawione na obrazkach bazowych i uzupełniających postaci zostawiają przestrzeń do budowania poczucia „dziwności” również innym elementom zestawu. Istotnym rozwiązaniem formalnym proponowanym przez graphiczkę stało się wytworzenie ambiwalencji kierunkowej niektórych elementów.

² Na potrzeby badań pilotażowych udało się przygotować zwiększoną liczbę obrazków uzupełniających, każdy z nich w wersji podstawowej i w wersji lustrzanego odbicia. Takie zestawy przekazano również w ramach transferu społecznego przedszkolom i szkołom podstawowym, w których realizowano badania.

Odpowiednie uproszczenie konturu, symetryzacja wybranych partii oraz osłabienie jednoznacznych wskaźników „przodu” i „tyłu” pozwoliło na uzyskanie wrażenia nieoczywistej orientacji względem osi lewo–prawo. Opracowana warstwa wizualna została częściowo zredefiniowana, zanim przybrała ostateczny kształt. W toku ustaleń artystka zmieniła rozmieszczenie niektórych elementów przedstawionych na obrazkach bazowych, by uzyskać szersze przestrzenie „zapraszające” do dołożenia obrazków uzupełniających. Znaczej redefinicji uległa również karta „Muzeum”, która w ostatecznej wersji odwołuje się do sztuki nowoczesnej. Warstwa wizualna stała się tym samym bezpośrednim odzwierciedleniem założeń merytorycznych projektu, zachowując przy tym unikalny, autorski charakter.



Ilustracja 1. Karta „Piaskownica” – jeden z 20 obrazków bazowych wchodzących w skład zestawu „ACoTo?”

Projektując działania

Kolejnym etapem stało się opracowanie sposobów pracy z przygotowanym materiałem wizualnym, które pozwalały włączyć go w realne działania dydaktyczne skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Uczestniczki projektu miały możliwość samodzielnie nawiązać współpracę z wybranymi placówkami, co wzmacniało poczucie sprawstwa i świadomości transformowania

wybranego środowiska edukacyjnego. Nawiązanie współpracy, rozmowa i przedstawienie założeń projektowych dyrektorkom i nauczycielkom przedszkoli i szkół podstawowych stanowiło jeden z elementów wzmacniających poczucie odpowiedzialności za prowadzone działania. Ostatecznie badania pilotażowe realizowano w: Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego, Przedszkolu Miejskim nr 151 w Łodzi, Przedszkolu Pracownia Edukacyjna, Przedszkolu Kids & Co – oddział w Łodzi, Szkole Podstawowej Łódzkiego Towarzystwa Oświatowego, Szkole Podstawowej nr 3 w Pabianicach, Szkole Podstawowej nr 5 w Łasku.

Zaprojektowane działania, dla których punktem wyjścia był jeden obrazek bazowy, cechowała powtarzalna struktura, niezależnie od tego, czy zajęcia były prowadzone w przedszkolu, czy w szkole podstawowej. Niemal wszystkie propozycje działań rozpoczynały się od ekspozycji obrazka bazowego i rozmowy wstępnej. Formuła ta powracała bardzo wyraźnie w kolejnych opisach: „Zajęcia rozpoczynamy od pokazania obrazka bazowego” („Przychodnia”, „Sala zabaw”, „Zoo”, „Łódka”, „Książka”, „Sen”, „Piaskownica”, „Szkola”, „Kosmos”), a w przypadku „Peronu” przyjęła nieco rozszerzoną formę poprzedzoną rozmową o podróży pociągiem. Punktem wyjścia było zatem uważne wejście w świat przedstawiony. Rusztowania działań łączy również etap formułowania pytań („Co widzicie na obrazku?”, „Co was dziwi na obrazku?”, „Co jest dziwnego w tym obrazku?”, „Co was na nim zaskakuje?”, „Czego chcielibyście się dowiedzieć o tym obrazku?”). Niezależnie od obrazka bazowego punktem wspólnym było budowanie sytuacji opartej na pytaniach, niedookreśleniu i interpretacji, a nie na oczekiwaniu ze strony dzieci jednej poprawnej odpowiedzi (czy dążenia do wyartykułowania konkretnych interpretacji).

Wprowadzanie obrazków uzupełniających jako narzędzia działania na obrazku bazowym mogło przebiegać w różny sposób: uczestnicy mogli wybierać je dowolnie, kierować się określonymi kryteriami lub dokonywać wyboru w drodze losowania. Niezależnie od przyjętego wariantu wspólnym elementem była konieczność uzasadnienia dokonanego wyboru. W propozycjach aktywności zaznaczano, że uczestnicy „argumentują, dlaczego taki obrazek wybrali i jak on zmienił obrazek bazowy”, po dołożeniu elementu odpowiadają na pytania: „co to zmienia?” i „dlaczego?”. Znaczącym podobieństwem jest również charakter zadań proponowanych na kolejnym etapie pracy. Od uzasadniania doboru poszczególnych obrazków uzupełniających zmierzano do konstruowania bardziej rozbudowanej aktywności werbalnej w oparciu o tematykę obrazka. We „Śnie” dzieci „układają historię na temat: Co mogło się przyśnić tej postaci?”, w „Piaskownicy” tworzą opowieść o tym, „jaki przedmiot został zakopany, w jaki sposób znalazł się on pod piaskiem i kto go odkopał”. Podobny charakter miały również niektóre działania twórcze proponowane poza samą planszą, np. dorysowywanie „rozszerzonego” świata: kosmosu, bajkowej krainy, peronu (w ostatnim przypadku ze szczególnym uwzględnieniem bohatera planszy i „przeniesienia” go do swojego projektu – aktywność plastyczna: „Mój dinozaur w mieście”). Niektóre obrazki bazowe miały wyzwać aktywność plastyczną inspirowaną detalem obrazka, np. przy obrazku „Szkola” uczestnicy

odpowiadają plastycznie na pytanie: „Czym może być litera A, skoro to nie jest litera A?”.

Propozycje aktywności inspirowane konkretnym obrazkiem łączyły zatem: prezentacja planszy bazowej jako punktu wyjścia, rozmowa oparta na pytaniach, manipulowanie obrazkami uzupełniającymi, uzasadnianie wyborów oraz budowanie różnego typu wypowiedzi, działania oparte na ekspresji twórczej. Różnią się one tematami i konkretnymi aktywnościami, ale opierają się na podobnej „matrycy”: od obserwacji, przez interpretację, do twórczego przekształcania świata.

Jak było „w działaniu”?

Materiał analityczny zebrany w trakcie trwania zajęć (notatki, nagrania, zdjęcia) i bezpośrednio po ich przeprowadzeniu (spisane refleksje, nagrania audio) pokazują, że otwarty zasób wizualno-narracyjny rzeczywiście uruchamiał aktywność dzieci, ale jednocześnie ujawniał liczne napięcia między projektowanym a rzeczywistym przebiegiem zajęć.

Pierwsza obserwacja dotyczyła zróżnicowania sposobów konstruowania znaczeń przez dzieci. Pojawiały się sytuacje, w których uczestnicy łączyli elementy w spójne historie, konstruowali zaskakujące sensy wykraczające poza bezpośrednio przedstawioną treść. Przykładem jest grupowa aktywność, w której powtarzający się motyw „linki” na różnych planszach został przez dzieci zinterpretowany jako wirus rozprzestrzeniający się po wszechświecie. Innym przykładem jest potraktowanie psa pojawiającego się najpierw na planszy „Klasa”, a później w „Kosmosie” jako tej samej postaci przenoszącej się między światami. Takie działania potwierdzają, że materiał rzeczywiście otwierał przestrzeń do tworzenia nowych relacji znaczeniowych i wspierał myślenie „ponad planszami”, a nie tylko wewnątrz pojedynczego kadru. Osoby prowadzące zajęcia w szkole zauważyły, że szczególnie dzieci starsze lokowały nowe elementy w sposób zgodny z ich „naturalnym” przeznaczeniem: ognisko pozostawało na ziemi, przedmioty nie otrzymywały typowo fantastycznych funkcji. Z drugiej strony – pojawiały się też interpretacje żartobliwe, wyłaniające się z zestawiania ze sobą obrazków uzupełniających (np. policjant lecący jak rakieta – ułożony w poziomie, z ogniskiem dołożonym u stóp – „turbodoładowaniem”). Materiał zatem nie tylko wyzwał opowieści o charakterze typowo fantastycznym, lecz także niekiedy stanowił okazję do budowania sensów w porządku codziennego doświadczenia.

Uczestniczki zauważyły, że dzieci wymagają wsparcia w realizacji zadań dotyczących projektowania dłuższych, spójnych wypowiedzi – przejścia od opisu (wymieniania elementów, wskazywania cech, komentowania pojedynczych fragmentów ilustracji) do konstruowania historii. W spostrzeżeniach osób prowadzących powracał wątek konieczności cyklicznego prowadzenia zajęć z materiałem, zwracania uwagi na różne elementy pojawiające się wypowiedziach dzieci: bohaterów, miejsca, akcję (następstwo zdarzeń).



Ilustracja 2. Rozwiązanie techniczne – obrazy bazowe w formacie A3 z elementami magnetycznymi przyjmują formę kart narracyjnych, dzięki którym odbiorcy mogą tworzyć *kamishibai*

Spostrzeżenia i reakcje dzieci okazywały się niekiedy krążyć wokół konkretnego elementu obrazu, wizualna dominanta potrafiła w sposób nieplanowany organizować uwagę dzieci, co było dla prowadzących swoistym sprawdzianem otwartości na poszczególne wątki. Na przykład intensywnie czerwone słońce z planszy „Piaskownica” stało się centralnym punktem interpretacji. Materiał wizualny w poszczególnych grupach może nie być więc „neutralnym polem”, w którym wszystkie elementy mają równy status. Część znaków może działać jak „magnesy percepcyjne”. Z perspektywy projektowej to cenne spostrzeżenie: kompozycja i siła wizualnego akcentu mogą inspirować przebieg aktywności działań dzieci.

Dla osób prowadzących zajęcia ważny okazał się również wątek dotyczący współpracy między dziećmi. W części sytuacji praca z materiałem uruchamiała bardzo intensywną, wspólną wymianę pomysłów na temat postrzegania danego obrazka bazowego i obrazków uzupełniających (czy to ogromne akwarium z człowiekiem-nurkiem, czy to akwarium z „mininurkiem”; dlaczego on jest mały?; czym jest kolorowa kula?). Uzupełnianie wypowiedzi dotyczyło również wątków związanych z aktualną wiedzą dzieci, np. przy rozmowie na temat obrazka „Zoo”, kiedy jedna z dziewczynek stwierdziła, że małpa może być człowiekiem (odnosząc się do ewolucji gatunków) i dzieci rozmawiały później na ten temat. Tego rodzaju epizody pokazują, że materiał był zdolny prowokować nie tylko interpretacje indywidualne, ale też wymianę informacji z zakresu wiedzy – np. przyrodniczej. Jednocześnie wysoki poziom zaangażowania grupy skłaniał prowadzące do bieżącego modyfikowania zaplanowanej wcześniej struktury zajęć. Studentki piszą wprost, że duża liczba pomysłów sprawiała, że dostosowywały czas trwania poszczególnych aktywności (a część z nich planowała ich realizację na kolejnych zajęciach) – aby stworzyć przestrzeń swobodnej wypowiedzi wszystkim chcącym się zaangażować dzieciom.



Ilustracja 3. Po lewej: fragment karty „Koci szlak”; po prawej: karta „Sen”

Istotnym wątkiem w refleksjach stała się rola nauczycielek, w obecności których prowadzono warsztaty. Z perspektywy prowadzących nie były one tylko osobami „zapraszającymi” na zajęcia, ich rola niekiedy nie była wyłącznie organizacyjna. Część nauczycieli aktywnie włączała się w działania, dopowiadała, zadawała pytania, niekiedy porządkowała wypowiedzi (wskazując podobne punkty widzenia poszczególnych dzieci), zachęcała do myślenia z innej perspektywy. W ich

wypowiedziach materiał był odbierany jako funkcjonalny i obiecujący: „to daje dużo możliwości pracy”, „można by to wykorzystać na różne sposoby”, „widzę, że to ma sensowną ciągłość do wykorzystania na wielu zajęciach” (również jako potencjalnej aktywności twórczej nauczycieli, którzy mogliby tworzyć opowieści dedykowane relaksacji i wyciszeniu grupy, co zostało zauważone w odniesieniu do części obrazków). Deklarowano chęć wykorzystania zestawu we własnej praktyce (choć były również głosy bardziej zdystansowane, ujawniające trudność w przekroczeniu własnych preferencji estetycznych). To wskazuje, że obrazki mogą stać się rzeczywistym impulsem do refleksji pedagogicznej praktyków (choć nie tylko dotyczącej praktyki, lecz również postaw i paradygmatów dydaktyki, w jakich nauczyciele sytuują sami siebie).

W stronę dalszego ciągu

Rekonstrukcja założeń i realizacji projektu Studenckiego Koła Naukowego „ACoTo?” pozwala spojrzeć na opracowany zestaw obrazków nie tylko jako na pomoc dydaktyczną, ale też jako na próbę praktycznego przełożenia rozumienia procesu uczenia się, myślenia pytalnego oraz alfabetyzacji wizualnej. Materiał od początku został pomyślany jako struktura otwarta, niedopowiedziana, w której dziecko nie odtwarza gotowego sensu, lecz współtworzy go poprzez pytania, wybory i uzasadnienia. Doświadczenia z pilotażu pokazały, że przełożenie idei na praktykę nie sprowadza się do prostego wdrożenia założeń projektu. To właśnie w działaniu ujawniły się napięcia: między opisem a opowieścią, między swobodą a strukturą, między potencjałem materiału a warunkami jego użycia.

Pierwsze z tych napięć dotyczyło przechodzenia od prostego rozpoznawania i nazywania elementów ilustracji do samodzielnego konstruowania spójnej opowieści. Sam kontakt z materiałem o otwartej strukturze nie prowadzi automatycznie do powstania rozbudowanej wypowiedzi, ponieważ znaczenia nie są przez dziecko jedynie odczytywane, lecz stopniowo budowane na podstawie wcześniejszych doświadczeń, zasobów językowych, emocji i sposobów rozumienia sytuacji. Proces ten wymaga elastycznego wsparcia ze strony nauczyciela, którego rolą jest tworzenie poznawczego i językowego rusztowania, organizowanie warunków pracy pozwalających przekształcać pojedyncze spostrzeżenia w wypowiedź o charakterze opowiadania. W praktyce oznacza to rozpoczynanie od pytań o dostrzegalne elementy obrazu, a następnie kierowanie uwagi dziecka ku relacjom między nimi: temu, co mogło wydarzyć się wcześniej, co może nastąpić później, czego chcą bohaterowie, co czują, z jakiego powodu działają w określony sposób i jak sytuacja mogłaby wyglądać z perspektywy innej postaci. Pomocne może być także zachęcanie do porównywania alternatywnych wersji zdarzeń, wskazywania ich możliwych przyczyn i konsekwencji oraz uzasadniania wyboru określonego przebiegu historii. Dopiero na tej podstawie możliwe staje się porządkowanie narracji

wokół bohatera, problemu, następstwa wydarzeń, punktu zwrotnego i zakończenia. Tak rozumiana struktura nie ogranicza swobody dziecka, lecz poszerza jego możliwości samodzielnego myślenia i wypowiadania się. Wsparcie powinno być przy tym stopniowo wycofywane: od pytań ukierunkowanych na relacje czasowe, przestrzenne, przyczynowe i emocjonalne ku pytaniom bardziej otwartym. Nie mogą one jednak tworzyć ukrytego scenariusza prowadzącego do oczekiwanej przez nauczyciela interpretacji. O wartości wypowiedzi świadczą przede wszystkim jej wewnętrzna spójność, dostrzeganie zależności oraz gotowość dziecka do uzasadniania i modyfikowania własnego stanowiska.

Drugie napięcie – między swobodą a strukturą – odnosi się również do roli nauczyciela. Jego zadaniem jest takie organizowanie aktywności, aby każde dziecko miało realną możliwość uczestniczenia w tworzeniu i uzgadnianiu znaczeń. Wymaga to uważnego obserwowania przebiegu współpracy, sposobu podziału ról i dostępu poszczególnych dzieci do wypowiedzi, a w razie potrzeby elastycznego modyfikowania warunków pracy. Wsparcie powinno być szczególnie dostępne dla dzieci, które mają trudności z włączeniem się w działanie, formułowaniem własnych pomysłów lub współpracą z grupą.

Praca nauczycieli z materiałami niedomkniętymi nie powinna być ujmowana jako przekazywanie gotowych sposobów ich wykorzystania, lecz jako proces wspólnego rozpoznawania możliwości, napięć i znaczeń pojawiających się w praktyce. Wymaga ona refleksji nad własnymi przekonaniami dotyczącymi wiedzy, uczenia się i roli dorosłego, zwłaszcza nad tendencją do uprzywilejowywania jednej interpretacji lub przejmowania kontroli nad przebiegiem aktywności. M. Glenn i in. (2023) wskazują na znaczenie kwestionowania utrwalonych schematów, dialogu z innymi oraz konfrontowania własnych odczytań z perspektywą uczestników. Taką linię programową przyjmuje również *ACoTo? Wędrownik*, pomyślany nie jako zbiór gotowych scenariuszy, lecz jako zaproszenie do poszukiwania własnych sposobów pracy z materiałem wizualnym oraz refleksji nad rolą dorosłego towarzyszącego dziecięcemu konstruowaniu znaczeń (Szewczyk-Kowalczyk, Kaliszewska-Henczel 2026). Rozwój praktyki może zatem opierać się na warsztatowym doświadczaniu niejednoznacznych materiałów, koleżeńskej obserwacji, wspólnej analizie zapisów zajęć, pytań i reakcji nauczyciela, a także na dokumentowaniu zmian zachodzących w sposobie rozumienia dziecięcych działań. Istotne jest przy tym tworzenie przestrzeni do współuczestnictwa, w której niepewność, cisza, zmiana kierunku rozmowy i nieprzewidywalność rezultatów są traktowane nie jako zakłócenia, lecz jako znaczące elementy procesu.

Analizie warto poddawać zwłaszcza to, czy pytania nauczyciela rzeczywiście otwierają przestrzeń myślenia, czy jedynie pozornie pozostają otwarte. Rozróżnianie pytań służących opisowi, ustalaniu relacji, przewidywaniu, przyjmowaniu perspektywy, argumentowaniu i metarefleksji nie powinno jednak tworzyć kolejnego schematu postępowania, lecz zwiększać świadomość konsekwencji własnych interwencji. Nauczyciel powinien umieć zarówno wesprzeć dziecko pozostające na

poziomie prostego opisu, jak i wycofać się wtedy, gdy samodzielnie rozwija ono własny tok interpretacyjny.

Dalszy rozwój projektu powinien zatem zmierzać nie tyle do katalogowania „właściwych” odczytań, ile do rozpoznawania możliwych tropów, które mogą inspirować dialogiczne i odkrywcze działania bez ograniczania wieloznaczności materiału. Budowanie strategii, które nie redukują materiału do roli pomocy wizualnej, lecz czynią z niego rzeczywisty element dialogowej i twórczej praktyki wspierającej dziecięce myślenie oraz rozwój języka, wiąże się jednak z koniecznością wglądu we własne rozumienie przestrzeni edukacyjnej i statusu dziecka.

Literatura

- Angrosino M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner J.S., 1991, *The narrative construction of reality*, „Critical Inquiry”, nr 1 (18), s. 1–21.
- Cackowska M., 2016, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (33), s. 102–112.
- Dylak S., 2012, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] Skrzydlewski W., Dylak S. (red.) *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, Rzeszów: PTTiM, s. 41–57.
- Glenn M., Sullivan B., Roche M., McDonagh C., 2023, *Action research for the classroom*, Londyn: Taylor & Francis.
- Klus-Stańska D., 2013, *Edukacja w kontekście kultury wizualnej: Wychowanie czy infantylicyzacja?*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lipczyńska-Gil M., Ignerska M., 2023, *Ferment w mieście*, Warszawa: Wydawnictwo Hokus-Pokus.
- Łukaszewicz R.M., 1994, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz R.M., 2002, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz R.M., 2020, *Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która edukacja i jaka?*, [w:] Madalińska-Michalak J., Wiłkomirska A. (red.) *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 98–115.
- McNiff J., Whitehead J., 2006, *All You Need to Know about Action Research*, London: Sage.
- Orlev U., 2009, *Babcia robi na drutach* [il. Marta Ignerska], Warszawa: Wytwórnia.
- Plóciennik E., 2009, *Zabawy z wyobraźnią*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Plóciennik E., 2010, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka – weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Preibisz-Wala K., Deskur M., Ignerska M., 2009, *Atlas Świata. Afryka*, Warszawa: LektorKlett.
- Schön D.A., 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nowy Jork: Basic Books.

- Sławecki B., 2012, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] Jemieliński D. (red.) *Badania jakościowe*, t. 1, *Podejścia i teorie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szewczyk-Kowalczyk J., Kaliszewska-Henczel M. (red.), 2026, *ACoTo? Wędrownik*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J., 2022, *Dziecko odkrywca twórczych problemów i pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 3 (17), s. 11–26.
- Szmidt K.J., Płóciennik E., 2020, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., 2022, *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy – wybrane zagadnienia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wechterowicz P., Ignerska M., 2008, *Wielkie marzenia*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wiśniewska-Kin M., Ignerska M., 2020, *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Streszczenie

Celem artykułu jest rekonstrukcja procesu opracowania i pilotażowego wykorzystania otwartego materiału wizualno-narracyjnego przygotowanego jako narzędzie wspierające dziecięce myślenie twórcze i refleksyjne. Rozważania osadzono w perspektywie konstruktywistycznej, koncepcji myślenia pytajnego oraz alfabetyzacji wizualnej. Analizę przeprowadzono w paradygmacie jakościowym, wykorzystując rekonstrukcję praktyki i obserwację uczestniczącą. Materiał badawczy obejmował dokumentację projektową, propozycje aktywności warsztatowych, notatki, nagrania audio oraz fotografie zgromadzone podczas pilotażu prowadzonego w przedszkolach i szkołach podstawowych. Opracowany materiał uruchamia aktywność interpretacyjną dzieci, sprzyja stawianiu pytań, podejmowaniu różnorodnych aktywności werbalnych oraz negocjowaniu znaczeń, a zarazem ujawnia napięcia między założeniami projektu a przebiegiem działań edukacyjnych.

Słowa kluczowe

alfabetyzacja wizualna, perspektywa uczestnicząca, myślenie twórcze, myślenie pytajne, książka obrazkowa

Summary

The ‘ACoTo?’ cards. From the idea to implementation

The article aims to reconstruct the process of developing and pilot-testing an open-ended visual-narrative resource designed to support children's creative and reflective thinking. The discussion is grounded in a constructivist perspective, the concept of inquiry-oriented thinking, and visual literacy. The analysis was conducted within a qualitative paradigm, drawing on practice reconstruction and participant observation. The research material included project documentation, proposed workshop activities, notes, audio recordings, and photographs collected during pilot sessions conducted in preschools and primary schools. The resource stimulates children's interpretive activity, encourages them to formulate

questions, engage in various forms of verbal activity, and negotiate meanings, while also revealing tensions between the project's assumptions and the actual course of educational activities.

Keywords

visual literacy, participatory perspective, creative thinking, questioning thinking, picturebook

Agata Turzyńska
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.04>

„Scena egzekucji” – fenomenograficzne studium lęku przed matematyką w narracjach uczniów i uczennic

Wprowadzenie

Lęk matematyczny jest zjawiskiem towarzyszącym uczniom na różnych etapach edukacji, jednakże w polskiej literaturze pedagogicznej i psychologicznej zagadnienie to wciąż pozostaje stosunkowo mało zbadane i nieopisane. W przeciwieństwie do dobrze udokumentowanego lęku szkolnego, którego źródła i konsekwencje były wielokrotnie analizowane, specyfika lęku przed matematyką oraz jego wpływ na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym rzadko staje się istotą pogłębianej refleksji badawczej. Dotychczasowe opracowania, nieliczne i przeważnie o charakterze ilościowym, nie oddają złożoności doświadczeń uczniów zmagających się z trudnościami w zakresie przedmiotu. Brakuje badań jakościowych, które ukazywałyby ich perspektywę i sposób postrzegania lekcji matematyki, ale także własnych kompetencji, emocji towarzyszących kontaktowi z przedmiotem oraz relacji z nauczycielami.

W społecznym odbiorze przyczyny niepowodzeń w matematyce często przypisywane są uczniom i ich rzekomym brakom zdolności, motywacji lub pracowitości. Wiele osób – zarówno dorosłych, jak i rówieśników – utrwała przekaz, że matematyka to dziedzina wymagająca „wrodzonych predyspozycji” lub „talentu”. Badacze zwracają uwagę na to, że matematyka stała się jednym z najważniejszych obszarów mitotwórczych współczesnych społeczeństw. Jest ona bowiem w dalszym ciągu traktowana jako „inna” nauka, niezwykle hermetyczna, dostępna dla nielicznego grona wybranych. W rezultacie już na wczesnym etapie edukacji pojawiają się mechanizmy unikania, napięcia i lęku, które skutecznie blokują dalszy rozwój.

Uczniowie są świadomi, że sukces w matematyce bywa postrzegany jako wyznacznik ogólnej inteligencji czy przyszłego sukcesu zawodowego. Osiągnięcia w zakresie przedmiotu, a zwłaszcza ich brak, przesądzają o pozycji zajmowanej przez jednostki

na określonym szczeblu szkolnej hierarchii. Z tego względu matematyka – „królowa nauk” – w polu szkolnym zajmuje pozycję uprzywilejowaną. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na rozwijanie się lęku matematycznego uczniów jest kwestia różnic w traktowaniu ze względu na płeć. Jak się okazuje, nauczyciele i nauczycielki najczęściej inicjują relacje z chłopcami o wysokim potencjale intelektualnym, a rzadziej z dziewczętami o potencjale na podobnym poziomie.

Krajowy wymiar tego problemu odzwierciedlają statystyki EduNav (2024), według których strachu przed matematyką doświadcza aż 93% dzieci i młodzieży. Zależności te uszczegóławia badanie R. Sikory (2010) wśród uczniów klas czwartych ($N = 69$). Niemal wszyscy respondenci deklarowali napięcie związane z edukacją, wskazując interakcję z nauczycielem jako silniejszy czynnik stresogenny niż kontakty z rówieśnikami. Koreluje to z diagnozą D. Wosik-Kawali (2019; $N = 232$), gdzie weryfikacja wiedzy wywoływała dyskomfort u 56,47% młodzieży, a negatywne komunikaty ze strony pedagoga oraz jego postawa były traktowane jako bezpośrednie zagrożenie przez 51,29% badanych i generowały codzienne napięcie u 60,78% z nich. Przytoczone dane uzasadniają konieczność rewizji szkolnych metod oceniania, które naruszają emocjonalne bezpieczeństwo uczniów.

Na biologiczną powagę problemu wskazują analizy neurobiologiczne I.M. Lyonsa i S.L. Beilock (2012). Dowiedli oni przy użyciu rezonansu magnetycznego, że u osób zmagających się z silnym lękiem przed matematyką już samo oczekiwanie na aktywność matematyczną pobudza w mózgu obszary odpowiedzialne za fizyczny ból. Lęk ten krystalizuje się więc przed samym wykonaniem zadania, co pozwala odrzucić krzywdzące założenie, że porażki szkolne wynikają wyłącznie z braku naturalnych uzdolnień. Powszechny charakter tego problemu uwidaczniają międzynarodowe zestawienia PISA (Luttenberger i in. 2018; $N = 510\,000$) wykazujące, że blisko 60% nastolatków obawia się zająć z matematyki. Stan ten zakłóca działanie pamięci roboczej i ogranicza koncentrację, skłaniając młodzież – pod wpływem presji otoczenia – do przyjmowania postaw ucieczkowych.

Wskazówki dla praktyki pedagogicznej płyną z analiz U. Oszy i G. Chmiel (2016). Autorki dowodzą, że zrozumiałość poleceń stymuluje motywację celową, podczas gdy negatywny odbiór postawy nauczyciela bezpośrednio potęguje niepokój. Z kolei badania porównawcze uczniów klas czwartych i szóstych ($N = 98$) pokazują, że wraz z upływem lat i wzrostem presji instytucjonalnej wiara we własne możliwości słabnie, a wewnętrzne poczucie sprawczości zostaje zastąpione poczuciem kontroli zewnętrznej. Przedstawione doniesienia uzasadniają odejście od uniformizacji wymagań na rzecz wspierania zasobów osobistych wychowanków. Potwierdzają one również, że lęk matematyczny ma podłoże systemowe i relacyjne, co w pełni uzasadnia rezygnację z podejść czysto ilościowych i legitymizuje potrzebę analiz jakościowych, bazujących na autentycznych wypowiedziach oraz cytatach uczniów.

Kryzys zdrowia psychicznego młodzieży a specyfika lęku i fobii szkolnej

Współczesna debata publiczna w coraz większym stopniu koncentruje się wokół stanu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Raporty instytucji publicznych oraz doniesienia badaczy wskazują na pogarszającą się kondycję psychiczną najmłodszych – przejawia się to poprzez wzrost stanów lękowych, objawów depresyjnych oraz zachowań samobójczych. Uczniowie powszechnie deklarują obniżony nastrój, przeciążenie obowiązkami i trudności w radzeniu sobie ze stresem (UNICEF 2025; Dymowski 2025). Na ten kryzys wpływa spłot różnorodnych czynników, do których zalicza się presję edukacyjną, intensywne korzystanie z mediów społecznościowych, niepewność społeczno-ekonomiczną oraz doświadczenia związane z pandemią. Sytuację pogarsza strukturalna niewydolność publicznej pomocy psychologicznej i psychiatrycznej – system opieki zdrowotnej zmaga się z brakiem specjalistów oraz odległymi terminami wizyt. Szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie dysponują warunkami do odpowiednio wczesnego rozpoznawania kryzysów, a zalecenia specjalistów często nie są w placówkach w pełni realizowane (Najwyższa Izba Kontroli 2024).

Ten regres zdrowotny negatywnie wpływa na aktywność szkolną dziecka, ograniczając jego zdolność do przyswajania wiedzy, osiągania sukcesów oraz czerpania satysfakcji z nauki. W konsekwencji uczniom wykazującym wspomniane trudności edukacyjne pochoinnie przypisuje się pejoratywną etykietę jednostek „gorszych”, które uzyskują słabsze wyniki i nie nadążają za tempem rówieśników. Silnie stresowe sytuacje generują problemy nie tylko dydaktyczne, lecz także wychowawcze, prowokując zachowania reaktywne, takie jak wulgaryzmy, agresja czy zakłócanie lekcji. Stanowią one podświadomą manifestację głębokiego kryzysu emocjonalnego, którego dziecko nie jest w stanie samodzielnie zwerbalizować (Wiśniewska 2016). Niewłaściwa reakcja systemu szkolnego prowadzi do obarczania ucznia winą za niedostosowanie i grozi wtórną wiktyimizacją.

Skrajną formą manifestacji lęku sytuacyjnego może być fobia szkolna określana jako skolionofobia bądź didaskaleinofobia (Milerski i Śliwerski 2000; Ziółkowski 2020). Charakteryzuje się ona intensywnym niepokojem wywoływanym przez subiektywne wyobrażenia lub obawy przed konkretnymi sytuacjami w szkole, a nie przez samą placówkę jako instytucję. Objawia się paraliżującym strachem przed dotarciem do szkoły oraz podczas pobytu w niej (Witkowska i Jabłoński 1999). Zaburzenie to może przybierać postać ostrą (wynikającą np. z publicznego upokorzenia) lub chroniczną (narastającą powoli pod wpływem środowiska rodzinnego). Rozwój fobii przebiega wieloetapowo: od powszechnej krytyki środowiska szkolnego, przez narastającą awersję do lekcji, aż po całkowitą odmowę chodzenia do szkoły połączoną z napadami paraliżującego lęku. Objawy te nasilają się przed lekcjami, wywołując liczne reakcje somatyczne: zaburzenia rytmu serca, błądność lub rumień, krótki oddech, wysypki skórne, nadmierną potliwość, drżenie i napięcie mięśni,

dolegliwości żołądkowo-trawienne (biegunki, wymioty), a także bezsenność, nocne koszmary, zawroty głowy i omdlenia (Ziółkowski 2020). Wczesna identyfikacja i skoordynowana pomoc są kluczowe, gdyż nierozwiązana trauma z dzieciństwa utrudnia konfrontację z życiowymi wyzwaniami w dorosłym życiu.

Systemowe uwarunkowania matematycznego lęku i opresyjność dydaktyki

Choć prawo dziecka do nauki reguluje Konwencja o prawach dziecka ONZ (w szczególności artykuły 19 i 28 nakazujące ochronę przed przemocą psychiczną i złym traktowaniem), w realiach szkolnych normy te bywają naruszane. W doświadczeniach uczniów lekcje matematyki powracają jako przestrzeń krzywdzenia, dyskryminacji oraz opresji psychicznej. Współczesny system weryfikacji wiedzy uległ wypaczeniu – funkcja autoewaluacyjna testów została zastąpiona instrumentalnym mechanizmem kontroli, a praca pedagogów koncentruje się na strategii „uczenia pod testy”, które stały się celem samym w sobie (Hartkamp 2017). Sytuację tę eskaluje społeczny opór rodziców wobec zindywidualizowanego podejścia do dzieci z trudnościami motywowany lękiem i dążeniem do uniformizacji wymagań egzaminacyjnych. Tę strukturalną wadliwość obrazuje karykaturalna, lecz trafna metafora jednolitego testu wspinania się na drzewo, któremu poddaje się zarówno małpę, jak i rybę. Sprawdziany weryfikują głównie zdolność do mechanicznego odtwarzania treści, ignorując pluralizm kompetencji jednostki.

Jednolite tempo zajęć oraz brak podziału na poziomy zaawansowania zaostrzają dysproporcje, sprzyjając rozwojowi lęku matematycznego. Cykl niepowodzeń utrwała w uczniach utrzymujący się niepokój, obawę przed pomyłkami oraz wrażenie bezsilności, co może skutkować postawami ucieczkowymi i trwałym osłabieniem wewnętrznej motywacji. Symptomatyczna dla edukacji matematycznej jest także kwestia płci. Nauczyciele wykazują tendencję do częstszego inicjowania interakcji z chłopcami o wysokim potencjale, rzadziej wchodząc w relacje z dziewczętami o podobnych zdolnościach (Kopciewicz 2012), pomimo zbliżonych wyników obu grup w szkołach średnich. Wspomniane różnice wynikają z odmiennych doświadczeń socjalizacyjnych, jednak zmienną najbardziej różnicującą wyniki testów okazuje się ostatecznie klasa społeczna, a nie płeć.

Stan dydaktyki matematyki pogłębia skrajnie przeciążona podstawa programowa, nasycona treściami wymagającymi umiejętności abstrakcyjnego myślenia przy nie-realistycznych limitach czasowych. Pośpieszna realizacja zagadnień uniemożliwia pełne wprowadzenie nowych pojęć, systematyczne ćwiczenia oraz utrwalanie wiedzy. Sztywne ramy programowe blokują kreatywność, co ogranicza swobodę nauczyciela i uniemożliwia mu realizację misji zorientowanej na podmiotowy rozwój dziecka. System faworyzuje pamięć mechaniczną kosztem samodzielności i logicznego myślenia, przez co pogłębia nierówności edukacyjne. Powtarzające się upokorzenia, poczucie bezradności i zdefiniowanie matematyki jako permanentnego „obszaru

niesprawności” stają się integralną częścią tożsamości szkolnej ucznia, ograniczając tym samym jego poczucie kompetencji. Paraliżujący lęk matematyczny przejawia się jako efekt zakorzeniony w strukturze systemu, wskazując na rozbieżność między obietnicą rozwoju a aktualną praktyką oświatową.

Metodologia badań własnych

Przeprowadzone badanie zostało osadzone w paradygmacie interpretatywnym, w ramach strategii jakościowej. Przedmiotem analiz jest lęk przed matematyką w narracjach uczniów uczęszczających do polskich szkół. Głównym celem podjętych działań badawczych jest zrekonstruowanie, w jaki sposób uczniowie doświadczają lęku matematycznego w toku swojej dotychczasowej edukacji. Centralną oś dociekań empirycznych wyznacza główny problem badawczy, który sformułowano w postaci następującego pytania: Jakie znaczenia nadają uczniowie i uczennice doświadczaniu lęku matematycznego?

Materiał empiryczny został zgromadzony za pomocą techniki indywidualnego wywiadu jakościowego pogłębionego, zrealizowanego w formie bezpośrednich, pojedynczych rozmów z respondentami.

W badaniu uczestniczyły cztery osoby: jeden uczeń oraz trzy uczennice pierwszej klasy szkoły średniej. Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Głównym kryterium kwalifikującym do udziału w badaniu było zadeklarowanie przez uczniów trudności z matematyką oraz doświadczania lęku przed tą dziedziną wiedzy w czasie trwania ich dotychczasowej nauki szkolnej.

Percepcja lekcji matematyki

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala na rekonstrukcję obrazu zajęć matematyki jako przestrzeni głęboko zdominowanej przez dysfunkcje strukturalne oraz silne napięcie emocjonalne. Proces dydaktyczny podlega zaawansowanej instrumentalizacji, w której nadrzędnym priorytetem staje się mechaniczna realizacja programu kosztem podmiotowości badanych uczniów. Lekcja zostaje sprowadzona do bezrefleksyjnego „odklepania” tematu, co jeden z badanych charakteryzuje wprost: „Nauczyciele tam sobie wyznaczają ten jeden tam temat na tą lekcję, no i żeby go przerobić całego (...) no nie było za bardzo tego czasu” (R1).

Konsekwencją pośpiechu jest całkowite wyeliminowanie fazy wprowadzającej oraz merytorycznego przygotowania uczniów do samodzielnego rozwiązywania zadań. Przejście do egzekwowania wiedzy następuje natychmiastowo, co oddaje wypowiedź kolejnej respondentki: „Pani po prostu powiedziała dzień dobry, robimy ten temat i od razu brała różne osoby do odpowiedzi przy tablicy” (R3). W tym modelu badany uczeń doświadcza drastycznego braku wsparcia i zostaje

całkowicie osamotniony w procesie poznawczym: „Ona prowadziła lekcje tak, że pokazała nam wzór i sami mieliśmy to ogarnąć” (R4).

Wspomniany brak indywidualizacji pracy przejawia się w marginalizowaniu i ignorowaniu potrzeb osób, które nie nadążają za narzuconym tempem. Prośby o ponowne wyjaśnienie materiału są przez pedagogów systemowo odrzucane, co potęguje u badanej młodzieży poczucie bezradności: „Często był problem z wytłumaczeniem jakimkolwiek dodatkowym dla danego ucznia, jeżeli czegoś nie rozumiał” (R1). Strategię unikania dialogu i jawnego zbywania wspomnianego ucznia ilustruje sytuacja opisana przez Respondentkę 3: „Powiedziałam, czy mogłaby mi pani to wytłumaczyć, a pani powiedziała: a no były dwie osoby przed tobą, to co ja mam ci tutaj tłumaczyć?”. Opresyjność tych doświadczeń dopełniają szantaż edukacyjny oraz werbalna agresja. Nauczyciele respondentów wykorzystują instytucjonalną przewagę, stosując groźby: „że ja nie zdam, że oni mnie nie przypuszczą nawet w ogóle” (R4).

Centralnym punktem paraliżujących doświadczeń badanych okazuje się ekspozycja społeczna przy tablicy. W narracjach badanych uczniów tablica przestaje być narzędziem dydaktycznym służącym nauce, a staje się instrumentem opresji i kontroli: „Brali na środek jakby do tablicy, żeby «niby» wytłumaczyć, a tak naprawdę sprawdzić, czy wie, a jak nie wie, no to tam go trochę...” (R1). Wyjście na środek klasy wiąże się z publicznym upokorzeniem i obnażeniem niewiedzy: „Byłam wyciągana tak na siłę, żebym zrozumiała, gdzie nie miałam nic wytłumaczone tak naprawdę” (R4).

Zgromadzony materiał ukazuje także dychotomię stylów nauczania – od paraliżującego rygoryzmem po dysfunkcyjny liberalizm. Z jednej strony respondenci mierzą się z lękiem przed surowością: „Się trochę bałam chodzić na lekcję, ponieważ pani była na tyle surowa” (R4), z drugiej – trafiają na zajęcia całkowicie pozbawione kontroli dydaktycznej: „Pani robiła tak naprawdę zadania za nas (...). Ja zazwyczaj, nie wiem, spałam na lekcjach” (R2). Ostatnim dowodem niewydolności instytucjonalnej systemu jest powszechność nauczania pozaszkolnego. Korepetycje przestają być formą wyrównywania braków, a stają się koniecznym mechanizmem kompensacyjnym, ponieważ z lekcji szkolnych badani uczniowie mało są w stanie „wyciągnąć”. Skalę tej dysfunkcji obrazuje wypowiedź: „U mnie też cała klasa miała korepetycje z matematyki (...). Cała klasa 30 osób” (R2).

Te opresyjne struktury instytucjonalne zmuszają badanych uczniów do wykształcenia złożonych strategii obronnych, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w ich dyskursie. W wypowiedziach młodzieży wyraźnie dominuje język walki o przetrwanie oraz metaforyka traumy. Badani opisują lekcje matematyki jako zdarzenia „traumatyczne, takie w sensie, które atakowały mnie w jakiś sposób” (R1). Respondent przyjmuje tu pozycję ofiary intencjonalnych działań nauczyciela, co rodzi w nim głębokie poczucie bycia systematycznie „tyranym” (R1) przez cały okres edukacji. W celu przetrwania w zagrażającym otoczeniu badani uczniowie sięgają po humor i karykaturę, co służy symbolicznemu odczarowaniu i osłabieniu

autorytetu generującego lęk pedagoga. Przykładem takiej strategii jest zdeprecjonowanie nauczyciela poprzez określenie go mianem „zdepresowanego mopsa z depresją i zezem” (R2).

Równolegle w narracjach dochodzi do radykalnej dewaluacji samej wiedzy przedmiotowej. Uczniowie, nie widząc przełożenia skomplikowanych algorytmów na codzienność, otwarcie kwestionują ich przydatność, deklarując, że w dorosłym życiu nie będą musieli „delty obliczyć albo znać wzór skróconego mnożenia” (R2). Prowadzi to do ostrego konfliktu poznawczego – dyscyplina oficjalnie sankcjonowana jako „królowa nauk” w sferze prywatnych znaczeń zostaje zdegradowana do poziomu bezużytecznych „pierdół” (R2). Strategią adaptacyjną staje się instrumentalne podejście do edukacji oparte na destrukcyjnym schemacie: „wykuć, napisać, zapomnieć do matury” (R2).

Inną formą ochrony własnego dobrostanu jest mechanizm alienacji dydaktycznej oraz wewnętrznego odcięcia się od rzeczywistości klasowej. Postawa ta rodzi się bezpośrednio z utrwalonej bezradności i braku wiary w możliwość uzyskania pomocy ze strony instytucji. Uczeń przyjmuje pozycję indyferentną, co doskonale obrazuje wyznanie Respondentki 3: „Byłam już tak przyzwyczajona do tego, że pani w ogóle nie tłumaczy, że nawet nie słuchałam, jak pani coś mówiła, do końca”.

W tym ujęciu demonstracyjne „wywalone” (R3) staje się jedyną dostępną barierą chroniącą przed eskalacją negatywnych emocji.

Ostatnim przejawem zrekonstruowanego konfliktu poznawczego jest poczucie głębokiego bezsensu połączone z permanentną presją na wynik. Lęk matematyczny okazuje się konstruktem tak silnym i głęboko zakorzenionym w biografii badanych, że nie znika nawet po usunięciu opresyjnego środowiska klasowego. Wspomnienia chronicznego stresu oraz zakodowana niechęć determinują postawy młodzieży również w warunkach nauczania zindywidualizowanego, co jedna z badanych kwituje zrezygnowaniem: „Nawet teraz jak mam indywidualne, to nadal mam takie: Jezu znowu matma!” (R4). Podsumowując, narracje badanych uczniów ujawniają, że lekcje matematyki są przez nich konceptualizowane nie jako przestrzeń rozwoju poznawczego, lecz jako zagrażające środowisko wymagające uruchomienia radykalnych strategii przetrwania, alienacji i dewaluacji wiedzy.

Reakcje uczniów: opis stanów emocjonalnych i somatycznych

Analiza samopoczucia badanych uczniów podczas lekcji matematyki wskazuje na dominację intensywnego dyskomfortu psychicznego oraz reakcji o charakterze psychosomatycznym, które bezpośrednio paraliżują ich procesy poznawcze. Kontakt z tym przedmiotem szkolnym wyzwała przewlekły niepokój eskalujący zwłaszcza przed weryfikacją wiedzy. U części respondentów lęk manifestuje się reakcją psychicznego odcięcia polegającą na „pustym patrzeniu przed siebie” oraz niemocą sformułowania wypowiedzi, gdy badany „nie mógł wycisnąć z siebie odpowiedzi”

(R1). Stan ten wiąże się bezpośrednio z lękiem przed publicznym upokorzeniem i paraliżującą obawą, że „klasa mnie wytknie palcami” (R1). Poczucie bycia jednostką „gorszą” na tle grupy rówieśniczej, która w percepcji badanego ucznia znajduje się na „poziomie wyżej”, determinuje ostatecznie postawę wstydu i wycofania.

Sytuacje ekspozycji społecznej generują silne poczucie zażenowania oraz strach przed negatywną oceną publiczną, szczególnie w okolicznościach, gdy subiektywnie „wszyscy inni to umieją” (R3). Lęk przed marginalizacją w klasie zmusza badanych uczniów do nerwowych prób samodzielnego nadrobienia materiału, podejmowanych intencjonalnie, „żeby nie wyjść na idiotę” (R3).

Zjawisko blokady procesów myślowych najsilniej wybrzmiewa podczas obecności przy tablicy, wywołując u badanych nagły paraliż o charakterze tożsamościowym. Doświadczane napięcie okazuje się tak destrukcyjne, że w momencie wywołania uczeń, tracąc orientację, „nie wie, jak się w ogóle nazywa w takim momencie” (R2). Ta nagła pustka w głowie oraz emocjonalne załamanie są bezpośrednią konsekwencją „strasznej presji” (R2), jaką w realiach szkolnych permanentnie wywiera nauczyciel.

Dopełnieniem tego negatywnego obrazu jest chroniczna antycypacja zagrożenia, która staje się stałym elementem szkolnej codzienności wspomnianych uczniów. Napięcie psychiczne i lęk przed wezwaniem do odpowiedzi osiągają tak krytyczny poziom, że uczeń „potrafi płakać nawet przed lekcją” (R4). Poczucie osaczenia sprawia, że jego ciało i umysł znajdują się w stanie nieustannego, bolesnego spięcia: „Zawsze to było po prostu napięcie, stres, bałam się (...) zawsze byłam spięta” (R4). Podsumowując, stan emocjonalny badanych tworzy continuum między napięciem a całkowitym paraliżem, gdzie somatyczne objawy stanowią namacalny dowód na opresyjny charakter ich środowiska edukacyjnego.

Nauczyciel jako źródło lęku

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że postawa pedagoga stanowi kluczowy czynnik kształtujący dobrostan psychiczny badanych uczniów, odgrywając w szkolnej rzeczywistości rolę źródła lęku. W doświadczeniach respondentów nauczyciel matematyki przestaje być wsparciem dydaktycznym czy przewodnikiem po świecie wiedzy, stając się centralnym ogniwem opresyjnego systemu. W narracjach respondentów powtarzają się opisy zachowań dysfunkcyjnych, tj. autorytaryzm, agresja werbalna, brak obiektywizmu, deprywacja uwagi oraz stygmatyzacja. Zachowania te wywołują u wspomnianej młodzieży głęboki kryzys emocjonalny i zmuszają ją do uruchomienia strategii przetrwania wrogiej interakcji, co całkowicie paraliżuje procesy poznawcze i niszczy naturalną motywację do nauki.

W doświadczeniach pierwszego z badanych (R1) głównym katalizatorem przewlekłego stresu staje się skrajnie autorytarny model prowadzenia lekcji. Atmosferę ciągłego zagrożenia i niepokoju budują przede wszystkim regularne podnoszenie głosu oraz agresywne komunikaty, które uczeń odbiera jako bezpośredni atak

na swoją osobę. Pedagog wykorzystuje instytucjonalną przewagę, aby w sposób arbitralny dyskredytować kompetencje badanego ucznia, formułując oskarżenia o lenistwo i brak zaangażowania: „Nauczyciel często zaczynał, podnosząc na mnie głos, przedstawiać mi, że ja po prostu jakby nie uczę się”.

Działania te są ściśle powiązane z publicznym zawstydzaniem na forum klasy, co potęguje lęk przed upokorzeniem i odrzuceniem przez grupę rówieśniczą. Nauczyciel nie podejmuje prób zindywidualizowanego dialogu w bezpiecznych warunkach, lecz decyduje się na konfrontację przy świadkach: „Miała do mnie pretensje, dlatego tak słabo i właśnie też przy klasie krzyczała na mnie, że się nie uczę”.

Poczucie bezsilności i ciągłego osaczenia wzmacniane jest przez stosowanie nieuzasadnionych i niesprawiedliwych sankcji, w tym gróźb odebrania pracy egzaminacyjnej bez wyraźnego powodu, co wywołuje u młodego człowieka poczucie krzywdy: „Groziła mi zabranie sprawdzianu i tak dalej, choć nic takiego nie zrobiłem”. Jednocześnie w tej samej narracji uczeń precyzyjnie wskazuje czynniki, które są w stanie przywrócić mu elementarne poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni klasowej. Bezpieczeństwo pojawia się wyłącznie wtedy, gdy dorosły fizycznie odgradza badanego ucznia od oceniających spojrzeń rówieśników: „Stoi i zasłania najczęściej tak, żeby nikt nie widział, i tłumaczy po kolei, krok po kroku”.

Równie destrukcyjny obraz relacji wyłania się z wypowiedzi kolejnej osoby (R2), która w swoich wspomnieniach koncentruje się na rażącym braku obiektywizmu oraz doświadczaniu niesprawiedliwego obwiniania za niepowodzenia. Proces dydaktyczny zostaje tu zastąpiony przez autokratyczne wskazywanie osób odpowiedzialnych za błędy, co bezpośrednio godzi w relacje rówieśnicze i niszczy zaufanie do pedagoga: „Pani wstała i powiedziała, że to jest wszystko wina w ogóle mojej przyjaciółki”.

W obliczu tak niezrozumiałych i wrogich postaw ze strony dorosłego badany uczeń zmuszony jest do wykształcenia specyficznej strategii obronnej polegającej na psychologicznej racjonalizacji zachowań nauczycielki. Aby zredukować bolesne napięcie, badany próbuje tłumaczyć sobie niechęć pedagoga problemami w jego życiu prywatnym lub ogólnym wypaleniem zawodowym: „Może nie lubi dzieci, może, nie wiem, w życiu jej się nie układa”. W sferze subiektywnych znaczeń respondenta pojawia się także przekonanie o intencjonalnej złośliwości nauczycielki, która w jego opinii odczuwa satysfakcję z cudzych potknięć: „[Pani] czerpała jakoś przyjemność z tego, że my mamy niższe oceny i nie wiem, niektórzy są może zagrożeni z matematyki”.

Niezwykle subtelną, a zarazem skrajnie raniącą formą opresji instytucjonalnej jest zjawisko deprivacji uwagi oraz systematycznego ignorowania ucznia, co szczególnie rekonstruuje w swojej narracji trzeci respondent (R3). Odrzucenie ze strony pedagoga manifestuje się w tym przypadku nawet w obszarze najbardziej podstawowych interakcji społecznych i codziennych zwrotów grzecznościowych. Selektywne unikanie kontaktu przez nauczycielkę prowadzi do bolesnego poczucia

wykluczenia i bycia niewidzialnym: „Pani mi nigdy nie odpowiadała. Odpowiadała wszystkim, ale nie mi”.

Takiemu traktowaniu towarzyszy całkowity brak profesjonalizmu i lekceważenie obowiązków zawodowych, co przejawia się w zajmowaniu się czynnościami postronnymi, np. grą w pasjansa podczas trwania lekcji, jak opisała w swojej relacji jedna z respondentek. Konsekwencją tej postawy jest ustrukturyzowanie pozycji ucznia jako szkolnej „czarnej owcy”. Stygmatyzacja ta bezpośrednio przekłada się na permanentne podważanie uczciwości i intencji badanego. W sytuacji weryfikacji wiedzy nauczycielka z góry założyła niesamodzielność ucznia, rzucając bezpodstawne oskarżenia o plagiat i faworyzując inne osoby: „Pani powiedziała, że ona widzi, że [imię koleżanki] (...) rzeczywiście to umie i wie, że ja ściągałam jakimś cudem, a serio tego nie zrobiłam”.

Najbardziej radykalny i poruszający obraz relacji wyłania się z wypowiedzi czwartej osoby (R4). Na tym etapie lęk przed samym przedmiotem jako dyscypliną naukową zostaje w całości zastąpiony paraliżującym strachem przed konkretnym człowiekiem, a matematyka staje się w biografii ucznia wyłącznie „wysiłkiem związanym z nauczycielami”. Codziennością w szkolnym doświadczeniu respondenta była bezpośrednia przemoc werbalna oraz jawne znieważanie ze strony nauczyciela, które w drastyczny sposób niszczyło godność osobistą dziecka: „Byłam wyzywana. Ogólnie, że głupia jestem i nie umiem”.

Podsumowując, obraz nauczyciela matematyki wyłaniający się z narracji badanych to wizerunek źródła głębokiego i paraliżującego, a nawet chronicznego stresu. Zamiast odgrywać rolę przewodnika i facylitatora procesu uczenia się, pedagog staje się centralnym ogniwem systemu opresji. Przemoc werbalna, niesprawność relacyjna, niesprawiedliwość, ignorowanie oraz stygmatyzacja zmuszają wspomnianych uczniów do ucieczki w mechanizmy obronne. Młódzież chroni swój dobrostan psychiczny poprzez całkowite wycofanie się z aktywności szkolnej, alienację, a także próby psychologicznego interpretowania i usprawiedliwiania wrogości dorosłych. Lekcja matematyki w doświadczeniach badanych uczniów przestaje być przestrzenią rozwoju, stając się areną walki o zachowanie własnej godności.

„Scena egzekucji” przy tablicy i jej skutki w życiu prywatnym

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że doświadczanie lęku matematycznego to wielowymiarowy proces, który destrukcyjnie przenika sferę poznawczą, somatyczną oraz system relacji społecznych i rodzinnych badanych. Centralnym, najbardziej stresującym i paraliżującym punktem szkolnej codzienności respondentów staje się moment ekspozycji społecznej rekonstruowany w ich narracjach jako „niszcząca scena egzekucji przy tablicy”. Wyjście na środek klasy pod groźbą surowej oceny wywołuje natychmiastowy paraliż poznawczy i tożsamościowy.

Sytuację tę pogarsza nieadekwatna czujność oraz opresyjna koncentracja uwagi ze strony nauczyciela. Poczucie bycia permanentnie inwigilowanym, które respondenci określają słowami: „zawsze też patrzono mi na ręce” (R4), w połączeniu z fizyczną bliskością dorosłego stojącego bezpośrednio nad dzieckiem eskalują napięcie do poziomu bliskiego płaczu. W konsekwencji organizm badanych uruchamia reakcje obronne.

Somatyczny wymiar reakcji lękowej buduje u badanych uczniów poczucie stałego zagrożenia, które aktywuje się na długo przed przekroczeniem progu klasy szkolnej. Ciało staje się namacalnym rejestratorem, co opisują sami respondenci, wskazując na widoczne symptomy fizjologiczne: „Tak mi się ręce trzęsą, nogi trochę, jak się stresuję” (R3). Uczeń internalizuje bezsilność, deklarując zrezygnowanie: „Ja nie umiem, nie umiałam wtedy tej matmy” (R2). Lęk na tyle wpływa na sferę poznawczą, że wywołuje chroniczne trudności w koncentracji, przez co „wiedza nigdy mi się nie wpajała do głowy” (R2), a na zapowiedź nauki młodzież traci chęć do wysiłku, kwitując: „Mi się już po prostu nie chce, na samą myśl o tym” (R2).

Ustrukturyzowany w szkole lęk okazuje się siłą tak ekspansywną, że wykracza poza mury instytucji, bezpośrednio „niszcząc życie prywatne uczniów” (R3). Analiza biografii badanych ujawnia gwałtowną transmisję stresu szkolnego na grunt rodzinny, co przybiera formę przypominającą „takie domino” (R1). Niepowodzenia w klasie generują presję rodziców, przez co sytuacja dziecka ulega pogorszeniu: „Dodatkowo w domu mi się obrywało” (R1). Napięcie to rodzi konflikty, a interwencje psychologa szkolnego mogą przynieść odwrotny skutek, prowokując nauczyciela do działań odwetowych: „Nauczycielka tak się na mnie mściła za to” (R1).

Najbardziej dramatycznym, długofalowym skutkiem lęku matematycznego jest wymuszona przez system, bolesna redefinicja ścieżki życiowej i edukacyjnej młodego człowieka. Badani uczniowie zmuszeni byli do porzucenia własnych pasji i marzeń tylko po to, by przetrwać opresję dydaktyczną i sprostać wymaganiom programowym: „Zrezygnowałam trochę ze swoich hobby na rzecz tego, żeby chociaż trochę rozumieć matematykę” (R3). Ceną za próby dostosowania się do szkolnych rygorów w historii jednej z respondentek staje się rezygnacja z rozwoju artystycznego i porzucenie planów nauki w wymarzonym liceum plastycznym.

Głębokim tłem dla tych wieloletnich dramatów edukacyjnych okazują się deficyty diagnostyczne w obszarze specyficznych trudności w uczeniu się. Narracje badanych obnażają niewydolność systemu wczesnego rozpoznawania zaburzeń, czego dowodem jest fakt, że rzetelna diagnoza pojawia się dopiero w szkole średniej: „Okazało się w tym roku w sumie, że mam dyskalkulię” (R4). Przez lata uczeń zmagał się z trudnościami w opanowaniu tabliczki mnożenia czy geometrii, będąc pozbawionym profesjonalnego wsparcia. Brak wczesnego rozpoznania dyskalkulii sprawił, że strukturalne dysfunkcje poznawcze były przez otoczenie błędnie interpretowane jako lenistwo lub brak zdolności. To systemowe zaniedbanie potęgowało w dziecku poczucie niekompetencji oraz winy za własne niedostosowanie, utrwalając lęk jako integralny element jego tożsamości.

Wpływ na biografię ucznia: lęk jako etykieta „idioty” i „gorszego”

Zebrany materiał wykazuje, że lęk przed matematyką nie jest wyłącznie doraźną reakcją emocjonalną. Stanowi on bowiem element kształtujący tożsamość oraz postrzeganie rzeczywistości społecznej przez badanych, działając jako stygmatyzująca etykieta. Jedno z najistotniejszych znaczeń przypisywanych temu zjawisku wiąże się z traktowaniem go jako bezpośredniej miary własnej wartości intelektualnej. Badani uczniowie interpretują gwałtowne objawy psychosomatyczne – tj. paraliż, drżenie rąk czy poczucie „pustki w głowie” – nie jako naturalną odpowiedź na stres, lecz jako ostateczne potwierdzenie braku realnych uzdolnień. Skutkuje to bolesną internalizacją negatywnych ocen, przez co badani zaczynają postrzegać samych siebie jako osoby „głupie” lub „czarne owce”. W tej perspektywie matematyka całkowicie przestaje pełnić funkcję edukacyjną, stając się narzędziem publicznego wystawiania na próbę godności ucznia.

Ostatecznie znaczenie przypisywane lękowi matematycznemu można określić jako doświadczenie totalne. Definiuje ono ucznia jako „osobę gorszą”, zmienia szkołę w przestrzeń traumy i trwale ogranicza perspektywy życiowe jednostki, pieczętując jej szkolną tożsamość poczuciem absolutnego niedostosowania.

Zakończenie i wnioski

Zgromadzone dane empiryczne wskazują, że podejście nauczyciela do pracy odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kondycji psychicznej ucznia. Doświadczenia uczestników badania od lat cechowały się ekspozycją na podniesiony głos, wrogość oraz systematyczną przemoc słowną.

Zaobserwowane w toku analiz procesy degradacji poczucia własnej wartości, etykietowania oraz wykluczenia społecznego bezpośrednio przekładają się na zdrowie psychofizyczne badanych uczniów, wywołując uciążliwe dolegliwości somatyczne i gwałtowne reakcje organizmu. W tej sytuacji jedyną skuteczną i bezpieczną formą radzenia sobie z wymaganiami programowymi – pozwalającą na przyswojenie materiału bez jednoczesnego narażania na szwank poczucia bezpieczeństwa – okazuje się masowe korzystanie z pozaszkolnego wsparcia w postaci korepetycji.

Nie bez znaczenia dla wyboru tej problematyki pozostaje mój własny kontekst zawodowy i osobisty. Bezpośrednią inspiracją do podjęcia badań były moje wieloletnie doświadczenia w roli korepetytorki matematyki. Praca ta umożliwiła mi bliskie i wnikliwe przyjrzenie się blokadom emocjonalnym, które u sporej części badanych uczniów stanowią fundamentalną barierę w przyswajaniu wiedzy – barierę całkowicie niezależną od ich rzeczywistego potencjału intelektualnego czy predyspozycji poznawczych.

Ta perspektywa skłoniła mnie do nadania niniejszej pracy charakteru manifestu oraz apelu. Opracowanie to ma stanowić głos w debacie nad koniecznością

humanizacji metod nauczania oraz kategoryczne wezwanie do wyeliminowania praktyk odbierających dzieciom prawo do emocjonalnego bezpieczeństwa.

Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że opisywane zjawisko jest mocno zakorzenione w realiach kulturowych. W społeczeństwie od lat panuje szkodliwy mit o elitarności i niedostępności matematyki, co sankcjonuje strach przed nią jako coś naturalnego. Ta powszechna zgoda na lęk sprawia, że stygmatyzacja ucznia nierzadko bierze swój początek w domu rodzinnym, wyprzedzając formalny proces edukacji. Rodzice, nieświadomie powielając własne przykre wspomnienia szkolne, przekazują potomkom narracje pełne bezsilności, gdy opowiadają o własnych problemach z nauką przedmiotów ścisłych. Międzypokoleniowy przekaz sprawia, że dziecko przekracza próg szkoły z gotowym uprzedzeniem i silnym niepokojem, co skutecznie blokuje rozwój autentycznej ciekawości poznawczej.

Konkluzje z przeprowadzonych badań pozwalają zdefiniować lęk matematyczny jako doświadczenie o charakterze totalnym, które trwale i boleśnie deformuje strukturę tożsamościową jednostki. Badani uczniowie postrzegają swój strach i towarzyszący mu paraliż poznawczy nie jako przejściową reakcję na stres, lecz jako niepodważalny dowód na własną niekompetencję intelektualną. Prowadzi to do internalizacji krzywdzących etykiet, przez co uczniowie zaczynają myśleć o sobie jako o osobach „głupich”, „idiotach” bądź klasowych „czarnych owcach”. Reakcje psychosomatyczne, takie jak nagła pustka w głowie, płacz czy drżenie rąk, jedynie utwierdzają ich w tym zniekształconym przekonaniu. W tej perspektywie instytucja szkoły traci swój pierwotny cel, stając się sferą nieustannego zagrożenia, w której szkolna tablica urasta do rangi symbolu publicznego upokorzenia i „sceny egzekucji”.

Wnioski wypływające z analizy stanowią wyraźny sygnał alarmowy dla współczesnej pedagogiki i powinny skłonić środowisko nauczycielskie do głębokiej autorefleksji. Ujawnione dysfunkcje – w tym przenoszenie napięć szkolnych na grunt relacji rodzinnych, agresywne zachowania nauczycieli czy ignorowanie przemocy rówieśniczej – pokazują, że deficyt empatii w procesie edukacji prowadzi do głębokiego wyobcowania.

Świadomość, że lęk matematyczny jest efektem wadliwego, opresyjnego systemu oraz krzywdzących konstruktów społecznych, a nie wrodzonych braków dziecka, nakłada na dorosłych obowiązek natychmiastowego obniżenia presji związanej z „testocentryzmem”. Kluczowe okazują się radykalna modyfikacja metod dydaktycznych, odejście od sztywnych, ujednoliconych wymagań oraz stworzenie klimatu opartego na bezpieczeństwie emocjonalnym. Nauczyciele powinni uświadomić sobie ciężar lęku generowanego przez wadliwy system kształcenia i podjąć realne działania na rzecz ochrony zdrowia psychicznego uczniów oraz przywrócenia im podmiotowej roli w procesie edukacji.

Literatura

- Dymowski D., 2025, *Raport z badania dotyczącego dobrostanu emocjonalnego, społecznego i psychicznego młodzieży oraz obrazu siebie i środowiska szkolnego*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (pdf), s. 7.
- EduNav & YPI Consulting, 2024, *Wpływ lęku matematycznego na uczniów i rodziców w Polsce. Wyniki badania ankietowego* (pdf).
- Hartkamp P., 2017, *Zamiast edukacji przymusowej. Apel o przestrzeganie praw dziecka w edukacji*, przeł. M. Mentel, Gliwice: Element.
- Kopciewicz L., 2012, *Równa szkoła: Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Warszawa: Difin.
- Luttenberger S., Wimmer S., Paechter M., 2018, *Spotlight on math anxiety*, „Psychology Research and Behavior Management”, nr 11, s. 311–322.
- Lyons I.M., Beilock S.L., 2012, *When math hurts: Math anxiety predicts pain network activation in anticipation of doing math*, „PLOS One”, nr 7 (10), s. e48076, DOI 10.1371/journal.pone.0048076.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), 2000, *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2024, *Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla dzieci i młodzieży*, nr ewid. 12/2024/P/076/LPO, s. 8.
- Oszwa U., Chmiel G., 2016, *Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 3 (29), s. 103–118, DOI 10.17951/j.2016.29.3.103.
- Sikora R., 2010, *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- UNICEF, 2025, *Prawa dziecka w Polsce 2024*, Warszawa: Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF (pdf).
- Wiśniewska A.L., 2016, *Trauma dziecka a funkcjonowanie szkolne*, „Zeszyty Naukowe KSW”, nr 15 (43), s. 43–58.
- Witkowska A., Jabłoński S., 1999, *Co to jest fobia szkolna?*, „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Wosik-Kawala D., 2019, *Szkoła miejscem (nie)bezpiecznym – perspektywa ucznia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 3 (32), s. 83–96, DOI 10.17951/j.2019.32.3.83-96.
- Ziółkowski P., 2020, *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka i Społeczeństwo”, nr 1, s. 65–80, DOI 10.24426/nis.v1i1.203.

Streszczenie

Niniejszy artykuł podejmuje problematykę lęku matematycznego u uczniów, analizując jego destrukcyjny wpływ na ich tożsamość oraz ścieżkę edukacyjną. Głównym celem podjętych badań jakościowych, osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, było zrekonstruowanie subiektywnych znaczeń, jakie młodzież nadaje doświadczaniu lęku przed tą dyscypliną nauki. Wyniki wywiadów pogłębionych ujawniają drastyczną rozbieżność między deklarowaną misją rozwoju ucznia a opresyjną praktyką oświatową, w której lekcje matematyki jawią się jako przestrzeń zdominowana przez „testocentryzm”, pośpiech programowy oraz

brak dostosowania wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Kluczowym źródłem lęku i traumatycznej ekspozycji społecznej przy tablicy okazuje się autorytarna postawa pedagogów, co wywołuje u badanych natychmiastowy paraliż poznawczy i dotkliwe reakcje psychosomatyczne. Skutki tego zjawiska trwale deformują ich tożsamość szkolną poprzez bolesną internalizację etykiety osoby „głupiej” i „gorszej”. Sformułowane wnioski stanowią krytyczny manifest wzywający do natychmiastowej humanizacji metod dydaktycznych, odrzucenia standaryzacji wymagań oraz zbudowania szkolnego klimatu opartego na bezpieczeństwie emocjonalnym.

Słowa kluczowe

fobia szkolna, skolionofobia, lęk przed matematyką, tożsamość szkolna ucznia, uniformizacja wymagań, reakcje psychosomatyczne

Summary

“The Execution Stage”: A Phenomenographic Study of Math Anxiety in Students’ Narratives

This article addresses the issue of mathematics anxiety among students, analyzing its destructive impact on their identity and educational path. The main objective of the qualitative research, embedded in the interpretive paradigm, was to reconstruct the subjective meanings that youth assign to the experience of anxiety toward this academic discipline. The results of the in-depth interviews reveal a drastic discrepancy between the declared mission of student development and oppressive educational practice, where mathematics lessons emerge as a space dominated by a focus on testing, a rushed curriculum, and a lack of alignment of requirements with special educational needs. The authoritarian attitude of educators proves to be a key source of anxiety and traumatic social exposure at the blackboard, triggering an immediate cognitive paralysis and severe psychosomatic reactions in the participants. The effects of this phenomenon permanently deform their school identity through the painful internalization of the labels “stupid” and “inferior.” The formulated conclusions constitute a critical manifesto calling for the immediate humanization of teaching methods, the rejection of the standardization of requirements, and the creation of a school climate based on emotional safety.

Keywords

school phobia, scolionophobia, mathematics anxiety, student’s school identity, standardization of requirements, psychosomatic reactions

Amelia Ćwikła
Uniwersytet Wrocławski

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.05>

Growing Up as a Migrant Identity and Belonging in Janice Kulyk Keefer's *Honey and Ashes*

With the global conflicts that contribute to the movement of people of all ages, scholarly interest in migration and identity formation among children, as well as in cultural production that focuses on their representations, continues to grow. For instance, writing about the ongoing Russia–Ukraine war, Daria Semenova notes that after 2022 migration has become a major topic in the Ukrainian publishing market (Semenova 2024: 110). Such publishing efforts – in Ukraine and other countries – aim to reflect “[migration’s] complexity and contribute to questioning and renegotiating [its] traditional notions” (Jendrzey et al. 2024: 13). For young people, migration changes almost every aspect of their lives, from a new home and school to new relationships, language, and culture. Moreover, it occurs during the most formative years, shaping their developing sense of identity. In the Canadian literary landscape, this is evident in various children’s and young adult books, for instance, Marsha Forchuk Skrypuch’s *Stolen Child* (2010) and Gabriele Goldstone’s *Waltraut* (2024), in which the protagonists try to lead a “normal” school life while at the same time struggling to ‘fit in’ in the new environment as immigrant girls in Canada. In relation to Ukrainian children’s literature, similar stories: “help those displaced make sense of their experiences and provide models for empathetic communication to their compatriots from the host regions” (Semenova 2024: 110). Therefore, such works carry significant educational value, as they offer representation and might help migrant children ‘recognise themselves’ in literary narratives, while introducing non-migrants to their experiences.

Using the example of Janice Kulyk Keefer’s *Honey and Ashes. Story of a Family* (1998), a memoir that reconstructs the childhood and youth of first-generation migrants from a second-generation perspective, this article will demonstrate that valuable insights into the experiences and perspectives of migrant children can also be

drawn from life writing. Although not always focused primarily on childhood, such texts provide a retrospective vantage point on formative experiences and reveal how identity develops over time and across various life stages. Life writing also enables the identification of common patterns of behaviour and recurring experiences characteristic of so-called 'hyphenated' individuals – the term which Lindy Ledohowski uses in reference to Ukrainian Canadian writers as well as “non-English speaking immigrants from Central and Eastern Europe” in Canada, who had to learn how to “[live] ‘in the hyphen’ of contemporary Ukrainian-Canadianness” at the turn of the twentieth century (Ledohowski 2007: 108). In this sense, life writing allows identity formation to be examined at the microscale, through retrospective reconstruction of formative experiences.

This paper examines identity formation in migrant childhood and youth – with particular focus on the Ukrainian diaspora in Canada – through a narrative case study of Kulyk Keefer's memoir. I argue that migrant childhood in *Honey and Ashes* reveals identity as a negotiated process, shaped not only by cultural hybridity but also by institutional exclusion and intergenerational tension. The memoir brings together multiple generational viewpoints, tracing the migration of a Ukrainian family to Canada in the 1930s through the experiences of Kulyk Keefer's grandparents, her mother and aunt, who experienced migration as children, and Kulyk Keefer herself, who reconstructs their stories from a second-generation perspective. This position allows Kulyk Keefer to identify patterns of behaviour, cultural practices, and fears passed down across generations, while incorporating the expectations and values of older generations into the narrative and creating a space for intergenerational dialogue. Central to this paper, however, are the experiences of Kulyk Keefer's mother and aunt, as their stories illustrate the process of identity formation in childhood and adolescence, while also shedding light on often-overlooked forms of systemic and individual discrimination faced by white, yet 'ethnic,' migrants in early twentieth-century Canada.

This paper consists of several sections devoted to various aspects of migration and identity formation among children in *Honey and Ashes*. By focusing on experiences at the intersection of education, social relations, and cultural belonging, it demonstrates how identity is shaped by migration-related experiences and negotiated across generations. It foregrounds the conditions under which identity is formed, challenged, and reconfigured. Moreover, it shows that, for youth, belonging is continuously negotiated in everyday contexts such as school, family, and peer relations. Migration should not be understood solely as a geographical relocation, but rather as a psychological, cultural, and social change, especially for children and youth who are still in their developmental stage. Therefore, to explore how and to what extent events inevitably tied to migration affect future self-sense, an interdisciplinary approach is needed. The discussion draws on acculturation studies, developmental psychology, research on cultural identity and hybridity, and research on the Ukrainian diaspora in Canada.

Migration, Identity and Childhood

Culture, as Kulyk Keefer demonstrates in her memoir, plays a defining role in individual growth and identity development. Drawing on the childhood experiences of her mother, Natalia, and aunt Vira, who migrated from Ukraine to Canada as young girls in the 1930s, she repeatedly returns to how family traditions, language, and everyday cultural practices shaped their sense of belonging, while reflecting on how the stories and memories she inherited continue to shape her own identity. At the same time, to identify with more than one cultural framework can feel more like a burden than a privilege, especially when, as a child, one cannot straightforwardly answer the seemingly simple question: “Where are you from?” This is the very issue Kulyk Keefer returns to at the end of *Honey and Ashes*, admitting that she “could never answer [this question] the way [her] ‘English’ friends might do, with one name, one place” (Kulyk Keefer 1998: 327–328).

Throughout the memoir, she also shows that Canadian influences inevitably became part of Vira’s and Natalia’s identities despite their obvious ties to the Ukrainian community. One seemingly trivial yet quite telling example is their gradual adoption of expressions such as “we’ve had a ball” (Kulyk Keefer 1998: 153), a phrase they would probably never have used had their second language not come to occupy more and more space in their everyday lives. At the same time, the cultural framework passed down by their family remained present throughout their teenage years, long after they had left their home village of Staromischyna in western Ukraine. As Kulyk Keefer writes, her family “brought the Old Place with them when they crossed the ocean, hiding the past in embroidered shirts, the folds of woven rugs” (Kulyk Keefer 1998: 14). Their identities were shaped, to a greater or lesser extent, through the simultaneous negotiation of inherited cultural traditions and new influences encountered in Canada.

The formative role culture plays in *Honey and Ashes* resonates with Birman and Addae’s understanding of culture as a fundamental dimension of child development, acquired through socialisation and enculturation (Birman and Addae 2015: 122–123). People learn the components of a given culture through exposure, especially through these two complementary processes. Whereas socialisation refers to the deliberate transmission of values and norms by parents or institutions, enculturation is a more implicit process through which children absorb cultural practices from older family and community members, as well as from cultural production (Birman and Addae 2015: 123). Vira and Natalia gradually absorbed new cultural practices in Canada, sometimes under pressure to fit into a new society and sometimes naturally through everyday experience. Yet the values and traditions brought from Staromischyna remained an equally important part of their sense of belonging, as they continued to be cultivated within the family and consciously passed down from one generation to the next – especially given the fact that Kulyk

Keefer stresses that she “was born out of [her relatives’] lives as well, out of all they were and all they came from” (Kulyk Keefer 1998: 14).

As already established, the transmission of culture across generations does not mean that migrant children simply preserve one cultural framework. As Kulyk Keefer repeatedly suggests, growing up after migration often means learning to negotiate between inherited traditions and the expectations of a new society. At the beginning of *Honey and Ashes*, Kulyk Keefer notes that individuals with hyphenated identities often feel as though they “live in two countries of the heart and mind at once” (Kulyk Keefer 1998: 7). She develops this reflection further in her autobiographical essay “Language Lessons”, where she recalls feeling foreign in both parts of her identity, with her given name, “Janice,” which marked her as not fully “nashi” (belonging to Ukrainian culture). Taking her married name, “Keefer,” did not help her feel more at home in her Canadian part, either (Kulyk Keefer 2016: 25). This duality complicates identity formation and contributes to its inherent ambiguity; at the same time, she notes that her “betwixt and between” (Kulyk Keefer 2016: 25) position provided her with the vantage point “to critique, to defend or to redress wrongs not just in the adopted but in the home culture as well” (qtd. in Suchacka 2019: 12).

For a migrant child, however, living as a “hyphen” can be far more confusing than liberating. At home, children are immersed in the culture of their country of origin, while at school and among peers, they encounter a new cultural context – one they are expected to learn almost immediately. Developmental psychologists describe this process as acculturation, whereby migrants gradually learn the culture of the resettlement country while maintaining ties to their culture of origin (Birman and Addae 2015: 124). This blend of influences is seen in *Honey and Ashes*, where Vira and Natalia, Kulyk Keefer’s mother and aunt, navigate a new reality: “From a thatched and clay-floored cottage to a downtown rooming house; from the quietness of carts and horses to the screech and slam of city traffic” (Kulyk Keefer 1998: 122). After moving from rural Ukraine to Canada, they soon realise that the outside world’s expectations often clash with the cultural norms upheld in their parents’ family home.

The author suggests in her memoir that it may be less a question of how one adapts to a new culture than of how one balances the two parts of identity that emerge from it. In one of the chapters, the author recalls how she made herself at home in her Canadian identity, especially “under the shelter of [her] husband’s safely English name” (Kulyk Keefer 1998: 199). However, at some point in her research about Ukrainian, Polish and Jewish relations, she admits that the part of herself connected to her family village in Ukraine – long suppressed – began to resurface: “It is part of who I am and where I come from; one of the landmarks on a journey I can’t help but undertake” (Kulyk Keefer 1998: 201). This echoes her earlier reflections on her cultural heritage and the inherent tension within it, demonstrating that one part of identity cannot be abandoned at the expense of the other.

Throughout the memoir, Kulyk Keefer not only attempts to come to terms with this duality but also grapples with how to maintain a balance between her Ukrainian and Canadian identities in everyday life. At times, she admits that she was tempted to conceal visible markers of her ethnicity, much like her mother, Natalia, once did when, for the sake of convenience, she used the surname “Sloane” instead of “Solowska” (Kulyk Keefer 1998: 139). In this respect, Kulyk Keefer’s experience reflects her mother’s – while Natalia adopted an English-sounding surname occasionally, Kulyk Keefer likewise found herself relying on her husband’s surname in certain contexts. Despite belonging to different generations, both women occasionally downplayed visible markers of their Ukrainian identity in order to navigate Canadian society more easily.

Kulyk Keefer’s struggle to reconcile her Ukrainian and Canadian identities does not merely represent an individual experience but also reflects broader psychological processes associated with migration. Once again, we can return to the concept of acculturation, which provides a useful framework for understanding how tensions between different parts of identity emerge and persist over time. Berry proposes that there are two key aspects of this process: the first is maintaining ties to one’s “culture of origin,” and the second is “involvement” with the other culture. Similarly, Phinney argues that these two separate spaces can coexist and that “individuals may have independent identities with respect to their cultures of origin and to their societies of settlement” (qtd. in Berry et al. 2010: 18). This raises the question of how separate these ‘parts’ of identity can be, and whether one can feel more authentic than the other.

Kulyk Keefer recalls that, as a second-generation migrant, her identity was often unbalanced and marked by a longing for belonging as she could not position herself, “with a name like Kulyk,” “in a world of Smiths and Browns” (Kulyk Keefer 1998: 4). It is intriguing to consider what might account for this imbalance and what Vira and Natalia felt about their identity – did they feel more ‘at home’ in the Ukrainian or Canadian part after spending most of their lives there? Or maybe such a division cannot be resolved in universal terms? After all, as Natalia’s daughter concludes at the end of the memoir: “Perhaps home is only this: inhabiting uncertainty (...) Not belonging, but longing—that we may live in the present, without craving the past or forcing the future” (Kulyk Keefer 1998: 328). Considering this, one might wonder whether daily life in Canada might have left Vira and Natalia little opportunity for such reflections – maybe they were so focused on living in the present, with their efforts aimed at adaptation, that this thought never had a chance to develop? Or perhaps their lives were inherently intertwined with their Ukrainian culture, so it never became the past that Kulyk Keefer longed for.

Observations on living between two cultural spheres, tackled in *Honey and Ashes*, can be further extended through Suchacka’s discussion of belonging and the notion of home in the Ukrainian Canadian context. On the very first pages of her landmark “*Za Hranetsiu*” – “*Beyond the Border*”: *Constructions of Identities*

in *Ukrainian-Canadian Literature* (2019), she reflects on the notion of home, drawing upon Madan Sarup's claim that neither identity nor home can ever be "fixed," as the latter is not merely a physical space but "a place to which [an individual] feels an attachment, a belongingness" (qtd. in Suchacka 2019: 10). The observation that "identity is to do not with being but with becoming" resonates with Ukrainian Canadian authors such as Kulyk Keefer (Suchacka 2019: 11). It illustrates how they frame identity as a process of continual reconstruction rather than fixed affiliation. Suchacka also addresses why Kulyk Keefer's stance on her hybrid identity in the memoir is political. In her analysis of Canadian literature's exclusionary tendencies, Suchacka argues that it often establishes firm boundaries of "who [and what] does not count as Canadian" (qtd. in Suchacka and Lutz 2023: 20). This 'our versus not ours' approach frequently leaves ethnic and hyphenated writers on the margins, which does not mean however, that they do not "express their opposition to discriminatory practices in CanLit" (Suchacka and Lutz 2023: 21). Kulyk Keefer's work precisely situates itself within this contested ground of "being a hyphen," caught between two cultures.

Kulyk Keefer also contributes to representing the experiences of three different generations in a single migration narrative, making each perspective valuable and highlighting that ethnic discrimination remained embedded within the Canadian community even after the post-war immigration policy, which was less rigid and allowed the migration of "refugees and displaced persons" (Burtseva 2017: 75). Suchacka notes that the points of reference around which identity was moulded varied for each wave of Ukrainian migration to Canada (Suchacka 2019: 122–123). However, what she does not focus on in detail is the microscale that Kulyk Keefer captured: even within a single family that migrated together, identities can differ significantly across generations, depending on whether they migrated as adults, as children, or were born in Canada. Individual psychological development and childhood identity formation differ among Olena, Kulyk Keefer's grandmother, who grew up in Staromischyna; for Natalia and Vira, who spent time in Ukraine and Toronto; and for Kulyk Keefer herself, who only knows Staromischyna from family stories – which, nevertheless, shaped her outsider status among Anglo-Canadians.

Recognising these intra-family differences in identity formation shifts the focus to how children and youth experience and respond to migration, and it will also provide a useful framework for understanding how Vira and Natalia felt in new environments, such as school in Toronto. As studies in developmental psychology indicate, migration often constitutes a significant stressor during childhood. According to Andrade, Sala Roca, and Pérez, conditions that often accompany migration, such as "lack of stability, safety, acceptance, warmth, and connection to community," may significantly affect children's development. These factors are "considered as potential experiences for emotional wounds," and if not addressed properly, they can contribute to various "mental health issues" (Andrade et al. 2023:

2). Research also emphasises that children develop various coping strategies to overcome discrimination that they often face because of relocation. They tend to rely on support “from teachers, peers, parents, or religious beliefs” (Andrade et al. 2023: 5). This underscores the crucial role that educational institutions and caregivers play in recognising instances of intolerance and prejudice, in order to minimise the negative effects of migration-related stress. These observations provide a useful point of departure for understanding why Kulyk Keefer devotes so much attention to school, teachers, and peer relationships in *Honey and Ashes*, all of which will be analysed in greater detail in the following sections.

Judgmental Gazes

One of the first shocks a migrant child faces during adaptation is the initial social confrontation with the new country and its society. Rather than being seen as one of their own, the child is often perceived as an ‘other’ – a label that, at the time in Canada, corresponded to what Vivienne Hall calls a “badge of inferiority” (qtd. in Ledohowski 2007: 115). However, before Vira and Natalia experienced that, they were, for the first time, exposed to the notion of travelling beyond Ukraine and Poland, which seemed an exciting and unusual prospect. Kulyk Keefer focuses on how, for the first time, the girls experienced the joy of adventure with no other worries on their mind, despite their mother being seasick. She described the cruise from the perspective of two sisters who joyfully “ran the length of the ship and danced to the sailor’s accordions.” They were happy and carefree; finally, they had time to simply play as “their day hadn’t been burdened by household or farmyard labour, school or churchgoing” (Kulyk Keefer 1998: 117–118). As Suchacka notes, it was not rare in rural Ukraine at the turn of the twentieth century to view women, also young girls who were prepared from a young age for marriage, as having their significance reduced to merely “another pair of hands and a new piece of farming equipment” apart from their reproductive role (qtd in Suchacka 2019: 211). With men working elsewhere, “the burden of initial work on the homesteads was placed on women and children.” This was not only the case in Ukraine but also occurred during the early settlements of Ukrainians in Canada, where they brought their patriarchal values across the ocean (qtd in Suchacka 2019: 214).

However, this innocent adventure, a departure from Vira and Natalia’s usual life, ended abruptly when they set foot on the ground at the port in Halifax after a long voyage from Gdynia. They were almost immediately stripped of their clothes and subjected to medical inspection by doctors and officials, and the impression of safety quickly vanished. Women in one line, men in another, a challenging experience for young girls in a completely new country. As Kulyk Keefer states, her mother remembered how it was her turn “shivering at the table, being pushed and prodded, until she’s finally permitted to put her clothes back on” (Kulyk Keefer

1998: 118). Vira and Natalia are here for the first time, exposed to external institutional control. Their bodies, stripped of clothes, become vulnerable under the gazes of strangers. At the same time, this passage, in a way, foreshadows future events in which the sisters will be stripped of their sense of agency not once. From this point onward, they are positioned as newcomers and will be defined and classified by others, all of which anticipates the disorientation that will await them during their early experiences in Canada.

Following this initial experience of vulnerability and loss of control shortly after their arrival, Vira and Natalia are quickly confronted with the equally disorienting reality of everyday life in Canada, when they discover that, as immigrants, they are the subject of others' stares and are perceived and pigeonholed by Anglo-Canadians. To name this phenomenon, we can turn to the concept of othering, which can be defined as "the process whereby a dominant group defines into existence an inferior group," which also "entails the invention of categories and ideas about what marks people as belonging to these categories" (Schwalbe et al. 2000: 422). Kulyk Keefer herself wonders how her mother and aunt had adjusted to the new place, which reminded them at every turn that they were different, and writes about what they likely felt, namely, an overwhelming sense of not belonging. She notes, "To those who own this place, they are incurably foreign" (Kulyk Keefer 1998: 122). Speaking their native language became a visible marker of difference. Vira and Natalia recall offensive slurs, such as "bohunk being tossed their way" (Kulyk Keefer 1998: 122). Though they were white and their skin colour did not immediately position them as others, they still faced exclusion based on seemingly minor physical features, such as the "width and slant of their cheekbones" (Kulyk Keefer 1998: 122). As Ledohowski notes, drawing on Vivienne Hall, "social inferiority," which was often associated with "ethnic characteristics," constituted one of the main "obstacles to full assimilation into Canadian culture" (qtd. in Ledohowski 2007: 115).

Developmental studies of migration identify discrimination based on language, accent, or cultural background as a common experience for migrant children (Andrade et al. 2023: 5). The physical features and the language Vira and Natalia spoke became a "stigmatizing difference," which was consequently used as a "motive for potential discrimination" (Staszak 2020: 25). From the outset, they entered a reality that "marked them out as different and dangerous," in which even moving through public space often meant being avoided by others. The neighbours' reassurance that they would eventually "get used to it" implies that they were expected to adapt to exclusion, just as everyone else in a similar position was expected to (Kulyk Keefer 1998: 122). However, it should not be surprising in terms of how the process of othering works – it is always based on the asymmetrical contact between groups, in which "only the dominant group is in a position to impose the value of its particularity (its identity) and to devalue the particularity of others (their otherness)" (Staszak 2020: 25). If one cannot change anything, one is expected

to accept it and adapt. Here, the sense of belonging and inclusion in the community depends on external recognition, which is often withheld from those positioned as 'ethnic' or 'other,' just as it was for Vira and Natalia.

Search for Understanding

An externally imposed sense of difference does not remain confined to hearing slurs on the street but, as the girls soon find out, becomes even more pronounced at school, where Vira and Natalia are required to actively participate in a system that both exposes and evaluates them. School becomes the space where the tension between how they see themselves and how others see them is most visible. At the same time, school also becomes a key site of adaptation, laying the foundations for the later assimilation of Vira and Natalia in Canada – after all, as Kulyk Keefer notes: “School helped them forget the enormity of what they’d left behind, of what they’d come to; it also helped them to understand that their lives were full of entrancing possibilities, not just worries and dangers” (Kulyk Keefer 1998: 133). As Dagmara Drewniak writes in *Forgetful Recollections: Images of Central and Eastern Europe in Canadian Literature* (2014), Canada after all “offer[ed] a better life” for Vira and Natalia, although their mother Olena seemed not to recognise it at first (Drewniak 2014: 92). Indeed, Kulyk Keefer repeatedly mentions “how lucky” her family was to migrate at the pivotal time – it certainly gave her mother and aunt an opportunity to even experience somehow safe childhood and youth without rushing into adulthood; it also helped them escape the crossfire of historical events in Galicia, which could have been a more severe form of trauma. However, this does not mean that Natalia and Vira did not face discrimination, a sense of exclusion, and hardships along the way in building a new home and a sense of identity.

Interactions with Canada’s dominant culture also initiate and enable the mixing of their cultural repertoires, which eventually resulted in the development of cultural hybrid identities in Moslund’s understanding. It gradually unfolds in the case of Vira and Natalia as they, for instance, move from having no knowledge of English or familiarity with Canadian culture to adopting expressions such as “we had a ball” (Kulyk Keefer 1998: 153). As Kulyk Keefer observes, the changes in the girls’ vocabulary demonstrate “how much [they] come to feel at home in her third language: the distance [they] travelled between necessity and pleasure” (Kulyk Keefer 1998: 153). It is significant because it illustrates that, at some point in their lives, the foreign language became a medium of self-expression. They did not erase their original cultural framework but instead expanded it with new elements from the country where they built their new home. Notably, this aligns with Moslund’s analysis that the gradual acquisition of language, norms, and social practices adds another layer to one’s sense of self and contributes to the formation of an in-between, negotiated identity (Moslund 2025: 28–29). However, as Moslund also acknowledges,

hybridity cannot be considered as an inherently positive term as “hybridizations are not in themselves liberating or harmonious cultural fusions” (Moslund 2025: 25). Viewing hybridity as “a form of transgressive liberation” (Moslund 2025: 25) is a superficial stance that overlooks the systemic inequalities and forms of social discrimination that hyphenated individuals face. Although people with hybrid identities can take pride in living on the brink of two cultures, it cannot be ignored that living in a liminal space requires many sacrifices, including a departure from the sense of security that comes from feeling just like everyone else.

From her early school memories in Canada, Natalia recalled feeling different – not in the way she wanted. Although she was already fourteen, she was placed “in a kindergarten class.” It was a decision that implicitly marked her as deficient and reinforced her sense of exclusion (Kulyk Keefer 1998: 132–133). This experience must have been not only socially disorienting but also humiliating, as it positions her as an outsider among much younger children. As Kulyk Keefer puts it, her mother felt “like a goose among goslings” (Kulyk Keefer 1998: 132). What made Natalia even more uncomfortable and ashamed was the teacher’s behaviour. On one occasion, he demanded that she name the rooster drawn on the blackboard. Natalia knew the answer in three languages but could not produce a standard English word. She grew visibly stressed and fell silent, and when she finally tried to respond with “chicken’s father,” her classmates laughed (Kulyk Keefer 1998: 133).

This passage clearly illustrates how language also serves as a marker of belonging and how a lack of language knowledge can expose migrant children to ridicule, which further reinforces the gap between their inner selves and the ‘labels’ assigned to them. In this sense, Natalia’s experience reflects what Erikson describes as identity formation emerging through the interplay of “reflection and observation,” that is, through a continuous negotiation between self-perception and the perceived judgment of others (Erikson 1968: 22–23). She constructs the image of herself against the expectations that others – children and the teacher – seem to have of her. Another thing is that she is once again othered by the dominant group of students as she is “unable to prescribe [her] own norms and project [her] own voice” (Staszak 2020: 26) against their statement: you do not belong here. Moreover, this situation shows that schools and pedagogical bodies should anticipate such reactions and prevent harm to migrant students, especially when they are fully capable of doing so, as in this case. Kulyk Keefer’s mother remembers this event clearly, although it may seem trivial compared to the violence which can be inflicted on purpose because of racial or ethnic discrimination. It only proves that instances of exclusion can persist in memory long after the experience, leaving lasting damage that should never be overlooked.

The school environment need not function solely as a site of exclusion; it can also be a space where migrant students receive recognition and support, if they are fortunate enough to have dedicated teachers who care for their needs. Despite

the initial humiliation at school, it happened to Vira and Natalia, who recall two of their teachers with deep gratitude and respect even in adulthood. Kulyk Keefer finds herself wondering: “What must they have been or done to earn the devotion of those silent or stammering immigrant girls, terrified by the enormous school with its harshly lit halls?” (Kulyk Keefer 1998: 132). The answer lies in their supportive attitudes: they played a crucial role in their adaptation process, not only by teaching them English but, foremost, by approaching Vira and Natalia with patience and understanding. Their behaviour stands in quite stark contrast to earlier moments of humiliation; these women recognised the girls’ potential and gave them an opportunity to grow. Even the fact that these teachers visited their modest home and interacted with the family without judgement, “sipping tea from enamel mugs and not once betraying surprise or disgust that (...) small beads of fat were floating at the top,” demonstrates the teachers’ understanding of the precarious conditions faced by migrant children (Kulyk Keefer 1998:132).

Support from teachers and authority figures constitutes a key protective factor in mitigating the negative effects of discrimination, while acculturation “provides access to resources such as social support from its members” – in this case educators in Toronto (Andrade et al. 2023: 5; Birman and Addae 2015: 126). In this sense, school has a real impact on the identity formation of migrant children who can gradually gain confidence in a new environment and a sense of agency. Through encouragement and recognition, Vira and Natalia moved from being perceived primarily through their ethnic background to becoming active participants in their own educational and social development. After all, Vira became a successful doctor, and Natalia worked as a designer – and it was due to their efforts, but also because someone noticed them and gave them a push in the right direction.

Social and Systemic Discrimination

The process of identity formation cannot be shaped exclusively by external institutions, such as schools, or by society; the family’s expectations are equally influential. As many scholars recognise, parents and family members do not always understand children’s and youth’s needs, especially during adolescence. For instance, Birman and Addae note that “socially and emotionally, during this period, peers become increasingly important, romantic interests develop, and adolescents face important choices about how to negotiate various social circles and construct their own network of relationships” (Birman and Addae 2015: 123). One of the most desirable feelings while growing up is belonging and inclusion within a peer group. To achieve this, children sometimes go to great lengths. This strong need to be included becomes particularly evident in the passage about Natalia’s haircut.

Kulyk Keefer describes the moment her mother decided to cut it, without caring about the traditional implications it carried: “All it signifies on Queen Street

is that she's a bohunk straight off the boat. More than anything, Natalia wants to look like the girls at school" (Kulyk Keefer 1998: 39). In the "Old Place," 'kosa,' a long braid, signified femininity, beauty, and moral virtue. In Canada, however, it marked them as foreign, which Natalia and Vira clearly sought to avoid for fear of social exclusion. Naturally, this act shocked her father, who failed to recognise what his daughters were fighting for: social acceptance. He only perceives the loss of the 'kosa' as a break with tradition, and disapproval is clear as he storms into the hairdresser's salon with the aim of confrontation. Natalia's experience here reflects cultural hybridity, the blending of cultural influences arising from contact between different groups and practices (Moslund 2025: 23). Her choice to cut her braid shows an effort to incorporate elements of the new culture into her own repertoire. In this case, however, the intention is not to challenge dominant cultural norms but rather to align with them. Without a doubt, this is a deliberate statement for her peers: although I am ethnic, I am like you, and I seek your approval. It does not matter that her parents see it as a departure from her origins; for her, it is a strategic act through which she attempts to negotiate her position within the new social environment.

Identity formation among migrants remains heavily dependent not only on personal effort and family influence, but also on structural constraints and external forces that determine who is accepted and who is not. *Honey and Ashes* shows that even seemingly successful cultural adaptation does not guarantee full acceptance by society. Some things remain out of our control, as was the case when Vira applied to the University of Toronto for the first time. She had overcome language barriers and school challenges and hoped to follow in Lilian Karmulska's footsteps, "a girl with a Slavic name like her own, going on to medical school" (Kulyk Keefer 1998: 146). Vira believed she could do the same. But her application was quickly rejected after someone read her last name: "Solowska? I hardly think so" (Kulyk Keefer 1998: 146). This is an example of institutional discrimination, which is not based on justified premises but on perceived ethnic difference. It needs to be said that such exclusion was not incidental but reflected the broader geopolitical climate and the attitudes Anglo-Canadian citizens held toward Eastern European immigrants in Canada at the time. Ukrainian newcomers often faced stereotypes and discrimination, seen as culturally inferior and very different from the white majority (Suchacka 2019: 103–105; Świetlicki 2023: 105–132). These views were spread through the media and politics, which often painted immigrants as a threat to national identity (Suchacka 2019: 103–105).

Maintaining one's identity as a source of pride under such conditions was difficult when individuals were "surrounded by barely veiled hostility and blatant prejudice," which undoubtedly influenced their quality of life (Suchacka 2019: 103). Vira's rejection shows that the denial of opportunities, regardless of individual achievement, constitutes, without a doubt, a violation of rights; however, what is more concerning is the reality in which such politics and society consider such

behaviours as part of the norm. After this situation, thanks to her determination and effort, Vira was finally accepted to university and pursued her medical career, proving these unjust limitations wrong.

Conclusion

Kulyk Keefer's memoir tackles the experience of growing up on the brink of two cultures, under the constant scrutiny of others who try to undermine one's efforts to find a sense of belonging. Vira and Natalia, as first-generation migrants, faced pressure at home, which served as the anchor of their family's origins, to preserve their Ukrainian identity. At the same time, they were obliged to hide any signs of it whenever they stepped into Toronto's outside world. The dominant group, as understood through the theory of othering, made their Ukrainian heritage a marker of difference that signalled non-belonging to the Anglo-Canadian canon.

How did the girls find their voices and define themselves amid these competing influences? After all, as Moslund notes, hybridity among "migrants or postcolonial masses" has little in common with the liberating nature of cultural blending; instead, it is foremost about experiencing "the precarity and loss and pain of displacement and unbelonging" (Moslund 2025: 25). Vira and Natalia had to navigate two separate and often conflicting cultural frameworks, which made them easy targets for ethnic discrimination – whether exercised by their peers, people in their immediate surroundings, or consolidated by institutions and authorities. Yet when they tried to adjust their language, appearance, behaviour, or education to be as close as possible to the 'White, Anglo-Saxon' girl ideal, they were scolded by their own parents for departing from tradition and conduct learnt at home.

Their identity-formation process was never stable during childhood and adolescence; it could never have been, as it was rooted in too many points of reference. It was bound to revolve around home and the external Canadian world, which, as Kulyk Keefer emphasises, became more familiar and thus more natural over time. After all, if they married a Ukrainian boy, as their mother wished, would they be happy? Eradicating their Canadianness could not have solved their identity issues; it would not have been equal to staying authentic to themselves. All passages discussed in this paper demonstrate how migratory experiences profoundly shape identity formation during the most formative years by depicting the hardships and obstacles encountered along the path towards self-discovery. These scenes also highlight the roles of the domestic sphere, peer relations, school, and figures of authority, such as teachers, in this process.

Moreover, *Honey and Ashes* carries value in terms of narrating a story of belonging that spans three generations – we can observe the process of identity negotiation from multiple perspectives, which enables us to notice how, for instance, first-generation migrant assimilation may differ for individuals at different life stages, as in the case

of Vira and Natalia in juxtaposition to their mother, who already carried values, cultural practices, and ideals from the place in which she grew up. Furthermore, everything is once again filtered through Kulyk Keefer's self-reflexivity, as she serves as a palimpsest, offering another layer of reflection on the identity-formation process of the Ukrainian diaspora in Canada. Her identity can also emerge through this narrative reconstruction of her family history.

The retrospective character of *Honey and Ashes* is an additional element that helps the reader more clearly identify the formative childhood experiences that became relevant to the characters' search for belonging. Life writing prevents real-life stories from being forgotten or buried in the past; it also inspires other minority writers in Canada to give representation to migrant characters, especially children and youth. It is not only an act of retelling but also of documenting and preserving these experiences, ensuring that Vira's, Natalia's, and other children's and adolescents' stories of struggling in a new reality after migration are neither forgotten nor dismissed as being of minor importance. Thus, rather than asking whether migrants can successfully integrate, a more productive question may be what measures are undertaken to ensure that migrant children are in a safe environment during their developmental stage, so that they do not have to give up one culture at the expense of the other, and whether current literature and media reflect this.

References

- Andrade A.S., Roca J.S., Pérez S.R., 2023, *Children's Emotional and Behavioral Response Following a Migration: A Scoping Review*, "Journal of Migration and Health", vol. 7, article 100176, <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100176>.
- Berry J.W., Phinney J., Sam D., Vedder P.H., 2010, *Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation*, [in:] Allemann-Ghionda C. et al. (eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, Weinheim: Beltz, p. 17–43.
- Birman D., Addae D., 2015, *Acculturation*, [in:] Suárez-Orozco C., Abo-Zena M.M., Marks A.K. (eds.), *Transitions: The Development of Children of Immigrants*, New York: New York University Press, p. 122–141.
- Burtseva M., 2017, *The Specifics of Post-War Canadian Immigration Policy (1945–1957)*, "Historia i Polityka", no. 22 (29), p. 69–86.
- Drewniak D., 2014, *Forgetful Recollections: Images of Central and Eastern Europe in Canadian Literature*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Erikson E.H., 1968, *Identity: Youth and Crisis*, New York: W.W. Norton.
- Forchuk Skrypuch M., 2010, *Stolen Child*, Toronto: Scholastic Canada.
- Goldstone G., 2024, *Waltraut*, Victoria: Heritage House.
- Jendrzey K., Schwittek J., Michułka D., Świetlicki M., 2024, *Children's and Young Adult Literature as a Space for Reflection on Migration: An Introduction to Thematic and Narrative Perspectives*, "Filoteknos", vol. 14, p. 11–49.
- Kulyk Keefer J., 1998, *Honey and Ashes: A Story of Family*, New York: Harper Collins.

- Kulyk Keefer J., 2016, *Language Lessons*, [in:] Grekul L., Ledohowski L. (eds.), *Unbound: Ukrainian Canadians Writing Home*, Toronto: University of Toronto Press, p. 21–40.
- Ledohowski L., 2007, *Becoming a Hyphen: Diasporic Identity in Ukrainian Canadian Literature*, “Canadian Ethnic Studies”, vol. 39, no. 1–2, p. 107–127.
- Moslund S.P., 2025, *Cultural Hybridity and Migration. From Extraordinary States of In-Betweenness to Everyday Phenomenon*, [in:] Adair G., Fasselt R., McLaughlin C. (eds.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*, New York: Routledge, p. 23–34.
- Schwalbe M., Godwin S., Holden D., Schrock D., Thompson S., Wolkomir M., 2000, *Generic Processes in the Reproduction of Inequality*, “Social Forces”, vol. 79, no. 2, p. 419–452.
- Schwartz S.J., Unger J.B., Zamboanga B.L., Szapocznik J., 2010, *Rethinking the Concept of Acculturation*, “American Psychologist”, vol. 65, no. 4, p. 237–251.
- Semenova D., 2024, *Old Home, New Home, Common Home: War-Induced Internal Displacement and Mental Maps of Ukraine in Ukrainian Children’s Literature since 2014*, “Filoteknos”, vol. 14, p. 109–126.
- Staszak J.F., 2020, *Other/Otherness*, [in:] Kobayashi A. (ed.), *International Encyclopedia of Human Geography*, Amsterdam: Elsevier, p. 25–31.
- Suchacka W., 2019, *Za Hranetsiu – Beyond the Border: Constructions of Identities in Ukrainian-Canadian Literature*, Augsburg: Wißner.
- Suchacka W., Lutz H. (eds.), 2023, *Land Deep in Time: The Ukrainian Canadian Imagination*, Göttingen: V&R unipress.
- Świetlicki M., 2023, *Next-Generation Memory and Ukrainian Canadian Children’s Historical Fiction: The Seeds of Memory*, New York: Routledge.

Summary

In recent years, there has been growing scholarly interest in migration and identity formation among children, as well as in cultural production that focuses on their representations. For young people, migration changes almost every aspect of their lives and occurs during the most formative years. This paper adopts an interdisciplinary approach, drawing on acculturation theory, identity, and cultural hybridity to explore how migration influences identity and a sense of belonging in childhood and youth, particularly in the Ukrainian Canadian context. Using Janice Kulyk Keefer’s *Honey and Ashes* as an example, the analysis demonstrates the pressures that first-generation migrants often face to preserve their culture from their country of origin while adapting to the expectations of a new country. By focusing on Janice Kulyk Keefer’s memoir, this paper illustrates how life writing enables the observation of identity-formation processes at the microscale, capturing how a sense of belonging is shaped in everyday experience. The analysis also explores how the dominant group constructs the ethnic characteristics of minorities as markers of difference that signal non-belonging in society. The paper aims to demonstrate that, for migrants, hybridity is foremost about experiencing various hardships on the way to building a new home and a sense of self. Ultimately, this analysis reveals identity formation in migration as a process shaped not only by individual internal struggles but also (if not foremost) by family influences and the social and systemic context of the country of resettlement.

Keywords

ethnic identity, cultural hybridity, othering, acculturation, Ukrainian Canadian diaspora, migration, childhood and youth

Streszczenie

Dorastanie w doświadczeniu migracji. Tożsamość i poczucie przynależności w prozie Janice Kulyk Keefer na przykładzie Honey and Ashes

W ostatnich latach obserwuje się rosnące zainteresowanie środowiska akademickiego problematyką migracji, szczególnie w kontekście kształtowania się tożsamości dzieci i młodzieży, co znajduje odzwierciedlenie w licznych tekstach kultury skierowanych zarówno do najmłodszych odbiorców, jak i dorosłych. Doświadczenie migracji przypadające na okres intensywnego rozwoju i dojrzewania zmienia niemalże każdy aspekt dotychczasowego życia młodych osób. Niniejszy artykuł opiera się na interdyscyplinarnym ujęciu odwołującym się do teorii akulturacji, tożsamości oraz hybrydyczności kulturowej, w celu zbadania wpływu migracji na proces kształtowania się tożsamości i poczucia przynależności w dzieciństwie i okresie dorastania, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń osób pochodzenia ukraińsko-kanadyjskiego. Na przykładzie biograficznej narracji Janice Kulyk Keefer pt. *Honey and Ashes* analiza unaocznia presję, z jaką borykają się migranci pierwszego pokolenia starający się zachować dziedzictwo kulturowe kraju pochodzenia, jednocześnie próbujący dostosowywać się do norm i oczekiwań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo państwa przyjmującego. Koncentrując się na interpretacji utworu, autorka artykułu wykazuje, że pisarstwo biograficzne umożliwia uchwycenie procesów formowania się tożsamości w mikroskali, podkreśla tym samym znaczenie codziennych doświadczeń dla kształtowania poczucia przynależności. Analiza omawia również kwestię mechanizmów, poprzez które grupa dominująca przeistacza cechy etniczne mniejszości w wyznaczniki odrębności, co bezpośrednio przekłada się na doświadczenie wyobcowania społecznego. Celem artykułu jest wykazanie, że hybrydyczność tożsamości migrantów wiąże się przede wszystkim z koniecznością mierzenia się z licznymi trudnościami w procesie budowania nowego domu, jak również poczucia własnej wartości. Artykuł ukazuje, że kształtowanie się tożsamości u jednostek z doświadczeniem migracji jest procesem złożonym, który determinowany jest nie tylko przez indywidualne doświadczenia, lecz także (o ile nie w szczególności) przez relacje rodzinne, kontekst społeczny oraz systemowe formy wykluczenia obecne w kraju osiedlenia.

Słowa kluczowe

tożsamość etniczna, hybrydyczność kulturowa, różnicowanie (othering), akulturacja, diaspora ukraińsko-kanadyjska, migracja, dzieciństwo i młodość

Gabriela Zimkowska-Wisłocka
Uniwersytet Wrocławski

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.06>

Representing the Holodomor in Children's Literature: Genocide, Memory, and Pedagogies of Historical Recovery in Katherine Marsh's *The Lost Year*

For many decades, Stalinist propaganda portrayed the victims of the Holodomor as perpetrators responsible for their own fate, foreclosing public commemoration and suppressing remembrance in Soviet Ukraine. The Holodomor, otherwise known as the Great Famine of 1932–1933, is now widely recognised as one of the greatest national tragedies of Ukraine and condemned as an act of ideologically motivated mass violence. As Mateusz Świetlicki observes, growing global awareness of Ukraine's history has led to an expanding corpus of Anglophone literary representations of the famine across genres and age categories (Świetlicki 2023a: 1).

This article examines Katherine Marsh's middle-grade novel *The Lost Year: A Survival Story of the Ukrainian Famine* (2023a) as a pedagogical and mnemonic intervention that translates the Holodomor into an accessible narrative for young readers. Marsh structures the novel around three interconnected timelines that gradually reveal the hidden history of one Ukrainian family across nearly a century. The contemporary narrative follows twelve-year-old Matthew during the COVID-19 pandemic, whose discovery of photographs, letters, and other family belongings prompts an investigation into the past of his hundred-year-old great-grandmother, GG (Nadiya). His search is interwoven with the stories of two girls living in 1932–1933: Mila, the privileged daughter of a Soviet official in Kyiv whose faith in Communist ideology is gradually undermined by the realities of the Holodomor, and Helen, a Ukrainian American girl in Brooklyn who attempts to expose the famine despite widespread denial in the Western press. Through these interconnected perspectives, the novel links lived experience, diasporic witnessing, and contemporary acts of remembrance, foregrounding the intergenerational transmission of suppressed historical knowledge.

I argue that the novel not only recovers suppressed histories but also intervenes in contemporary debates on memory, trauma, and media literacy. In a cultural moment increasingly shaped by digitally mediated conflict – often described as the “first TikTok war” – *The Lost Year* functions as a bridge between historical atrocity and contemporary regimes of information, demonstrating how children’s literature participates in the circulation and ethical framing of historical knowledge. The article first outlines the historical and political context of the Holodomor, then situates children’s literature within trauma and memory studies, before turning to postmemory and next-generation memory frameworks. The final sections offer a close reading of narrative structure, focalisation, and paratextual framing as mechanisms of memory transmission.

Framing The Holodomor: Genocide, Erasure and Memory Politics

The term *Holodomor*, first appearing in diasporic publications in the 1930s and later popularised in North America by Ivan Drach, has become central to naming the famine as a distinct historical and political event (Ulanowicz 2017; Malko 2021). Contemporary scholarship estimates that the famine resulted in approximately 3.9 million excess deaths and 0.6 million lost births, amounting to at least 4.5 million deaths, or roughly 13 percent of Ukraine’s population (Applebaum 2017; Świetlicki 2023a). These figures remain contested partly due to systematic Soviet falsification of demographic records, which obscured the scale of the catastrophe and contributed to its historical marginalisation (Bertelsen 2022; Applebaum 2017).

While the famine occurred alongside the broader Stalinist policies of dekulakization and forced collectivisation implemented during the First Five-Year Plan, it functioned as a distinct, artificially engineered weapon of mass destruction. As Norman Davies observes, it was not merely an economic transformation but a deliberate political strategy aimed at suppressing Ukrainian nationalism, dismantling the peasantry as a social class, and systematically erasing Ukrainian cultural memory and identity (Davies 2005: 207). Crucially, the famine operated as a targeted mechanism of ethno-demographic engineering; the resulting depopulation of Ukrainian territories was systematically followed by the state-sponsored resettlement of these regions with Russian populations, fundamentally altering the demographic fabric of the Ukrainian countryside.

Consequently, recent scholarship increasingly moves past generalised Soviet frameworks to emphasise the Holodomor as a specifically anti-Ukrainian project aimed at destroying the nation’s aspirations for independence through the targeted repression of its intellectual, cultural, and rural communities (Malko 2021). While its classification remains contested within international legal discourse shaped by narrower post-Nuremberg definitions that privilege industrialized mass extermination models, it is recognised as a genocide by Ukraine and an increasing number

of states (Applebaum 2017). Even if the entire population was not physically destroyed, these policies devastated the peasantry, accelerated aggressive processes of Russification, and inflicted a profound collective trauma (Yekelchuk 2020: 103).

The famine was also epistemically constructed through censorship, propaganda, and restricted access for foreign journalists. Early reportage by Gareth Jones, Rhea Clyman, and Malcolm Muggeridge was systematically marginalised, delaying international recognition. Most governments, preoccupied with the Great Depression, ignored the deaths of millions of Ukrainian civilians, including children (Applebaum 2017). This sustained silencing constitutes the historical condition that *The Lost Year* seeks to narratively recover.

Historical Recovery and the Transmission of Silenced Memory

To understand how such texts transmit experiences beyond readers' lifetimes, it is necessary to move from trauma-centred approaches toward memory-based theories that foreground intergenerational transmission. As Anastasia Ulanowicz notes, children's literature increasingly positions itself as a medium through which "the unruly ghosts of the historical past might be channeled" (Ulanowicz 2017: 3). However, such traumatic histories are often suppressed or rendered unrepresentable within public discourse, only becoming narratable across greater generational distance (Kamińska-Maciąg 2023: 72). This is particularly evident in post-Soviet contexts, where cultural memory has long been shaped by selective state narratives. Only over time, the widening gap between lived experience and inherited knowledge has allowed for new perspectives on previously silenced histories.

Within this framework, the Holodomor emerges as a particularly significant case of belated cultural articulation. While earlier representations of Stalinist atrocities were rare or ideologically constrained, contemporary fiction increasingly revisits these suppressed histories. This shift reflects broader transformations in cultural memory, where formerly marginalised narratives are reintroduced into public discourse (Kamińska-Maciąg 2023: 74; Assmann 2011). In anglophone children's and young adult literature, the Holodomor has been addressed through a growing body of historical fiction that seeks to mediate trauma and recovery for younger audiences, including Marsha Forchuk Skrypuch's *Enough* (2000) and *Winterkill: A Novel* (2022), as well as Adrian Lysenko and Ivanka Theodosia Galadza's *Five Stalks of Grain* (2022). Across these texts, the Holodomor is reimaged through differing narrative strategies, ranging from testimonial realism to hybrid forms combining historical reconstruction with affective engagement.

However, this anglophone corpus represents only one strand of a much broader literary field. A more sustained and locally grounded engagement with the Holodomor can be observed in Ukrainian children's and young adult literature, where authors have long played a central role in reconstructing the famine as a culturally

embedded and historically specific trauma. Contemporary examples include Zoriana Zhyvka's *Anhel na im'ia Hrushka* (2023) and Mariia Pravda's *Tam, de teche Yatran* (2023), alongside YA narratives such as Kuriata's *Dzvinka. Ukrainka, narodzhena v SRSR* (2023). These texts foreground not only survival and childhood experience, but also the reconstruction of historical truth as part of a broader project of cultural remembrance. Scholarly work by Tetiana Kachak and Larysa Krul (2024) further demonstrates the pedagogical and mnemonic significance of such narratives, while Lidiia Kovalets (2026) traces the longer genealogy of Holodomor representation in Ukrainian children's literature, extending back to interwar period publications.

Compared to these works, which primarily situate the famine within nationally embedded frameworks of memory, *The Lost Year* extends the representational frame through its dual-timeline structure and transnational perspective, linking Soviet-era Ukraine with contemporary diasporic memory in the United States. In doing so, it participates in a broader literary movement concerned with the reclamation of silenced histories, while also foregrounding intergenerational transmission and the long afterlives of historical trauma. Ultimately, *The Lost Year* contributes to this evolving corpus by shaping new forms of intergenerational remembrance.

Mediating Trauma: Pedagogy and in Narrative in *The Lost Year*

Inspired by the author's family history, Katherine Marsh's novel introduces readers with little or no prior knowledge of Ukrainian history to the Holodomor through a multi-layered narrative structure. The text employs three alternating timelines – set during the Holodomor, the Great Depression, and the COVID-19 pandemic – thereby making historically distant events more immediate and relatable for contemporary readers (Świetlicki 2023a: 12; cf. Świetlicki 2026).

The narrative follows thirteen-year-old Matthew during the COVID-19 pandemic lockdown, when confinement at home leads him into an unexpected intergenerational encounter with his hundred-year-old great-grandmother, GG. As he helps her sort through stored belongings, the process gradually opens a fragmented family archive of letters, articles, and music, triggering both painful and joyful memories and revealing the intertwined stories of family members: Mila, Nadiya, and Helen. The novel shifts between past and present, gradually unfolding its historical narrative while also situating it within the uncertainties of the pandemic. Through Matthew's developing relationship with GG, the text explores processes of memory recovery, trust, and emotional negotiation, while also drawing parallels between historical crises and contemporary global instability.

The novel introduces young readers to Ukraine and encourages them to connect historical events with contemporary developments. Marsh herself frames the novel as a text concerned with both historical recovery and media literacy, describing it as a resource through which students can examine propaganda, storytelling,

and contemporary misinformation (Marsh 2023b). Additionally, the novel addresses the emotional impact of the COVID-19 pandemic, guiding readers from experiences of loss and grief toward resilience and underscoring the role of narrative in processing difficult emotions. Thus, the pedagogical potential of *The Lost Year* emerges most clearly not from authorial explanation but from the narrative strategies through which young characters learn to question official versions of reality.

The Lost Year has been translated into French, Polish, Romanian, and Czech, which extends its reach beyond anglophone readerships and positions it as a transnational educational resource. Its availability in multiple languages enables the novel to be used in diverse school contexts, where it can support historical learning about the Holodomor and broader discussions of memory, genocide, and contemporary relevance. In this way, the text circulates beyond its original linguistic and cultural setting, reinforcing its potential as a cross-cultural pedagogical tool.

A key component of engaging with the text involves familiarising readers with its historical and ideological contexts, including the Russian Empire, the Russian Revolution, communism, the Soviet Union, collectivisation, Stalinist repression, and the Holodomor. The term “Holodomor,” meaning “murder by hunger,” reflects both the deliberate nature of the famine and the broader attempt to erase Ukrainian cultural and political resistance (Bezo and Maggi 2015). The novel foregrounds questions of propaganda and epistemic distortion, particularly through references to journalistic complicity in concealing famine conditions, as exemplified by figures such as Walter Duranty, whose reporting obscured the reality of famine in Ukraine. Developing this historical literacy enables readers to critically situate the narrative within broader structures of political violence and information control.

At the same time, the novel extends beyond the interwar Soviet context to engage with other historical and contemporary crises, including the Great Depression, Ukrainian migration to the United States, the COVID-19 pandemic, and the Russian invasion of Ukraine. These overlapping temporalities foreground the continuity of displacement, state violence, and informational instability across the twentieth and twenty-first centuries, encouraging readers to read history relationally. Ultimately, *The Lost Year* operates as both historical fiction and pedagogical intervention, demonstrating how narrative can recover suppressed histories while inviting reflection on how contemporary crises are mediated and understood in an age of global information saturation.

Teaching Trauma: Children’s Literature as Memory Work

Over the last fifty years, children’s literature has increasingly engaged with representations of atrocity, addressing twentieth- and twenty-first-century events such as Auschwitz, the Gulag, Hiroshima, and 9/11. These narratives no longer aim to shield children from historical violence. As Kenneth B. Kidd observes, there

is now a broad consensus that children's literature is "the most rather than the least appropriate literary form for trauma work" (Kidd 2008: 161). This marks a shift from earlier protective paradigms, where educators and authors sought to limit children's exposure to traumatic material. Contemporary children's texts, alongside educational and publishing frameworks, now often encourage engagement with disturbing histories, sometimes assuming that trauma must be experienced affectively to be understood. As Kidd suggests, children's literature has thus become increasingly "haunted," preoccupied with unresolved historical violence that resists closure. Building on this, Eric Tribunella argues that trauma narratives also serve a disciplinary function, exposing young, often sheltered readers to hardship in ways that encourage moral seriousness and compliance with social norms (Tribunella 2010).

The Lost Year exemplifies this pedagogical function by introducing readers, through Mila's perspective, to Soviet crimes that were systematically denied, concealed, or justified by official ideology. Initially accepting the state's version of reality, Mila gradually confronts evidence that challenges her assumptions. This process is particularly evident when she searches for her missing cousin and encounters a group of ragged street boys in Kyiv. At first, she dismisses them as delinquents and potential thieves, reflecting the prejudices instilled by Soviet propaganda. In reality, they are starving, homeless children – victims of the Holodomor. Reluctantly approaching them because they are her only source of information, Mila learns of "the Collector" and the bodies stored beneath the Besarabsky Market:

"Where would they take her?" I asked. "The Collector. Or, depending on how starving she is, under Besarabsky." The other boys laughed grimly, but I didn't follow. I had no idea what the Collector was. Besarabsky was the indoor marketplace at the end of Khreschatyk. "What do you mean under it?" "They got a big freezer and no food these days," the boy explained. "So that's where they put all the people who die of hunger." I rolled my eyes. "You're making that up." The boy looked squarely at me, his dirty face serious. "Am not." (Marsh 2023a: Chapter 15)

Unable to reconcile the boys' account with the official narrative she has internalised, Mila dismisses their testimony as the product of "dangerous ideas and ghoulish imaginations." (Marsh 2023a: Chapter 15). Nevertheless, she rewards them with Bumble Bear chocolates in exchange for the information, setting in motion a confrontation with the reality they describe.

When Mila reaches the Collector's, the rumours are confirmed in a deeply traumatic scene. She witnesses workers carrying the bodies of several dead children concealed beneath a tarpaulin, exposing the catastrophic human cost of the Holodomor. The encounter shatters her faith in Soviet propaganda as she imagines countless other victims hidden throughout the city. The scene culminates in a striking juxtaposition between this horrific reality and a loudspeaker broadcasting claims that children enjoy happy lives in the socialist paradise. By exposing the gulf between lived experience and official discourse, the novel reveals how the Soviet regime not only engineered mass starvation but also erased and concealed its victims.

At the same time, it invites young readers to participate in an act of postmemory by confronting a historical trauma long excluded from public memory.

Rather than presenting the Holodomor as a detached historical fact, *The Lost Year* mediates the event through Mila's gradual loss of faith in Soviet ideology. Her emotional response mirrors that of the implied child reader, who is invited to move from disbelief to recognition alongside the protagonist. In this way, the novel exemplifies Kidd's notion of children's literature as "trauma work," historical violence is not simply narrated but affectively experienced, transforming suppressed history into an ethical encounter. Simultaneously, the novel fulfils the pedagogical function identified by Tribunella by using trauma to cultivate historical consciousness and moral engagement.

Reconstructing Memory: Intergenerational Transmission and Postmemory

Marianne Hirsch's concept of postmemory provides a vital framework for understanding how Katherine Marsh's *The Lost Year* reconstructs the Holodomor as a trauma inherited across generations. Postmemory describes the relationship that subsequent generations bear to personal, collective, and cultural trauma that preceded their lives, transmitted not through direct recollection but through mediated fragments: stories, images, objects, and profound silences (Hirsch 2012). In the context of Soviet atrocities, where the state systematically falsified demographic records and enforced a strict epistemic erasure of the famine, memory cannot be passed down as a fixed historical record. Instead, it must be actively reclaimed. As Astrid Erll argues, cultural memories are not static; "books are nothing but dead material" without readers who actively engage in their meaning-making processes (Erll 2008: 5). Children's and young adult literature functions as a critical site for this memory work, offering younger audiences a narrative bridge to historical traumas they cannot inherit through direct experience.

The Lost Year dramatises this postmemorial transmission through the domestic encounter between the young protagonist, Matthew, and his grandmother's long-hidden belongings. While sorting through old boxes, Matthew discovers a photograph that appears insignificant to him at first: a faded image of two young girls labelled "Nadiya and Helen." However, the object immediately triggers an emotional response in his grandmother, revealing that it carries a meaning inaccessible to the younger generation. When Matthew asks about the photograph, his grandmother does not provide an explanation but instead reacts with distress, insisting that he "put it away" and leave (Marsh 2023a: Chapter 3). Her response demonstrates how traumatic memories may persist through silence rather than explicit narration. The past has not disappeared; rather, it remains embedded

within objects and emotional reactions that communicate its significance without fully revealing its content.

This moment illustrates Hirsch's concept of postmemory, in which later generations inherit not direct memories but the emotional traces and fragments of experiences that precede them. For Matthew, the photograph functions as a material link to a history he does not yet understand. The object becomes a site of memory transmission precisely because it resists interpretation: he recognizes that it matters, but he lacks the historical knowledge necessary to understand why. His grandmother's refusal to explain the photograph therefore creates the conditions for his later search for the suppressed history of her childhood in Ukraine.

The scene also demonstrates the affective dimension of postmemory. Matthew does not simply receive information about the past; he encounters its emotional consequences through his grandmother's grief. Her tears become a form of embodied testimony, communicating trauma before it can be articulated verbally. As Anastasia Ulanowicz argues, children's literature often provides a space where "the unruly ghosts of the historical past might be channeled" (Ulanowicz 2017: 3). In *The Lost Year*, these "ghosts" emerge through fragments – a photograph, a name, and an emotional reaction—that invite both Matthew and the reader to reconstruct a history shaped by systematic silencing and loss.

Rather than functioning merely as parallel storylines, the novel's interconnected timelines create a narrative of historical recovery. As readers move between Matthew's present-day investigation and the experiences of Mila and Helen during the Holodomor, acts of reading, remembering, and interpreting become structurally embedded within the narrative itself. The three young protagonists occupy different positions in relation to historical trauma: while Mila and Helen experience famine, repression, and denial directly, Matthew encounters these events decades later through photographs, letters, testimonies, and family silence. His gradual reconstruction of GG's past mirrors the process through which later generations access traumatic histories – not through personal recollection but through mediated traces and acts of imagination. The novel's alternating temporal perspectives therefore transform remembrance into an active interpretative process, requiring both Matthew and the reader to piece together connections between past and present.

At the same time, Marsh extends the novel beyond personal memory by exploring the role of truth-telling and historical denial. Through Helen's attempts to expose the famine despite widespread misinformation and Mila's confrontation with Soviet repression, the novel highlights how young people navigate environments shaped by ideological distortion. Their experiences reveal the political dimensions of memory, demonstrating that remembering the Holodomor is not only an act of recovering the past but also of challenging narratives that sought to erase it.

This intergenerational transmission is particularly evident through the character of Matthew's grandmother, whose relationship with her Ukrainian past is shaped by silence and avoidance. Her reluctance to discuss her childhood experiences

reflects a broader pattern in post-traumatic memory, where painful histories may remain unspoken rather than forgotten. Allowing suppressed experiences to re-enter cultural memory through later generations. In *The Lost Year*, the absence of direct testimony does not erase the past; instead, silence itself becomes a form of transmission. Matthew inherits not a complete narrative of the Holodomor, but a series of absences that motivate his search for understanding.

The novel's engagement with the Holodomor also reflects broader changes in cultural memory surrounding Soviet repression. For decades, the famine remained marginalised or denied within Soviet public discourse, while survivors often struggled to articulate their experiences. As Kamińska-Maciąg observes, traumatic histories frequently become narratable only after sufficient generational distance has developed, allowing previously silenced narratives to enter public consciousness (Kamińska-Maciąg 2023: 72). Contemporary historical fiction participates in this process by transforming suppressed histories into accessible narratives for younger audiences. However, rather than simply recovering a forgotten past, *The Lost Year* demonstrates that remembrance is an ongoing reconstruction shaped by narrative perspective, emotional engagement, and the needs of subsequent generations.

This process corresponds with Świetlicki's understanding of historical fiction as a medium that transmits "seeds of memory" to readers who have no direct connection to the events represented (Świetlicki 2023a: 1). As authors assume readers will encounter the past through mediation rather than lived memory, the process becomes anticipatory in nature (Świetlicki 2023a: 3). Consequently, reading also becomes an active process of engagement in which memory is not simply received but imaginatively reconstructed. Through Matthew's gradual discovery of his family's history, the novel anticipates a reader who must also encounter the Holodomor through mediation. The act of reading therefore becomes an act of participation in memory work: readers do not merely receive historical knowledge but imaginatively reconstruct a past that was deliberately obscured.

By combining historical reconstruction with the perspective of young protagonists, *The Lost Year* positions children's literature as a significant site of intergenerational remembrance. The novel does not present the Holodomor as a distant historical tragedy but as a continuing presence that shapes identities, family relationships, and collective memory. Through the dynamics of postmemory, Marsh demonstrates how suppressed histories can be transmitted across generations and transformed into shared cultural knowledge.

Structuring Memory: Focalisation, Testimony, and Digital Postmemory

Katherine Marsh's use of three interconnected focalisers is central to the novel's mnemonic and pedagogical project. Rather than presenting the Holodomor through a single perspective, *The Lost Year* juxtaposes the experiences of historical witnesses

with the investigation of a contemporary child, allowing readers to encounter the past through multiple temporal and emotional positions. This shifting focalisation transforms historical knowledge into a process of discovery rather than transmission, encouraging readers to move between direct experience, diasporic witnessing, and retrospective reconstruction. As Świetlicki argues, historical fiction enables young readers to “live” history through narrative, fostering both ethical engagement and critical reflection (Świetlicki 2023a: 7). In Marsh’s novel, the structure itself becomes a vehicle of memory work, inviting readers not simply to learn about the Holodomor but to participate in reconstructing its suppressed history.

Marsh’s decision to focalise parts of the narrative through a privileged child such as Mila underscores the capacity of totalitarian systems to reshape perception and reduce individuals to ideological labels. Initially, Mila internalises Soviet propaganda, accepting official narratives about “kulaks” and class enemies without question. However, her encounter with her cousin Nadiya destabilises this worldview, exposing the gap between state discourse and lived reality. Through Nadiya’s testimony, revealing that her father was arrested for resisting collectivisation and later died in Siberia, the novel introduces both Mila and the reader to the mechanisms of repression underpinning the Soviet regime. Mila’s reluctance to accept this truth reflects the depth of ideological conditioning. Nadiya’s insistence that “everyone in the countryside is dying – we’re being starved to death! It’s not kulaks who are starving us! It’s the Soviet government, the Communists” (Marsh 2023a: 144) reframes the famine to Mila as a product of state violence. This tension between belief and revelation illustrates how propaganda operates not only by concealing facts but by structuring emotional and moral understanding.

Whereas Mila experiences propaganda from within the Soviet system, Helen represents the struggle to make suppressed suffering visible beyond Ukraine. Living in Brooklyn, she attempts to challenge Western indifference and journalistic denial by collecting evidence of the famine and encouraging survivors to testify. Yet her narrative also reveals the ethical difficulties of witnessing, as traumatic experiences may resist articulation even when survivors recognise the importance of remembrance. Helen acknowledges this tension when she admits, “I tried to get her to talk about the famine. I explained everything, all about the New York Times. But it’s too painful for her” (Marsh 2023a: 311). The novel therefore presents testimony not as a straightforward recovery of lost information but as a negotiation between the necessity of remembering and the emotional consequences of revisiting trauma. At the same time, Helen recognises that preserving historical truth does not always require immediate public testimony. When her friend Ruth encourages her to document the famine stories, she argues that writing itself can become an act of resistance against historical distortion: “Even if you don’t send those stories to the Times, by writing them down, you’re saving the real history. You wouldn’t want Walter Duranty to be the one everyone believes in a hundred years, that no one was starving, and everything was fine” (Marsh 2023a: 70). Memory preservation

therefore becomes not only a personal act of remembrance but also a challenge to narratives that seek to erase or deny suffering.

Mila's inability to articulate her experiences reveals the affective burden of traumatic memory and helps explain the silence that later surrounds Nadiya's past. Matthew later reflects on his great-grandmother's deliberate self-reinvention in the United States – her assimilation into American life, distancing from her Ukrainian identity, and refusal to share her past even with close family members. At the same time, the narrative reveals that Helen's commitment to truth-telling persists. Archival traces, including a newspaper clipping documenting her contribution to oral history projects, attest to her sustained efforts to record survivor testimonies and counter historical erasure. This commitment culminates in her final appeal to Mila: "I know you never wanted to revisit what happened to you and your family. But I still encourage you to consider sharing your story. History is simply that – stories – and it matters enormously who gets to tell them" (Marsh 2023a: 318–319).

This tension between silence and testimony encapsulates the novel's broader concern with narrative authority and memory transmission. The novel therefore presents testimony not as a simple recovery of lost information but as a negotiation between the need to remember and the emotional costs of remembering. In post-Soviet contexts shaped by selective and ideologically mediated memory, such delayed acts of storytelling enable the recovery of previously silenced experiences and open space for alternative historical perspectives. Helen's narrative thus positions diasporic witnessing as a crucial mechanism in the reconstruction and circulation of cultural memory.

While Helen represents an earlier generation's attempt to preserve memory through journalism and oral testimony, Matthew inherits this responsibility within a contemporary media environment shaped by digital technologies. The novel's opening epigraph from *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* provides an important metaphor for his relationship with inherited memory: "You may not be at a point where you have fully recovered all your power or all your memories ... But courage need not be remembered ... For it is never forgotten." (Marsh 2023a)

Rather than treating memory as something complete that can simply be retrieved, the quotation frames remembrance as a process of recovery. This logic structures Matthew's investigation into GG's past: he begins not with a complete family history but with fragments whose meaning must gradually be assembled. Photographs, documents, and stories function as traces of a suppressed past, requiring interpretation before they can become part of collective understanding.

Marsh's choice to frame Matthew's inquiry through *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo 2017) functions as a powerful metaphor for contemporary processes of historical reclamation. Representing a paradigm shift in open-world game design, *Breath of the Wild* deviates from the strictly linear progressions typical of its franchise predecessors; its narrative centers on a protagonist who awakens

from a century-long slumber into a post-apocalyptic, ruined kingdom. The gameplay loop prioritizes absolute player autonomy, environmental survival, and non-linear exploration, compelling players to autonomously reconstruct fragmented historical memories to neutralise an existential threat. Because the ludic progression revolves entirely around unearthing hidden knowledge, parsing structural absences, and restoring a fractured world via scattered artifacts, it offers a structural mirror to Matthew's archival investigation. Matthew approaches his family's silenced history in remarkably similar ways: his inquiry unfolds not as a chronological reception of facts, but as an active excavation where photographs, forged documents, and suppressed testimonies function as material artifacts that gradually reveal the truth about GG's childhood. By mapping the logic of open-world gameplay onto the narrative structure of historical fiction, Marsh successfully reframes remembrance as an adversarial, investigative process. Rather than passively consuming a completed account of the past, both Matthew and the reader must actively assemble a national history that a totalitarian state deliberately sought to obscure.

Matthew extends Helen's commitment to preserving suppressed histories into the digital age. As he gradually uncovers his great-grandmother's past, he assumes responsibility not only for remembering her story but also for developing new forms through which it can circulate among future audiences. Rather than producing a conventional family history, Matthew creates "The Legend of GG," a multimodal project that combines letters, photographs, journals, music, and personal reflection. Memory is therefore presented not as a fixed archive but as a dynamic process of assembly, requiring interpretation, selection, and creative reconstruction across different media.

The novel further situates this process within the context of the COVID-19 pandemic. Matthew initially turns to video games as a way of coping with lockdown, isolation, and uncertainty; however, these same digital practices are gradually transformed into methods of historical inquiry and remembrance. The medium that initially provides distraction and connection during a period of physical isolation becomes a framework through which Matthew reconstructs his family's past and engages with inherited trauma. Marsh does not suggest an equivalence between the pandemic and the Holodomor; instead, the contemporary crisis provides young readers with an affective point of entry into a much more distant and catastrophic history. By linking COVID-19, the Great Depression, and the Holodomor through a multi-temporal narrative, the novel demonstrates how experiences of crisis, uncertainty, and misinformation can prompt ethical engagement with histories that might otherwise appear remote.

This connection between historical and contemporary information crises is reinforced through Matthew's conversations with his father about propaganda and disinformation. Matthew reflects on how millions of people accepted Soviet narratives despite overwhelming evidence of suffering, while his father explains that such narratives gain power by constructing shared enemies and creating

a sense of belonging. The novel thus links Mila's susceptibility to Soviet ideology with contemporary forms of misinformation, suggesting that propaganda operates not only through the suppression of facts but through the creation of emotionally compelling alternative realities.

Matthew ultimately emerges as what the novel calls a "Keeper of the Story." Unlike earlier generations, who preserved memory primarily through oral testimony, personal archives, or acts of private remembrance, he assumes responsibility for reshaping the past through digital and multimodal forms that resonate with contemporary youth culture. His decision to share GG's story with historical archives transforms inherited family memory into a broader form of collective cultural remembrance. In this way, *The Lost Year* extends the concept of postmemory by demonstrating that inherited histories are not simply received but actively reconstructed through the media practices of subsequent generations. Matthew's project suggests that contemporary acts of remembrance increasingly rely on participatory forms of storytelling that allow young people to engage with, reinterpret, and circulate histories they did not directly experience.

Authorising Memory: Postmemory and the Ethics of Testimony

The "Author's Note" in *The Lost Year* plays a crucial role in situating the novel within a framework of postmemory and next-generation memory, reinforcing its status as both a literary and pedagogical intervention. Generationally deferred narratives offer a distinctive perspective on the past through inherited memory, often grounded in family histories that authors explicitly foreground. Such framing aligns with Marianne Hirsch's concept of postmemory, which describes the relationship of subsequent generations to traumatic events they did not experience directly but inherit through stories, images, and affective transmission. In this sense, fiction becomes a medium through which subjective reconstructions of the past challenge official historical accounts and recover suppressed experiences. As Kamińska-Maciąg observes, post-Soviet cultural memory has long been shaped by the suppression of narratives related to Soviet terror, yet contemporary literature increasingly participates in the resurgence of these repressed histories. This process, as Świetlicki suggests, enables the transmission of "seeds of memory" through imaginative engagement with the past (Świetlicki 2023a: 4–5).

Marsh's "Author's Note" explicitly reinforces this dynamic by grounding the novel in both archival research and familial memory. She emphasises that writing from the perspective of a child such as Mila was a deliberate choice, intended to expose how totalitarian systems "reduce people to labels, distort the truth, and destroy basic humanity" (Marsh 2023a: 343). This narrative strategy not only enhances reader identification but also aligns with the mechanisms of postmemory, where affective proximity enables engagement with otherwise distant historical trauma. At the same

time, Marsh underscores the role of oral histories as foundational sources, noting that her reconstruction of famine experiences was shaped by testimonies passed down across generations. These accounts, often marked by silence and emotional difficulty, exemplify the challenges of transmitting traumatic memory, particularly in contexts where such histories were both personally painful and politically dangerous.

Indeed, Marsh highlights that for decades the Holodomor remained not only traumatic but also actively suppressed within the Soviet Union, where public discussion was forbidden, and memory survived primarily through clandestine, intergenerational transmission. Oral storytelling thus emerges as a crucial medium of preservation, sustaining historical knowledge in the absence of official recognition. By incorporating these dynamics into both the narrative and its paratextual framing, the novel foregrounds the fragility and persistence of memory under conditions of repression.

At the same time, the “Author’s Note” strengthens the text’s credibility – an essential component in fostering postmemory – by explicitly linking fiction to documented history. Marsh references archival research, survivor testimonies, and historical commissions, thereby positioning the novel within a broader evidentiary framework. This blending of fiction and historical documentation enhances the ethical dimension of the narrative, signalling to readers that while the characters are fictional, the histories they represent are grounded in lived experience. Such framing is particularly significant in children’s literature, where, as Peter Hunt argues, texts are inherently educational and influential (Świetlicki 2023a: 7). The interplay between author, text, and reader thus becomes central to the formation of next-generation memory, as young readers engage with narratives that they may internalise and reinterpret through their own perspectives.

Ultimately, Marsh’s “Author’s Note” not only contextualises the novel historically but also reinforces its function as a vehicle of memory transmission. By foregrounding the interplay between personal history, archival research, and imaginative reconstruction, it exemplifies how children’s literature can participate in the recovery of silenced pasts while encouraging readers to critically reflect on the processes through which history is remembered, narrated, and contested.

Conclusion

Contemporary children’s literature can function as a complex site of memory work, where historical fiction, postmemory, and pedagogy intersect. *The Lost Year*, weaving together multiple temporalities, situates the Holodomor within broader patterns of crisis, disinformation, and intergenerational transmission. As I have argued, the novel’s intergenerational structure is central to its mnemonic function. Through its layered narrative and multimodal storytelling strategies, the text

positions young readers not as passive recipients but as active participants in processes of remembrance. In doing so, it contributes to the recovery of suppressed histories while also encouraging critical reflection on how memory is constructed, mediated, and sustained in contemporary culture.

At the same time, the novel's engagement with propaganda, ideological distortion, and archival silencing highlights the ethical stakes of historical representation. From Mila's initial internalisation of Soviet discourse to Helen's efforts to document famine testimonies, and finally to Matthew's attempt to preserve and circulate these narratives, *The Lost Year* foregrounds the tension between erasure and articulation that structures both historical memory and its contemporary recovery. The "Author's Note" further consolidates this framework by grounding the fictional narrative in archival research, oral histories, and survivor testimony, thereby reinforcing the credibility and ethical responsibility of literary postmemory.

Additionally, Matthew's intersectional position as a modern gamer and a pandemic-confined adolescent gives rise to a form of digital postmemory. His investigative methodology relies on the same digital literacy required by contemporary youth to parse the decentralised, hyper-mediated documentation of the 2022 Russian invasion of Ukraine. By mapping the investigative mechanics of open-world gameplay onto the real-world crisis of the "first TikTok war," Marsh demonstrates that contemporary historical recovery is fundamentally digital, requiring next-generation readers to actively cross-reference fragments to resist state-sponsored amnesia.

Ultimately, Marsh's novel illustrates how children's and young adult literature can function as an active pedagogical medium through which "seeds of memory" are transmitted, negotiated, and reinterpreted by new generations. By positioning young readers as participants in processes of remembrance rather than passive recipients of historical knowledge, *The Lost Year* contributes to the formation of ethical, reflective, and critically engaged approaches to the past. In this sense, it not only recuperates silenced histories such as the Holodomor but also invites readers to consider how memory itself is constructed, contested, and sustained in a world shaped by ongoing crises of truth, representation, and historical responsibility.

References

- Applebaum A., 2017, *Red Famine: Stalin's War on Ukraine*, London: Penguin Books.
- Bertelsen O., 2022, *In the Labyrinth of the KGB: Ukraine's Intelligentsia in the 1960s–1970s*, Lanham: Lexington Books.
- Bezo B., Maggi S., 2015, *Living in "survival mode": Intergenerational transmission of trauma from the Holodomor genocide of 1932–1933 in Ukraine*, "Social Science & Medicine", vol. 134, p. 87–94, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.04.009>.

- Erl A., 2008, *Cultural Memory Studies: An Introduction*, [in:] Erl A., Nünning A., Young S.B. (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlin: Walter de Gruyter, p. 1–15.
- Kachak T., Krul L., 2024, *Contemporary Ukrainian picture books for children: Key themes and images*, "Transcarpathian Philological Studies", vol. 35, p. 290–296, <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.50>.
- Kamińska-Maciąg S., 2023, *The Controversial Truth: Postmemory and the Great Terror in Yulia Yakovleva's The Raven's Children and Eugene Yelchin's Breaking Stalin's Nose*, [in:] *Navigating Children's Literature through Controversy*, p. 70–84, https://doi.org/10.1163/9789004683297_007.
- Kidd K., 2008, "A" is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the "Children's Literature of Atrocity", [in:] Goodenough E., Immel A. (eds.), *Under Fire: Childhood in the Shadow of War*, Detroit: Wayne State UP, p. 161–184.
- Kovalets L., 2026, *Is it Truly so Distant and Unrealistic? The Holodomor Theme on the Pages of the 1930s Chernivtsi Children's Magazine "Ukrainska Lastivka"*, "Children's Literature: Interdisciplinary Discourse", vol. 3, no. 1, p. 13–24, <https://doi.org/10.15330/clid.3.1.13-24>.
- Kulchytsky S., 2012, *Why Did Stalin Exterminate the Ukrainians? Comprehending the Holodomor. The Position of Soviet Historians*, [in:] Klid B., Motyl A.J. (eds.), *The Holodomor Reader: A Sourcebook on the Famine of 1932–1933 in Ukraine*, Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, p. 26–35.
- Malko V., 2021, *The Ukrainian Intelligentsia and Genocide: The Struggle for History, Language, and Culture in the 1920s and 1930s*, Lanham: Lexington Books.
- Marsh K., 2023a, *The Lost Year: A Survival Story of the Ukrainian Famine*, New York: Roaring Brook Press.
- Marsh K., 2023b, *Why Teach The Lost Year: A Ukrainian Famine Story for Middle-Grade Readers* [YouTube video], <https://www.youtube.com/watch?v=gO-IeNt8-ms> [accessed: 15.08.2025].
- Nintendo, 2017, *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*, Nintendo Switch.
- Świetlicki M., 2023a, *Next-generation memory and Ukrainian Canadian children's historical fiction: The seeds of memory*, London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003367918>.
- Świetlicki M., 2023b, *Trauma, romance, and the diasporic memory keepers of the Holodomor in Erin Litteken's The Memory Keeper of Kyiv*, "European Journal of American Studies", vol. 18, no. 4, <https://doi.org/10.4000/ejas.21013>.
- Świetlicki M., 2026 (forthcoming), *Politics of Memory and Present-Day Politics in Ukrainian-Themed American Historical Fiction for Young People*, [in:] Efimova S., Balina M. (eds.), *The Politics of Text and Image in Children's Culture: Contemporary Eastern Europe and Beyond*, London: Routledge, p. 120–135.
- Tribunella E.L., 2010, *Melancholia and Maturation: The Use of Trauma in American Children's Literature*, Knoxville: University of Tennessee Press.
- Ulanowicz A., 2017, 'We Are the People': *The Holodomor and North American-Ukrainian Diasporic Memory in Marsha Forchuk Skrypuch's Enough*, "Miscellanea Posttotalitarian Wratislaviensia", vol. 2, no. 7, p. 49–71.
- Yekelchuk S., 2020, *Ukraine: What Everyone Needs to Know*, 2nd ed., New York: Oxford University Press.

Summary

This article examines Katherine Marsh's *The Lost Year* (2023a) as a work of children's historical fiction that mediates the memory of the Holodomor through narrative, pedagogy, and postmemory frameworks. Situating the novel within broader debates on trauma, collective memory, and media literacy, the article argues that *The Lost Year* functions as both a literary and educational intervention that recovers suppressed histories while engaging contemporary readers in processes of critical reflection. Through its intergenerational structure, multimodal storytelling, and authorial framing, the novel facilitates the transmission of "next-generation memory" and encourages young readers to actively participate in the reconstruction of the past. The article ultimately highlights the role of children's literature as a site of ethical engagement and mnemonic transmission in an era shaped by information saturation and contested historical narratives.

Keywords

Holodomor, children's literature, historical fiction, memory studies

Streszczenie

Przedstawienia Hołodomoru w literaturze dziecięcej: ludobójstwo, pamięć i metody odbudowy świadomości historycznej w powieści Katherine Marsh Stracony rok

W niniejszym artykule przeanalizowano powieść Katherine Marsh *Stracony rok* (2023) jako dzieło dziecięcej literatury historycznej, które pośredniczy w przekazywaniu pamięci o Hołodomorze poprzez narrację, strategie pedagogiczne oraz ramy postpamięci. Umieszczając powieść w szerszym kontekście debat nad traumą, pamięcią zbiorową i edukacją medialną, artykuł dowodzi, że *Stracony rok* pełni funkcję zarówno literackiej, jak i edukacyjnej interwencji, która odzyskuje zapomniane historie, jednocześnie angażując współczesnych czytelników w procesy krytycznej refleksji. Dzięki międzypokoleniowej strukturze, multimodalnym strategiom narracyjnym oraz autorskiemu opracowaniu ram interpretacyjnych powieść umożliwia przekazywanie „pamięci następnego pokolenia” (*next-generation memory*) i zachęca młodych czytelników do aktywnego udziału w rekonstrukcji przeszłości. Artykuł podkreśla także rolę literatury dziecięcej jako przestrzeni etycznego zaangażowania i transmisji pamięci w epoce naznaczonej nadmiarem informacji oraz spornymi narracjami historycznymi.

Słowa kluczowe

Hołodomor, literatura dziecięca, proza historyczna, teorie pamięci

Recenzje

Oskar Szwabowski
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.07>

Re-animacja wyobraźni pedagogicznej.
Recenzja książki Krzysztofa Maliszewskiego
pt. *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel.*
Wprowadzenie do filozofii edukacji

Książka K. Maliszewskiego jest ważną pozycją, która zasługuje na lekturę i solidną dyskusję. Zwłaszcza że jest to tekst interwencyjny, prowokacyjny, naruszający. Maliszewski podważa pedagogiczne Się, potoczny zdrowy rozsądek pedagogiczny, nasze oczywistości i pewności. Zachęca nas do innego spojrzenia, z ukosa. Mini eseje o pedagogicznych maksi sprawach poruszają kluczowe kwestie, takie jak uczenie się, nauczanie, studiowanie, realizowanie programu, mierzenie wiedzy itd. Każdy esej daje do myślenia – tak, że mam ochotę pisać na marginesach, mnożyć komentarze, ale to mogłoby doprowadzić do przekroczenia ram recenzji. Skoncentruję się na głównych wątkach ogólnej perspektywy, z której Maliszewski re-animuje pedagogiczną wyobraźnię. W tym kontekście przywołam też wybrane „krótkie teksty-obietnice” (Maliszewski 2025: XLIV), sprawdzając, jak moja – jako czytelnika – wyobraźnia zyskuje paliwo.

Pedagogiczne Się, to, jak Się myśli o edukacji, stanowi punkt odcięcia i przestrzeń interwencji. To Się jest pozbawione wyobraźni, myślenia wybiegającego poza to, co ustalone, obecne i rozświetlone. W potoczności pedagogiczne myślenie jest zredukowane, podobnie jak praktyki. Ta uwięźla wyobraźnia, wyobraźnia osiadła, kieruje się instrumentalnością, dostosowaniem i zamieszkuje w rynkowej ideologii. Jej bliskość życia to tak naprawdę bliskość tego, co nieoswojone, niesproblematyzowane, tego, co aktualne – czyli życia sformatowanego przez panujące dyskursy. Bliskość życia to bliskość tego, co jest, i podporządkowanie pod istniejące formy myślenia, działania czy czucia. To edukacja dostosowywania, wdrażania do odgrywania danej roli, reprodukcji określonych praktyk, przyjmowania panującego horyzontu moralnego. Pedagogiczne Się, stwierdza Maliszewski, jest tak naprawdę związane z życiem w trybie zombie. Nie ma też nic wspólnego z egzystencjalnie ujętym życiem

jestestwa i z jego zmaganiem się z byciem. Bliskość życia w tym rozumieniu to bliskość życia już martwego, bez ducha, technicznego i mechanistycznego odtwarzania. Jest to też taki typ bliskości, który nie tworzy ani intymności, ani poznania. Bliskość ze swoją nachalną obecnością tego, co dane, i narzucaniem sposobów właściwego działania, nie pozostawia szczeliny na myślenie, na zakrzywienie perspektywy.

Tymczasem Maliszewski mówi o innym życiu – niezredukowanym do zestawu określonych praktyk i danych perspektyw. Edukacja blisko życia to edukacja, która czerpie i wzbogaca nasze doświadczenie, bierze się z przeżywania, nawiązuje do egzystencji. Nie jest wyalienowaną treścią, ale treścią istotną dla naszego rozumienia siebie, innych, całego świata. To edukacja, która czyta nie dla zdobycia informacji, nie dla testów, ale dla intensywności (prze)życia. W tym sensie Maliszewski idzie tropem Girouxego, który mówi, że składanie liter w słowa, a słów w zdania to za mało, to wciąż analfabetyzm; czytać naprawdę to odnosić zdania do świata, do siebie, to czytać i świat, i słowa jednocześnie (Giroux 2011). Maliszewski też opowiada się za taką istotną egzystencjalnie lekturą: „Nie piszę tutaj o czytaniu jako technice odcyfrowywania liter ani umiejętności odkodowywania informacji, lecz o lekturowym sposobie bycia, za pomocą którego człowiek rozszerza swój świat” (Maliszewski 2025: 103). Edukacja życiowa nie jest edukacją techniczną. Chodzi o egzystencję. O to życie, które przeżywamy. Życie to nasza skomplikowana, krucha egzystencja, która próbuje sobie radzić ze światem. Blisko takiego życia jest myśl słaba, nomadyczna, myśl niepewna, zawsze w drodze, niejasna, metaforyczna. To myślenie filozoficzne.

Ujęcie filozofii edukacji przez Maliszewskiego jest mi bardzo bliskie (zob. Szwabowski 2022a). Jest to przede wszystkim rodzaj praktyki polegający na kwestionowaniu oczywistości, podważaniu pewników, swoistej dociekliwości i zaangażowaniu w kluczowe dla pedagogiki (i świata) zagadnienia. Nieopartej na jakiejś konkretnej doktrynie. Ale też nie jest to instrumentalne wykorzystanie filozofii – jej aplikowanie w obszarze pedagogiki czy edukacji. Maliszewski pisze: „Jedną z podstawowych funkcji filozofii jest zatem zasianie zwątpienia w usypiające pewniki codzienności, a tym samym wydobywanie człowieka z letargu życia pośród cieni prawdy, oparów energii i zaników subtelności możliwej egzystencji” (Maliszewski 2025: XXV). To właśnie robili Sokrates czy Diogenes. Filozofia jako wytrącenie z letargu i troska o duszę.

W obszarze pedagogiki nie pozwala ona skostnieć, ulec biurokratyzacji. Re-animuje pedagogiczną wyobraźnię. Wprowadzając czytelnika do filozofii edukacji, wprowadza go zarazem w pewną praktykę myślenia i działania. Wprowadzenia są interwencjami w zastygły obszar dyscypliny i jej praktyk. Filozofia pyta o panujące praktyki i o daną formę świata. Pyta prowokująco i niebezpiecznie.

Myśleć filozoficznie to myśleć bez zabezpieczeń. To myśleć niejako wbrew pragnieniu pewności – bo często kończy się to zagubieniem, oglupieniem, przerażeniem, a nie kojącą, pewną wiedzą. Filozofia, pozbawiając nas zadomowienia, pewności, sprawia, że nie wiemy, jak się poruszać – dzięki temu nasze ruchy są bardzo delikatne i pełne uważnego taktu.

Myślenie filozoficzne pozbawia zadowolenia, czyni świat dziwnym, obcym. Również sam podmiot zaczyna jawić się sobie jako problemowy. Mówiąc za Heideggerem (2013), to właśnie wyjście z potoczności, z Się, oddomawia, czyni domu pozbawionym.

Ten brak zadowolenia myśli, ta ludzka bezdomność wpisuje nas wszystkich w kondycję imigranta. „Każdy, kto kiedykolwiek był naprawdę samotny, każdy, komu choć raz pękło serce, kto stracił kogoś bliskiego albo coś, co definiowało jego świat, kto znalazł się w splocie wydarzeń w sytuacji bez wyjścia, kto stał na gruzach jakiejś części swojego życia lub za dźwiękoszczelną szybą pośród krzątających się ludzi, kogo bodaj musnął zimny oddech pustki, nosi w sobie uchodźcę” (Maliszewski 2025: 168). To bycie uchodźcą we własnym domu, problematyzowanie własnego zadowolenia, dostrzeżenie kruchości i warunkowości bycia obywatelem – otwierają nas na Innych. Nastrajają w określony sposób do świata. Uchodźca jako zagrożony, pozbawiony osłon – on też tak myśli: bez osłon, bez poręczy, ale i bez uproszczeń. Stanie się uchodźcą niejako wyzwala z Się. Też z pedagogicznego Się, z którego, jak mówi Maliszewski, dajemy drapak, uchodzimy. Jak pisze: „Edukacja dzieje się nie wtedy, gdy realizujemy program, zdobywamy świadectwa, dyplomy, certyfikaty oraz paragrafy w CV i miejsca na listach rankingowych, tylko wtedy, gdy szukamy wyjścia, dostępu, de-koincydencji” (Maliszewski 2025: 173). Dzieje się – może – wtedy, kiedy studiuje.

Książka Maliszewskiego wpisuje się w „paradygmat studiowania” (Lewis 2013), zwłaszcza w swym „konspekcie”, w tym, że uznaje się za rodzaj nie-książki, za dzieło nieskończone – i nieudane. Ten rodzaj twórczości, efekt studiowania (jeżeli można tak powiedzieć) podkreślają zarówno G. Agamben (2018), jak i T.E. Lewis, który mówi o nie-książkach, nie-raportach, nie-artykułach (D’Hoest i Lewis 2015). Maliszewski też widzi swoją książkę jako otwartą, nieudaną. W tym sensie jest ona bardzo udana. Cieszy mnie też, że w końcu ktoś podnosi problem studiowania w duchu agambenowskim. Polska pedagogika ignorowała to podejście, a jest ono bardzo twórcze. Możliwe, że zawarcie tych odniesień u Maliszewskiego bardziej je rozpowszechni. Studiowanie jako majsterkowanie, droga bez końca i gubienie się – to wszystko jest w pisaniu Maliszewskiego. Jedna rzecz jest tutaj niepokojąca, drażniąca: że studiowanie pozostaje jednak w ramach istniejących struktur.

W studiowaniu Lewisa i Agambena nie chodzi o to, czego dzisiaj doświadczamy na studiach. Nie jest to zinstytucjonalizowana edukacja zgodna z wymogami Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która pod szyldem niejasnej kategorii jakości, w trosce o studenta biurokratyzuje kształcenie i uniemożliwia wydarzenie, jakim jest studiowanie. Niewielu dzisiaj studiuje. I niewiele jest studiowania na uniwersytetach. We współczesnym świecie nie ma miejsca na takie praktyki. Jak pisze Maliszewski: „Jeśli studia wyobrażamy sobie jako proces produkowania absolwentów o określonym profilu bądź nabywanie gotowych zestawów wiedzy o tym, co działa w rozwiązywaniu osobistych i społecznych problemów, aktywność opisywana przez Agambena i Lewisa wydaje się skrajnie nieekonomiczna. Studiowanie w tym

kontekście to zwykła strata czasu i energii” (Maliszewski 2025: 73). To też skazywanie siebie na niebyt, bo zainteresowany problemem nie interesuje się produkcją akademicką czy zdobywaniem stopni, zdawaniem egzaminów. Zwłaszcza że jak tu zdawać egzaminy, jak publikować, gdy studiowanie kończy się porażką – wszystko się rozpada, a człowiek głupieje? Nie ma miejsca na studiowanie i ono – jeśli się jakoś zdarza – zakłóca funkcjonowanie uniwersytetu-fabryki. Znow Maliszewski: „Studiowanie zakłóca niemal wszystko, co dziś kojarzymy z akademicką praktyką: dążenie do spełnienia standardów, wierność harmonogramom (pośpiech w finalizacji badań, programowanie siatek zajęć i samorealizacji), aktywizm («mniej teorii, więcej praktyki!», «nie czas na wykłady i dyskusje, trzeba działać!»)” (Maliszewski 2025: 74).

I na tym etapie współmyślę z Maliszewskim. On jednak postanawia pozostać w tym świecie. Nie daje się uwieść obietnicy kopisty Bartleby’ego z opowiadania H. Melville’a i nie chce umrzeć dla tego świata nakręcanego przez monetę. Uchodzenie Maliszewskiego jest bardzo ostrożne. Tak jakby nie chciał opuszczać ram. Tymczasem Lewis jest tutaj bardziej radykalny. Widzi on w studiowaniu wytwarzanie innych struktur, innych sposobów bycia, pirackich linii ujęcia (Lewis 2012). Maliszewski zaś jakby czekał na pozwolenie, by wyjść, dać drapak. Jest liberałem, a nie anarchistą.

Studiowanie zawiesza czas, jest zbawieniem, inną wspólnotą, która nadeszła (zob. Agamben 2008; 2009). Można powiedzieć, że studiowanie to praktykowanie innej formy bycia, która ucieka, umyka, uchodzi ze świata państwa i kapitalizmu, z biurokratycznych rutyn i wymogów martwej wiedzy. Studiować to stawać się nomadą. Chociażby na chwilę – stawać się niewiernym ustanowionym relacjom. Jest takie opowiadanie A. Camusa pod tytułem *Niewierna żona*, które może być zobrazowaniem cudu studiowania (Block 2017). Chodzi o to doświadczenie inności, posmak nomadyzmu jako spełnienia, które odczuwa Janine.

Janine, wsparta całym ciałem o balustradę, nie mogła wydać z siebie głosu, niezdolna oderwać się od otwierającej się przed nią pustki. Marcel, tuż obok, niecierpliwił się. Było mu zimno, chciał zejść. Co tu jest do oglądania? Ale ona nie mogła oderwać wzroku od czystej linii horyzontu. Tam, jeszcze bardziej na południe, w miejscu, gdzie spotykały się niebo i ziemia, wydało jej się, że coś na nią czeka, coś, o czym dotąd nie wiedziała, a czego wciąż jej brakowało. Późnym popołudniem światło stawało się miękkie; z krystalicznego zmieniało się w płynne. W sercu kobiety, którą sprowadził tu przypadek, węzeł, zaciskany przez lata, rutynę i nudę, lekko się poluzował. Patrzyła na obóz nomadów. Nawet nie widziała ludzi, którzy tam żyli, między ciemnymi namiotami nie było widać żadnego ruchu, a jednak nie potrafiła myśleć o niczym innym, chociaż do dzisiaj ledwie wiedziała o ich istnieniu. Bezdomni, odcięci od świata, byli garstką błędzącą po bezkresnej ziemi, która jawiła się jej oczom, zaledwie śmieszną cząstką olbrzymiej przestrzeni, zwrotnie umykającej tysiące kilometrów na południe, aż do miejsca, gdzie jakaś pierwsza rzeka użyznia wreszcie las. Od wieków po suchej ziemi oskrobanej aż do kości, po tej niezmierzonej krainie wędrowali bez wychnienia ludzie, którzy nie mieli nic, ale nie służyli nikomu, nędzarze, a zarazem wolni władcy dziwnego królestwa. Janine nie miała pojęcia, dlaczego ta myśl pogrąży ją w smutku tak przyjemnym i bezbrzeżnym, że zamknęła oczy. Wiedziała tylko, że to starodawne

królestwo było jej przeznaczone, a jednak nigdy go nie dostąpi, jeśli nie liczyć tej ulotnej chwili, kiedy to otworzyła oczy na nieruchome nagle niebo i na fale stężalego światła, a głosy dochodzące z arabskiej osady nieoczekiwanie umilkły. Wydawało jej się, że świat wstrzymał bieg i od tej chwili nikt już nie zestarzeje się ani nie umrze. Odtąd wszędzie życie było zawieszone, tylko w jej sercu właśnie w tej chwili ktoś płakał z bólu i zachwytu (Camus 2025: 28–30).

Wezwanie dziwnego królestwa intensyfikuje się w nocy, dokonując transformacji Janine. To nocne studiowanie, które wykracza poza świat światła i wyalienowanej pracy (Lewis 2013; Szwabowski 2018).

Ten moment otarcia, zdrady istniejącego świata, niewierności temu, co jest, to nie tylko moment zawieszenia, lecz także prześwit ucieczki. Można wrócić do domu, ale można podążyć za tym, co nas jako określone podmioty zabija i czyni martwymi dla tego świata, by stać się ludem anarchistycznego królestwa, bytem stepów, i myśleć wraz z trawami (zob. Moroz i Szwabowski 2025). Można zniknąć, ale można też zostać, wciąż czując, że to jest nie to – bez dokonania radykalnego gestu. I płakać: „To nic, kochany – mówiła – to nic” (Camus 2025: s. 39).

Czasami idę wraz z Maliszewskim, czasami nie. W wielu miejscach rozchodzę się z nim. Nie będę sporządzał protokołu rozbieżności. Myślę, że to jest efekt lektury, który może – oby! – spotykać osoby czytające. Zajmę się tym, co najbardziej mnie trapiło, a są to humanizm i przemoc.

Perspektywa przyjęta przez Maliszewskiego jest mocno humanistyczna. Z rozwijanej przeze mnie nie-ludzkiej pedagogiki serca wypadałoby ją sposthumanizować. Nie jest to jednak zadanie łatwe, ponieważ nawet dodanie do Innego bytów nie-ludzkich nie zmienia wiele. Nie narusza podstawowej narracji, gdzie punktem centralnym jest jednak specyficznie zdefiniowany człowiek i jego jakże arcy-ludzkie losy, i jego – też ludzka – kultura. Jak pisze Maliszewski: „Zwierzęta – nawet te najbardziej godne podziwu, jak małpy, delfiny albo konie – nie mają dziedzictwa w tym sensie, że nie uczestniczą w żadnej symbolicznej konwersacji. Zadanie nauczyciela polega na wtajemniczaniu uczniów w ów skomplikowany duchowy świat” (Maliszewski 2025: 67). W tej perspektywie nie do pomyslenia jest uczyć się od zwierząt innych niż ludzie, bo to egzystencjalnie są zupełnie inne światy. Możliwe, że dlatego tak bardzo ludzkie aktywności jak czytanie są łączone z edukowaniem i byciem we właściwy sposób, nie na modłę Się, tylko Siebie. Posthumanizowanie wymagałoby znacznie większej liczby ruchów, i to radykalnych – możliwe, że perspektywa ta jest immunologiczna wobec tego, co „zwierzęce”, na tej zasadzie, że jednak ukazuje byt ludzi i ludzką kulturę jako coś wyjątkowego, a tym samym mówi o edukacji tylko w ludzkim wymiarze. Czy to konsekwencja trzymania się pewnego stanowiska, czy ograniczenie wyobraźni? Wydaje się, że jedno i drugie. Mamy tutaj zestaw założeń, który nie jest problematyzowany, a tym samym pozwala myśli „ślizgać się”, wchodzić w ładną, uwodzącą narrację o humanizmie. Z całą grozą może pozornie niewinnego stwierdzenia, że człowiekiem musimy się dopiero stać. I to jest ta groza, o której pisze M. Stirner (1995) – pogardy dla bytu aktualnego jako bydlęcego, nie-ludzkiego, cielesnego i wciąż nie za dobrze ociosanego.

Poza humanizmem mam problem z kulturą, która jest ściśle powiązana z tą perspektywą. Nie chodzi tylko o to, że nie jest zbyt problematyzowana. Nie do końca wiadomo, czym ona jest. Toteż odnoszę wrażenie, że Maliszewski jest za mało krytyczny wobec kultury. To nie zawsze jest miejsce rozwoju. A może inaczej: nie jest to miejsce dobrego rozwoju. Znałem, anegdotycznie mówiąc, jednego filozofa, który pod wpływem lektury jednego z wielkich humanistów został myśliwym. Widać, że czytanie tworzy z nas nie tylko ludzi, lecz niekiedy także odrażające monstra. To, w co wrastamy, to niekoniecznie coś, co jest jednoznacznie wartościowe. A postęp moralny, rozszerzanie horyzontu etycznego brało się z oddolnych działań, pracy tych, co byli nie do końca ludźmi. Oczywiście Maliszewski nie postuluje bezrefleksyjnego wkraczania w kulturę, a już na pewno nie dopasowywania się do wzorców czy wartości panujących w danej kulturze. Jak najbardziej podkreśla konieczność dystansu, ale tego Innego kultury nie do końca potrafi zidentyfikować, nie wiadomo, co i kto oddala się od kultury. „Moc kontrkulturowa” jest lokowana raczej w podmiocie, i to arcy-ludzkim podmiocie. Wydaje się, że Maliszewski jest mocno zadurzony w M. Heideggerze (2013), a pod pojęciem kruchości rozumie raczej bycie ku śmierci niż feministyczną podatność na zranienie.

Maliszewski opiera się sposthumanizowaniu, ponieważ cała jego praca wyobraźni jest nastawiona na wytwarzanie ludzkiej wyjątkowości, a nie na poszukiwanie tego, co wspólne wszelkim istotom. Życie zaś ujmuje raczej w wymiarze duchowym: doświadczeń jestestwa, które odcina się od innych bytów. Czy to oznacza, że jeśli przyjmę perspektywę posthumanistyczną, muszę porzucić narrację Maliszewskiego? Czy jest coś, co mogę wykorzystać w mojej pracy nie-ludzkiej pedagogiki serca? Jest to pytanie, na które niełatwo mi odpowiedzieć. Narracja Maliszewskiego mnie uwodzi. Mówię wszystkim: „Czytajcie to. To jest dobra książka. To jest ważna książka”. Tak też zacząłem tę recenzję – od uznania tej pozycji za ważną. W pewnym momencie nawet mi bliską. Uderza ona w pedagogiczne Się, które jest nieznośne, a jego panowanie wysysa energię. Ważne dla mnie jest destabilizowanie, podważanie, oddomawianie – wprowadzenie w niepewność, problematyzowanie oczywistości – to jest powinność filozofa. I tak też rozumiem własne powołanie – a nie jako bycie specjalistą od takiej czy innej doktryny, czy też wyznawcą tego czy innego „poglądu”. I tu, w pewnym zakresie, książka Maliszewskiego robi dobrą robotę. Podkreślanie kruchości jako tego, co powinno być brane pod uwagę w edukacji, ale też szerzej – w myśleniu o byciu razem. A także podkreślanie wygnania, bycia imigrantem jako kondycji istnień. To są istotne uwrażliwienia, które humanizują humanizm. Ale tu kończy się styczność. Rzucając wyzwanie pedagogicznemu Się, idziemy w przeciwnych kierunkach.

Maliszewski mnie uwodzi, ale miejscami odpycha. Miałem ten problem podczas lektury *Bez-silnej edukacji. O kształceniu kruchego* (Maliszewski 2021; Szwabowski 2022b). Chodzi mi o przemoc mającą w tej narracji, która niejako zapomina o kruchości i chce, byśmy heroicznie rywalizowali w przestrzeni publicznej niczym starożytni mężowie. Tak jakby Maliszewski nakazywał nam zapominać o swojej

kruchości, o słabości, a w zamian wskazywał na konieczność stawania się w tym, co publiczne. „Nauczyciel wywołuje ucznia, lecz nie do tablicy, tylko do pozycji uważności, do uchylenia obronnych bram, do wypowiedzi we własnym imieniu, do zastanowienia, troski, przejęcia się czymś, podjęcia się czegoś” (Maliszewski 2025: 66). Ten cytat, ten fragment wzbudził moją nieufność. Mamy tutaj przecież figurę interpelacji. Policyjnego wezwania nauczyciela każącego nam zająć miejsce w obliczu władzy. To wezwanie, które nakazuje nam się określić, jednocześnie nas kwestionuje. Obawiam się tego przymuszonego wychodzenia w przestrzeń publiczną. Tak jakby w tym wywołaniu czała się konieczność uzasadniania tego, o co się troszczę, w co się angażuję, mojej formy życia. I nie dlatego, że wywołujący jest tym zainteresowany, ale dlatego, że chce on, abym w jego języku i w jego logice się uzasadnił.

Tak jakby edukacja humanistyczna była edukacją siły – wprawdzie wychodzi od słabości, od kruchości, ale nakazuje życie heroiczne, wspinaczkę wbrew sobie, pogardę dla rany, dla tego, co niskie – bycie w blasku, a nie w cieple skrytym w mroku poza spojrzeniem i nakazami rozwoju.

Choroba inaczej nastraja, inaczej smakuje wtedy świat, a nasze bycie też jest inne. Wspinaczki podejmuję się, będąc zdrowym. Chory chowam się do jamy i wtulam w ciała dzikich zwierząt. Chory, nie-do-naprawienia byt nie będzie się zmagał, lecz osadzał. W chorobie kruchosc się ujawnia i nastraja. Choroba pozwala nam nie odpowiadać na wezwanie nauczyciela, odmawiać uczenia się i rozwijania. Otwiera dziwną przestrzeń trwania jakby poza wszystkim. Świat jest wtedy wyłamany: nie oczywisty i dany, lecz magicznie zamglony w rozgorączkowanym spojrzeniu.

Możliwe, że ta różnica między moją a Maliszewskiego wrażliwością ujawnia się w tym, jak czytamy Bartleby'ego, studiowanie i exodus (szerzej zob. Szwabowski 2023). Rysuję linię ujęcia, które zamieszkują słabi, ułomni, zdziczali, gdzie się jest straconym dla świata, ale dzięki czemu można wspólny świat budować inaczej. Ten świat jest jednak akulturalny. To świat zerwania. To jest inne potraktowanie kruchości, rany, bezdomności i cierpienia. Tak kruchego bytu, gdzie dotyk edukacyjny musi być wielce taktowny i raczej kołysze niż wypycha. Otula przed tym, co publiczne. Chroni przed istniejącą wspólnotą i aktualną kulturą jako tym, co jest źródłem cierpienia. To akceptacja pojedynczości jako już sobie istniejącej – co nie pokrywa się z byciem Się, ale też nie z Sobą w rozumieniu wrastania w kulturę i liberalnego kreowania swojego podmiotu na arenie. Wracając więc do pytania o sposthumanizowanie w duchu nie-ludzkiej pedagogiki serca – trzeba byłoby wymyślić inną narrację. Pewne impulsy odnajdziemy u Maliszewskiego, ale ostatecznie będziemy mówić innym językiem, nie-ludzkim, możliwe, że z perspektywy humanistycznej edukacji niezrozumiałym i niekulturalnym, a pedagogzy humanistyczni dla naszego dobra zamkną nas w klatce, jak to się czyni z niektórymi nie-ludźmi.

Te uwagi nie oznaczają, że uważam, iż książka Maliszewskiego jest niegodna lektury. Wręcz przeciwnie. Nawet z perspektywy innej niż humanistyczna daje ona do myślenia, prowokuje i niejako zmusza do rewizji własnego stanowiska.

Dodatkowo napisana jest pięknym, uwodzącym językiem. Mini eseje spełniają obietnicę, dają paliwo chociażby do odchodzenia od perspektywy autora czy też do samego rozważenia określonego zagadnienia, które mogło w nas tkwić w modusie pedagogicznego Się. Tak więc czytać, czytać i jeszcze raz czytać. Wspólnie.

Literatura

- Agamben G., 2008, *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa: Sic!
- Agamben G., 2009, *Czas, który zostaje. Komentarz do Listu do Rzymian*, przeł. S. Królak, Warszawa: Sic!
- Agamben G., 2018, *Idea prozy*, przeł. M. Heydel, Kraków: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Block A.A., 2017, *Study as Scared*, [w:] Ruitenberg C.W. (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Camus A., 2025, *Niewierna żona*, [w:] tegoż, *Wygnanie i królestwo*, przeł. A. Wasilewska, Warszawa: PIW.
- D'Hoest F., Lewis T.E., 2015, *Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research*, „Ethics and Education”, nr 1 (10), s. 49–60, <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998023>.
- Giroux H.A., 2011, *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*, Nowy Jork: Peter Lang.
- Heidegger M., 2013, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa: PWN.
- Lewis T.E., 2012, *Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth*, „Educational Philosophy and Theory”, nr 8 (44), s. 845–861, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00759.x>.
- Lewis T.E., 2013, *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*, Londyn: Routledge.
- Maliszewski K., 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Maliszewski K., 2025, *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji*, Warszawa: PWN.
- Moroz J., Szwabowski O., 2025, *(Nie)konieczność paradygmatu w dydaktyce*, Kraków: Avalon.
- Stirner M., 1995, *Jedyny i jego własność*, przeł. J. Gajlewicz, A. Gajlewicz, Warszawa: PWN.
- Szwabowski O., 2018, *Nocne studiowanie z Bartleby*, „Pareja”, nr 1 (9) s. 65–75.
- Szwabowski O., 2022a, *Zaczące wprowadzenie do filozofii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szwabowski O., 2022b, *Wyzwolić moc bez-silnej edukacji. Recenzja książki Krzysztofa Maliszewskiego Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2021, „Pareja”, nr 2 (18), s. 128–132.
- Szwabowski O., 2023, *Nawiedzanie, czyli efekty Bartleby'ego*, Warszawa: Scholar.

Kronika

Pamięci Profesor Joanny Rutkowiak



Piętnastego maja 2025 roku zmarła profesor Joanna Rutkowiak, zawodowo związana z Uniwersytetem Gdańskim; ceniona wykładowczyni, specjalistka w zakresie dydaktyki ogólnej, pedeutologii, a także wnikliwa badaczka społeczno-politycznych kontekstów procesów edukacyjnych, zarówno w instytucjach kształcących, jak i poza nimi. Jej działalność badawcza i dydaktyczna wywarła istotny wpływ na rozwój polskiej myśli pedagogicznej.

Prof. zw. dr hab. Joanna Rutkowiak urodziła się w 1935 roku w Warszawie. Tam ukończyła szkołę średnią. Po studiach pedagogicznych w Instytucie Pedagogicznym im. A. Hercena w Leningradzie (obecnie Petersburg) przez osiem lat pracowała jako nauczycielka pedagogiki i psychologii w Liceum Pedagogicznym w Gdyni. W 1965 roku przyjęła stanowisko nauczyciela akademickiego w Katedrze Dydaktyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku. W 1969 roku uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*¹ przygotowanej pod kierunkiem prof. Ludwika Bandury. Od 1970 roku, po utworzeniu Uniwersytetu Gdańskiego, pracowała na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki. W 1979 roku odbyła kolokwium habilitacyjne na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Gdańskiego – składając rozprawę *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*² – i uzyskała stopień doktora habilitowanego. W 1980 roku otrzymała stanowisko docenta UG. W 1991 roku została mianowana na stanowisko profesora nadzwyczajnego, a dwa lata później otrzymała tytuł naukowy profesora zwyczajnego nauk humanistycznych.

Od roku 1980 do 2005 kierowała Zakładem Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Kształtowała środowisko naukowe licznych magistrów i doktorantów skupionych wokół badań pedeutologicznych, naukowej refleksji nad teoriami kształcenia oraz społeczno-politycznymi uwarunkowaniami procesów edukacyjnych. W swoich publikacjach i wystąpieniach podejmowała problematykę kulturowego i społecznego uczenia się młodych. Kategorie takie jak: społeczny i etyczny wymiar kształcenia, polityczność i upolitycznienie kształcenia, neoliberalne uwikłania edukacji, kształcenie nauczycieli zawsze będą stanowiły o jej merytorycznym zaangażowaniu w dyskusję na temat jakości edukacji i jakości sfery publicznej. Tematyka badawcza, jaką podejmowała w swych pracach Profesor J. Rutkowiak, była zawsze osadzona w kontekście – jak wyjaśniała w wywiadzie udzielonym z okazji 50-lecia Uniwersytetu Gdańskiego³. Była też zdecydowaną zwolenniczką tradycji uniwersytetu rozumianego jako wspólnota uczących się i nauczających, dostrzegając jednocześnie zagrożenia dla owej wspólnoty spowodowane przez neoliberalne trendy obecne w społeczeństwie i wewnątrz samej uczelni.

¹ J. Rutkowiak, *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*, Ossolineum, Gdańsk 1974.

² J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, WSiP, Warszawa 1982.

³ *Być uniwersytetem dla ludzi!* Rozmowa z Profesorem Joanną Rutkowiak o przyszłości edukacji przeprowadzona przez Sylwię Dudkowską-Kafar, <https://50.ug.edu.pl/joanna-rutkowiak.php> (dostęp 5.02.2026).

Dorobek wydawniczy Profesor Joanny Rutkowiak obejmuje 14 książek, których jest autorką, współautorką lub redaktorem naukowym, oraz około 150 artykułów. Do najbardziej znanych i cenionych publikacji można zaliczyć: *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli* (1974), *Instytucjonalne czynniki zawodowego doskonalenia nauczycieli* (1978), *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła* (1982), *Pytanie – dialog – wychowanie* (1992), *Odmiany myślenia o edukacji* (1995), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (współautorstwo z Eugenią Potulicką, 2010). Profesor wygłosiła przeszło 150 referatów na konferencjach krajowych i zagranicznych. Była członkiem rad programowych i naukowych czasopism ważnych dla kształtowania jakości pedagogiki jako dyscypliny naukowej w Polsce.

Istotne miejsce w działalności naukowej i dydaktycznej Profesor Joanny Rutkowiak zajmuje kierowanie rozwojem naukowym młodych pedagogów. Wypromowała 11 doktorów, a 8 z nich jest obecnie samodzielnymi pracownikami nauki w dyscyplinie pedagogika. Po odejściu na emeryturę w 2005 roku dalej, do 2016 roku współpracowała z Instytutem Pedagogiki UG, prowadząc między innymi seminaria magisterskie. Należy zaznaczyć, że w swojej pracy dydaktycznej w UG wypromowała około 300 magistrów.

Uczona zrealizowała wiele projektów badawczych, a wśród nich w latach 1970–1975 kilkietapowe badania Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000” przy Polskiej Akademii Nauk. Na przełomie lat 70. i 80. w ramach problemu węzłowego koordynowanego przez Uniwersytet Wrocławski kierowała Międzyuczelnianym Zespołem Badawczym zajmującym się zagadnieniem komunikacji nauczyciela i ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki dialogu. W latach 1991–1993 współpracowała z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Linköping w Szwecji. Jakość i zakres tej współpracy zaowocowały w 1998 roku przyznaniem Profesor Joannie Rutkowiak przez szwedzki uniwersytet doktoratu *honoris causa*⁴.

Należy także odnotować wcześniejszą międzynarodową współpracę naukową z uniwersytetami w Aberdeen i w Nowym Jorku (Columbia). A także działalność w organizacjach i towarzystwach naukowych popularyzujących badania. Od 1989 roku Profesor była nieustannie zaangażowana w prace Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na poziomie krajowym i lokalnym. Najpierw jako Wiceprzewodnicząca Zarządu Głównego (od 1989 roku) oraz Przewodnicząca Komisji Programowej I i III Zjazdu PTP, a następnie przez wiele lat – do 2014 roku – jako przewodnicząca Oddziału PTP w Gdańsku. W maju 2016 roku została Członkiem Honorowym PTP. W roku 2017 opublikowała niezwykle krytyczny i ważny esej z okazji 35-lecia PTP: *Towarzystwo naukowe w czasach trudnych* („Ars Educandi” 2017, t. 14).

Zarówno przed, jak i po przejściu na emeryturę w Uniwersytecie Gdańskim Profesor współpracowała z innymi uczelniami – Akademią Muzyczną im. S. Moniuszki w Gdańsku, Szkołą Wyższą im. Pawła Włodkowica w Iławie oraz Powszechną Wyższą

⁴ Zob. <https://liu.se/en/academic-celebration/honorary-doctors> (dostęp 5.02.2026).

Szkołą Humanistyczną w Chojnicach. W tej ostatniej uczelni w latach 2004–2007 prowadziła wykłady z dydaktyki i pedagogiki ogólnej oraz seminaria licencjackie.

Profesor podjęła również współpracę z Olszyńską Szkołą Wyższą im J. Rusieckiego, gdzie prowadziła zajęcia na kierunku pedagogika w latach 2007–2017. Warto przypomnieć zaangażowanie badaczki w działalność naukową i społeczną tej uczelni w ramach Naukowego Forum Pedagogów. Do tego okresu odnosi się publikacja *Rancière'owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczanie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej*, w której Joanna Rutkowiak dokonuje konceptualizacji swoich doświadczeń w środowisku studentów i studentek z obszaru biedy ekonomicznej i kulturowej („Ars Educandi” 2019, t. 16).

Profesor Joanna Rutkowiak zawsze była zaangażowana w pracę na rzecz swojej *Alma Mater*, pełniąc wiele funkcji w strukturach Uniwersytetu Gdańskiego. Oto najważniejsze z nich:

- Recenzent projektów badawczych w ramach prac Rektorskiej Komisji Badań Naukowych (1992–2005);
- Wicedyrektor Instytutu Pedagogiki UG (1978–1981);
- Prodziekan Wydziału Humanistycznego UG (1984–1987);
- Pełnomocnik Rektora UG ds. studentów z niepełnosprawnością (1997–2005);
- Redaktor naczelny „Gazety Uniwersyteckiej” UG;
- Członek Gdańskiego Towarzystwa Naukowego.

W tym miejscu należy też wymienić ważne aktywności, jakie Profesor J. Rutkowiak podejmowała na rzecz nauki oraz rozwijania działalności publikacyjnej dotyczącej zagadnień pedagogicznych w rozmaitych organizacjach, gremiach naukowych i redakcjach czasopism, a mianowicie:

- uczestnictwo w pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Sekcji Pedagogiki przy Zespole Nauk Humanistycznych i Społecznych Komitetu Badań Naukowych;
- prace w radach redakcyjnych i programowych czasopism: „Ruch Pedagogiczny”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” oraz „Ars Educandi”;
- praca w ramach Zespołu Dydaktyczno-Naukowego przy MEN/MNiSW w latach 1986–1989;
- uczestnictwo w pracy Zespołu ds. Środków Masowego Przekazu przy MEN.

Warto wspomnieć również o rozpoczętym w 1993 roku członkostwie Profesor w American Educational Research Association.

W uznaniu wybitnych zasług w dziedzinie nauki i działalności społecznej na rzecz oświaty Profesor Joanna Rutkowiak została uhonorowana licznymi nagrodami i odznaczeniami. Były to m.in.:

- Nagrody Rektora I stopnia otrzymane w latach 1992, 1994, 1995, 1996;
- Medal Komisji Edukacji Narodowej nadany w 2004 roku;
- Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski nadany w 2004 roku.

Od początku swojej drogi zawodowej Profesor zajmowała się wspieraniem nauczycieli praktyków, studentów i kadry akademickiej w ich zmaganiach badawczych i dydaktycznych. Zawsze była „człowiekiem uniwersytetu” dbającym o jakość pracy badawczej i etos akademicki. Często powtarzała, że uniwersytet to nie tylko idee, koncepcje i teorie, lecz także – przede wszystkim – ludzie, którzy je tworzą, dlatego uczniowie i koledzy zawsze mogli liczyć na Jej merytoryczne wsparcie.

Profesor Joanna Rutkowiak pozostanie w naszej pamięci jako osoba pełna energii oraz nieustannego i życzliwego zaangażowania w sprawy pedagogów, pedagogiki i uniwersytetu.

oprac. Zdzisław Aleksander, Jolanta Kruk

Jolanta Kruk
Zdzisław Aleksander

Bibliografia prac profesor Joanny Rutkowiak

Druki zwarte wraz z redakcjami i rozdziałami

1. *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*, Ossolineum, Gdańsk 1974.
2. *Instytucjonalne czynniki zawodowego doskonalenia nauczycieli*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1978.
3. *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, WSiP, Warszawa 1982.
4. *Zagadnienia celów edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1987; redakcja całości oraz tekst własny: *Trudności pedagogicznego kształcenia nauczycieli a zagadnienia celów edukacyjnych*.
5. *Rozmowy o wychowaniu: kontrowersje, spory, dyskusje*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992; redakcja całości oraz tekst własny: *Dyskusja w pedagogice a pedagogika dyskusji*.
6. *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa 1992; redakcja całości i teksty własne: Wstęp; *O dialogu edukacyjnym – rusztowanie kategorialne*; *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*; *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*.
7. *Teacher education in Linköping. A peer review of the teacher education for Primary and secondary school from a Polish point of view* (współautorzy M. Szczepaska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, T. Szkudlarek), Linköping 1993.
8. *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; redakcja całości oraz teksty własne: „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji; *Polityczność a upolitycznianie wychowania* (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogiki socjalistycznej”) (współautor M. Szczepaska-Pustkowska); *Edukacyjna świadomość nauczycieli*; *intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu*.
9. *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997; redakcja całości oraz współautorstwo części I: *Kształcenie nauczycieli w okręgu Linköping; raport z badań przeprowadzonych w Szwecji przez pedagogów z Uniwersytetu Gdańskiego* (współautorstwo: M. Szczepaska-Pustkowska, T. Szkudlarek, M. Lewartowska-Zychowicz); autorstwo cz. II: *Szanse i bariery uczenia się od outsidera*.
10. *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Warszawa–Poznań 1999; redakcja całości we współpracy z J. Gniteckim.
11. Rutkowiak J., Potulicka E., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Artykuły oraz inne publikacje

1. *Przygotowanie się początkujących nauczycieli do lekcji*, „Życie Szkoły” 1967, nr 9.
2. *Trudności w pracy dydaktycznej początkujących nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1968, nr 2.
3. *Zagadnienie błędu w literaturze pedagogicznej*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1969, nr 3.
4. *Układy czynności uczniowskich*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 3.
5. *Koncepcja błędu dydaktycznego*, „Studia Pedagogiczne” 1971, t. I.
6. *O doskonalenie zawodowe początkujących nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 2.
7. *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 3.
8. *Niektóre czynniki kształtujące motywację zawodową początkujących nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1973, t. XXIV.
9. *Dobór treści i metod zawodowego doskonalenia nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1973, nr 6.
10. *Z badań nad zapotrzebowaniem nauczycieli na wiedzę i metodę naukową*, „Rocznik Pedagogiczny” 1974, t. I.
11. *Nowoczesność nauczania w opinii nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 1975, t. III.
12. *Praca badawcza nauczyciela jako metoda doskonalenia zawodowego*, „Chowanna” 1975.
13. *Czynniki twórczości zawodowej młodych nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. VII.
14. *Koncepcja zawodu a doskonalenie nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1976, nr 2.
15. *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli we Francji*, „Nowa Szkoła” 1977, nr 10.
16. *Nauczyciel jako student i jako pracownik*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych*, red. S. Słomkiewicz, cz. II, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1977.
17. *Zadania zawodowe jako „jądro osobowości” nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 3.
18. *Metoda inscenizacji panelowej w kształceniu dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1978, nr 3.
19. *Zawodowe motywowanie nauczycieli jako pracowników – przegląd koncepcji*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1978, nr 2.
20. *Nowe zadania orientacji zawodowej*, „Szkoła Zawodowa” 1978, nr 3.
21. *Wewnątrzszkolne czynniki powodzeń i niepowodzeń w pracy początkujących nauczycieli*, [w:] *Z badań nad zawodem nauczyciela*, red. S. Krawcewicz, WSiP, Warszawa 1979.

22. *Das Problem didaktischer Fehler bei Junglehrern*, materiały konferencji na 550-lecie Uniwersytetu w Rostocku, Rostock 1969.
23. *Motywacje nauczycieli do zawodowego doskonalenia się*, materiały Sympozjum Pedeutologicznego, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1976.
24. *Problemy metodologii badań nad powodzeniami i niepowodzeniami w pracy dydaktyczno-wychowawczej początkujących nauczycieli*, materiały konferencji *Metodologia badań nad zawodem nauczycielskim*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1976.
25. *Rozwój osobowości nauczyciela w toku pracy zawodowej*, materiały III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych, referaty sekcyjne, Warszawa 1977.
26. *Rola nauczyciela w sprawowaniu nowocześnie pojętej opieki nad dzieckiem* (współautorstwo: W. Frankiewicz, M. Kąkol), „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 8.
27. *Efektywność pracy nauczyciela, próba ujęcia systemowego*, „Nowa Szkoła” 1980, nr 4.
28. *O godności nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 1982, nr 1.
29. *Poradnictwo zawodowe dla czynnych nauczycieli – zarys dwóch modeli i ich korekta empiryczna*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1982, nr 662.
30. *Promowanie uczniów z ocenami niedostatecznymi a zagadnienie rozwoju osobowości*, „Nowa Szkoła” 1983, nr 12.
31. *Wychowawcza rola nauczyciela i jej ograniczenia*, [w:] *Społeczeństwo wychowujące – rzeczywistość i perspektywy*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Warszawa 1983.
32. *Konkretność i abstrakcyjność jako zasady doboru treści zawodowego doskonalenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1983, nr 6.
33. *O rehumanizację edukacji w aspekcie stanu kadry nauczycielskiej*, [w:] *Alternatywna i globalna koncepcja edukacji w szkole przyszłości* R. Łukaszewicza, „Edukacja” 1984, nr 3.
34. *Wychowawcza rola nauczyciela i jej ograniczenia*, [w:] *Społeczeństwo wychowujące. Dom dziecka jako środowisko rozwijania twórczych nastawień wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1984, nr 4.
35. *Dialog bez „arbitra” jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.
36. *O dorobku naukowym Profesora Ludwika Bandury*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.
37. *Zaproszenie młodego nauczyciela do autorefleksji zawodowej*, „Życie Szkoły” 1984, nr 10.
38. *Metodologiczna koncepcja tworzenia porad zawodowych dla nauczycieli*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1985, nr 811.
39. *Procesualny dialog bez arbitra jako sposób bycia nauczycieli i uczniów*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1989, nr 1126.

40. *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
41. *Dialog jako metoda kształcenia i zasada wychowania w uczelni*, „Życie Szkoły Wyższej” 1986, nr 2.
42. *Współczesne problemy pedeutologiczne*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1986, nr 3–4.
43. *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. 1, *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3.
44. *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. 2, *Scjencyficzna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei”*, cz. 3, *Współczesne humanistyczne koncepcje kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5–6.
45. *Problemy funkcjonowania studenckich kół naukowych*, „Życie Szkoły Wyższej” 1987, nr 5.
46. *„Czas odzyskany” dziecka wiejskiego a warunki jego rozwoju intelektualnego*, „Nowa Szkoła” 1987, nr 11.
47. *W poszukiwaniu tożsamości współczesnej dydaktyki*, „Plastyka w Szkole” 1988, nr 3.
48. *Teoretyczno-metodologiczne założenia aktualnej koncepcji kształcenia nauczycieli*, [w:] *Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli*, red. T. Malinowski, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1989.
49. *Dialog jako warunek możliwości rozumienia*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 5–6.
50. *Reformy oświatowe a współczesna pedagogika jako teoria*, „Forum Oświatowe” 1989, nr 1–2.
51. *Education as dialogue without arbiter*, [w:] *The Polish school system. Some social and historical aspects*, red. C. Holmberg, W. Wojtowicz, Linköping Univ., Linköping 1990.
52. *Rozważania o koncepcji studiów pedagogicznych odniesione do ich stanu aktualnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1990, z. 11.
53. *„Praktyka” versus „praktyczność” a zagadnienie kształcenia nauczycieli*, „Przeгляд Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2–3.
54. *Ethos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna* (współautorstwo: Z. Aleksander, T. Bauman), „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1.
55. *Dramat – dialog – wychowanie*, „Gdański Rocznik Teatralny” 1991.
56. *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, UMK, Toruń 1990.
57. *Myslenie o metadydaktyce jako droga „unowocześniania” dydaktyki ogólnej*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Półturzycki, E. Wesołowska, wyd. Adam Marszałek, Toruń 1993.

58. *Idea „Whole Language” a zagadnienie cichego czytania ze zrozumieniem*, „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 1–2.
59. *Dialog w szkole i we współczesnej pedagogice amerykańskiej*, „Życie Szkoły” 1993, nr 2.
60. *Pytanie nauczyciela a odpowiedź ucznia. Studium empiryczno-krytyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1993, nr 22.
61. *Rola dialogu w kształceniu nauczycieli; między sferą metodyczności a sferą etyczności*, „Studia Pedagogiczne” 1994, t. LX.
62. *Four meanings of „meaning” and reading achievement of „good” and „bad” pupils*, [w:] *Aspects of literacy*, red. B. Ericson, Linköping Univ., Linköping 1993, s. 39–48.
63. *Uwagi o reformie kształcenia ogólnego*, „Społeczeństwo Otwarte”, dodatek „Reforma Szkolna” 1993, nr 4.
64. *Teacher training – between atomism and holism*, [w:] *Teacher training and the educational system in Poland*, red. H. Hult, Linköping Univ., Linköping 1994.
65. *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Warszawa 1994.
66. *Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich; pytania podstawowe i trzy poziomy kontekstów*, [w:] *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, red. R. Ossowski, Wydawnictwo Naukowe WSP, Bydgoszcz 1994.
67. *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań–Toruń 1994.
68. *Kulturowe konteksty tworzenia koncepcji programów kształcenia nauczycieli* (współautorzy M. Szczepaska-Pustkowska, T. Szkudlarek, M. Lewartowska-Zychowicz), „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
69. *Nauczyciel wobec wyzwań demokracji*, [w:] *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, red. J. Żebrowski, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995.
70. *Głos w dyskusji w książce Różnica – tożsamość – edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, cz. 1, *Różnica i tożsamość – zapis dyskusji*.
71. *Twarze nauczycieli a edukacja alternatywna*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
72. *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Pedagogika ogólna, tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
73. *Chaos i porządek jako wymiar funkcjonowania nauczycieli (próba analizy w świetle teorii struktur dyssypatywnych)*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Edytor, Toruń 1996.

74. *The teacher and the challenges of democracy*, [w:] *Democratization of education. S(z)koldem Project Paper*, [w:] *Experients from Poland and Sweden*, red. H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. Wojtowicz, J. Żerko, Linköping Univ., Linköping 1996.
75. *Tradycja a współczesne uczenie się edukacji od „obcych”*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, red. K. Rubacha, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
76. *O byciu nauczycielem w XXI wieku; szkic myślowy*, „Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP Bydgoszcz” 1997, z. 30.
77. *Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki*, [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Edytor, Toruń 1997.
78. *Refleksja nad wizją wychowawczą Ellen Key w perspektywie końca XX wieku*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.
79. *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela* (przedruk), [w:] *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1997.
80. *O dialogu edukacyjnym: rusztowanie kategorialne* (przedruk), [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
81. *Pedagog wobec wielości odmian myślenia o edukacji (problematyzacja zagadnienia przez stawianie pytań)*, [w:] *Horyzonty pedagogicznej wyobraźni*, red. J. Kędzierska, K. Polak, Kolegium Nauczycielskie w Krośnie, Kraków 1998.
82. *Poczucie alienacji nauczycieli czasu transformacji*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Trans Humana, Białystok 1998.
83. *O kondycji i przyszłości akademickich studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4.
84. *Wielość i redukcyjność jako wymiary kultury współczesnej*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
85. *„Wariantowe” podejście do treści nauczania pedagogiki w akademickim kształceniu nauczycieli (jako próba uzgadniania stałości i zmienności)*, [w:] *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
86. *Projekt reformy edukacji a filozofowanie wokół problematyki kształcenia i wychowania*, „Amicus” 1999.
87. *Nauczyciel w wieloznaczności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] *Materiały III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Edytor, Poznań 1999.

88. *Pedagogika wobec projektu polskiej reformy oświatowej (1999); spojrzenie na problem z punktu widzenia teorii obywatelstwa*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 2000.
89. *Młodzi wobec pytania o bycie obywatelem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny.
90. „Laboratorium autorskie” jako formuła tworzenia programu nauczania przez nauczycieli, „Forum Oświatowe” 2000, nr 2.
91. *Kompetencje autorskie nauczyciela a obywatelskość jako wymiar tradycji europejskiej*, [w:] *Edukacja w perspektywie tradycji Europy*, red. M. Ochmiański, T. Sokołowska-Dzióba, A. Pielecki, WSP TWP, Warszawa 2001.
92. *Metodologia badań pedagogicznych a postulat autorskich zachowań nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej metodologii*, red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Wyd. Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2001.
93. *Dialog w edukacji autorskiej*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
94. *Spółeczne funkcjonowanie pedagogiki: czasowy wymiar etyczności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
95. *O autorstwie; autorski status nauczyciela w sytuacji obecnej zmiany edukacyjnej*, [w:] *Jest-że dla prawdy przyszłość jaka? Praca dedykowana Karolowi Toeplitzowi*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
96. *Nauczyciel w reformie szkolnej: niezrównoważony dialog prób i wątpliwości*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Trans Humana, Białystok 2002.
97. *Dynamika przemian społecznych – dynamika zmiany nauczyciela*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1.
98. *Uczenie się od „bliskiego obcego”: pytanie o strategię reform edukacyjnych jako problem doświadczeń krajów postkomunistycznych*, [w:] *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*, red. K. Polak, B. Urban, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
99. *Odpowiedzialność w ujęciu Sośnickiego a perspektywa znaczeń tej kategorii pedagogiczno-społecznej*, [w:] *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, red. R. Góralska, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, W. Wojdyła, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
100. *Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli*, „Issues in Early Education” 2005, nr 1.
101. *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
102. *Ogólność pedagogiki a problem przekładu (wobec zwątpienia w tezę o „upadku wielkich narracji”)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198).

103. *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
104. *Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki*, „Ars Educandi” 2008, nr 5.
105. *Ogólność pedagogiki a problem przekładu (w świetle zwątpienia w tezę o upadku Wielkich Narracji)*, [w:] *Teraźniejszość jako impuls dla pytań o ogólność pedagogiki*, red. E. Rodziewicz, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.
106. *Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność*, Naukowe Forum Pedagogów, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2009.
107. *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, red. M. Szczepska-Pustkowska i in., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
108. *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] *Człowiek w systemie pomocy: konteksty i rozwiązania edukacyjne*, red. A. Kożyczkowska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2010.
109. Rutkowiak J., Zamojski P., *Transgresyjność pedagogiki 20-lecia wolności w „kwestiach pierwszych”*. *Dialog międzygeneracyjny*, [w:] *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.
110. *Pomyśleć szkołę inaczej w warunkach zwrotu złożoności świata (complexity turn)*, materiały konferencyjne, 2015.
111. *Romany Miller „...więcej niż teatr...”*, [w:] *Więcej niż teatr: sztuka zaangażowania i angażująca wychowawczo: Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, red. M. Szczepska-Pustkowska, E. Rodziewicz, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2017.
112. *Powrót do systemu? Dyskusja redakcyjna wokół tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego z 1980 roku*, „Ars Educandi” 2021, nr 18.

Doktoranci prof. dr hab. Joanny Rutkowiak

Maria Szczepka-Pustkowska (1987), *Postępy szkolne a aspiracje poznawcze wychowanków domu dziecka i uczniów z rodzin własnych* (Uniwersytet Gdański)

Teresa Bauman (1987), *Uniwersytet jako środowisko społeczno-wychowawcze* (Uniwersytet Gdański)

Maria Reut (1987), bez tytułu

Tomasz Szkudlarek (1990), *Teorie doboru treści do programów nauczania a filozoficzne koncepcje prawdy* (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz)

Kazimierz Jędrzejak (1995), *Rola pogładowości w kształtowaniu niektórych pojęć dydaktycznych u kandydatów na nauczycieli* (Uniwersytet Gdański)

Ewa Zalewska (1997), *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce* (Uniwersytet Gdański)

Jolanta Kruk (1998), *Pedagogiczne znaczenie rozumienia tekstu – między jednoznacznością a interpretacją* (Uniwersytet Gdański)

Jolanta Dyrda (1999), *Indywidualne style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze stawiane przez szkołę* (Uniwersytet Gdański)

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (2000), *Od statycznego do dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu w procesie kształcenia nauczycieli* (Uniwersytet Gdański)

Astrid Męczkowska (2002), *Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia* (Uniwersytet Gdański)

Piotr Zamojski (2007), *Problem intencjonalności procesu kształcenia: między pojęciem celu a refleksją nad sensem* (Uniwersytet Gdański)

Garstka wybranych wspomnień o Profesor Joannie Rutkowiak

Kiedy odczytałam propozycję napisania krótkiego tekstu, w którym mogłabym podzielić się swoimi doświadczeniami związanymi z prof. Joanną Rutkowiak, zaczęłam się zastanawiać, jak w jednym akapicie (czy nawet na dwóch stronach) pomieścić całą naszą pięćdziesięcioletnią znajomość – współpracę naukową, wspólne wyjazdy badawcze, udziały w konferencjach, spotkania i rozmowy prywatne. Co z tych pięćdziesięciu lat przywołać, a co pominąć; jak w swojej relacji uniknąć zbędnego sentymentalizmu (którego zdecydowanie nie akceptowała) i jak zachować uczucia, które nadal towarzyszą wspomnieniom o niej.

Nasze ścieżki splotły się w 1975 roku, kiedy jako studentka drugiego roku na kierunku Pedagogika opiekuńcza w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego słuchałam wykładów i uczestniczyłam w ćwiczeniach z dydaktyki ogólnej prowadzonych przez dr Joannę Rutkowiak. Po czterech semestrach z wielką treścią i obawą przystępowałam do egzaminu końcowego z tego przedmiotu. Przygotowanie do niego polegało nie tylko na znajomości materiału z wykładów i ćwiczeń. Nowatorskim (na tamte czasy) zadaniem, jakie otrzymaliśmy semestr wcześniej, był temat monograficzny, który należało wybrać samodzielnie i w krótkim esejie uzasadnić jego wagę dla teorii kształcenia. Po zatwierdzeniu tematu przez dr Rutkowiak zaczynała się wielotygodniowa samodzielna praca, a jej efektem końcowym miało być stworzenie struktury, która chwyciłaby problem główny i możliwe wątki peryferyjne. Wymagało to niemałego wysiłku – sprawnego przeszukiwania zasobów bibliotecznych i czytania. Czytania uważnego i krytycznego. Pomimo obaw, jakie towarzyszyły temu egzaminowi, okazał się on w moim przypadku niezwykle przyjemną rozmową zakończoną sukcesem. Rozmową, która – jak mi niekam – pozwoliła doświadczonej wykładowczyni dostrzec w pytanej postawie studentki coś na tyle interesującego i ważnego, że przez kolejne lata moich studiów nasz kontakt utrwalał się stopniowo, a kiedy w czerwcu 1979 roku obroniłam pracę magisterską (seminarium doc. Ireny Jundziłł), dr hab. już wówczas Joanna Rutkowiak zaproponowała mi pozostanie na uczelni i podjęcie pracy naukowej. Poczułam się wtedy szczególnie wyróżniona. Warunkiem powrotu na uczelnię był jednak co najmniej półroczny staż w szkole. W czasie kiedy pracowałam jako nauczycielka wczesnej edukacji, Joanna Rutkowiak „kuła żelazo” w Instytucie i już w lutym 1980 roku poinformowała mnie, że jest miejsce dla stażysty w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej. Swoją staż asystencki odbyłam zatem w jej Zakładzie i pod jej serdeczną, acz wymagającą opieką.

Po zakończeniu stażu decyzją ówczesnego dyrektora Instytutu prof. Klemensa Trzebiatowskiego zostałam przeniesiona na etat młodszego asystenta do Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej prowadzonego przez doc. I. Jundziłł. Zostałam także „z automatu” przypisana do jej seminarium doktorskiego. Prof. Trzebiatowski zakładał bowiem, że właśnie pod kierunkiem byłej promotorki będę chciała kontynuować

poszukiwania badawcze. Nasza współpraca jednak od początku nie układała się najlepiej. Na moją prośbę Dyrektor podjął przychylną dla mnie decyzję o możliwości zmiany promotora. Zgodnie ze swoim pierwszym zamierzeniem wybrałam seminarium doktoranckie prof. Joanny Rutkowiak, a ona wyraziła zgodę na tę zmianę. I tak zaczął się kolejny etap naszej znajomości wypełniony dwuipółletnią intensywną pracą nad doktoratem. Porzuciłam rozpoczęty już temat pracy na rzecz niewyraźnego jeszcze załączka nowego tematu.

Seminarium doktorskie prof. Joanny Rutkowiak odbywało się raz w miesiącu po południu. Pani profesor, która opiekowała się wówczas swoją Mamą, zapraszała nas do mieszkania na ul. Kaprów, dzieląc czas między opiekę i pracę seminaryjną. Spotkania te, trwające czasem do późnych godzin wieczornych, wypełnione były prezentacjami wyników poszukiwań teoretycznych i badawczych poszczególnych doktorantów i gorącymi dyskusjami wokół nich.

„Majeczko (Jolu, pani Tereso, Tomku, Kaziku), świetna robota! Dobrze dobrane lektury! W tekście postawiłam tylko jedno pytanie” – mówiła. Zaglądam do rękopisu i rzeczywiście – jest jedno pytanie zapisane cienkim ołówkiem: „Co to znaczy?”. A w uwagach końcowych propozycja przeczytania tekściku – jak mawiała – jakiegoś artykułu czy książki, które już przestudiowała ze względu na mój temat pracy. To jedno małe „pytanie” i odpowiedziany „tekścik” niejednokrotnie stawały się przyczyną prawdziwej burzy ogarniającej dotychczasowe wyniki pracy. Drobne uwagi kreślone ołówkiem na marginesie pracy były dyskretnym sygnałem, że trzeba doczyścić temat, uściślić pojęcia, lepiej dookreślić kategorie, uzupełnić, przepracować lub zmodyfikować strukturę opracowania itp. To jedno pytanie stanowiło konkretne zadanie do przemyślenia i rozpracowania na kolejne seminarium. Nie sposób było nie przygotować się do niego solidnie, a kiedy zdarzało się to któremuś z seminarzystów, wstydziliśmy się wszyscy. Do dzisiaj, kiedy pracuję nad jakimś zagadnieniem, uruchamia się mechanizm, który określam jako „Mała Joasia”. Zastanawiam się, czy zrobiłam wszystko, by bez wstydu przekazać J. Rutkowiak swój tekst do pierwszego czytania. To działa, chociaż J. Rutkowiak nie prowadziła swoich doktorantów za rękę, nie popychała w określonym kierunku, nie wskazywała, co i jak mają pisać, nie narzucała swojego sposobu postrzegania i rozumienia. Przeciwnie, ceniła samodzielność doktorantów, ich kreatywność, szanowała ich poglądy, choć bywało, że z nimi polemizowała. Równocześnie oczekiwała, że będą otwarci na kolejne wyzwania i poszukiwania, na rozwiązywanie problemów oraz na niespodziewane trudności z tym związane. Z drugiej strony uświadamiała, że nie wszystko zdołają zbadać w jednym „podejściu”, że każdy badacz musi postawić granice, by domknąć swoje badania, a punkt ich zamknięcia i związany z nim niedosyt może traktować jako miejsce otwarcia kolejnych poszukiwań badawczych. Co warto także podkreślić: nie porzucała swoich doktorantów po obronach. Śledziła ich dalsze losy (akademickie), obserwowała osiągnięcia, cieszyła się ich sukcesami, służyła rozmową, kiedy o to prosili. Była!

Po obronie mojej pracy doktorskiej (w czerwcu 1987 roku), składając gratulacje, szepnęła: „Majeczko, i co dalej?”. Pytanie to – jak mówią mity instytutowe – przejęła od swojego gdańskiego mistrza, profesora Ludwika Bandury. Miała też zwyczaj stawiać inne pytanie: „Co słyszać?” – odziedziczone po drugim gdańskim mistrzu, profesorze Kazimierzu Sośnickim. I nie chodziło tu o ploteczki z najbliższego podwórka!

Profesor J. Rutkowiak była wymagająca wobec swoich uczniów, a w tych wymaganiach i oczekiwaniach okazywała się niezwykle konsekwentna – doktoranci mawiali o niej „żelazna ręka w jedwabnej rękawiczce”. Znając ją pół wieku, wiem jednak, że równie wymagająca była w stosunku do siebie samej, o czym przekonałam się wielokrotnie przy okazji współpracy z nią czy to w tzw. projekcie szwedzkim¹, czy nad wspólnymi tekstami, czy też przy okazji organizowanych przeze mnie w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej konferencji i seminariów naukowych. Jeśli pomimo licznych obowiązków podjęła się jakiegoś zadania, realizowała je w stu procentach.

A jaka była prywatnie? Dopóki pracowała, by porozmawiać, umawiałyśmy się na herbatkę w barze uczelnianym. Od czasu, kiedy przeszła na emeryturę, utrzymywałyśmy stały kontakt telefoniczny; zdarzały się także spotkania *face to face*, choć z czasem było ich coraz mniej.

Dzieliłyśmy się uwagami na temat ostatnich fascynacji i przeczytanych lektur. Joasia wczytywała się w prace socjologiczne dotyczące najtrudniejszych globalnych problemów świata – społecznych, politycznych, ekonomicznych, a ostatnio także technologicznych, i z tej perspektywy na nowo pytała: „co to znaczy?” dla edukacji w dzisiejszym świecie. Równocześnie chętnie słuchała relacji o moich pasjach czytelniczych – o biografiach wielkich twórców kultury polskiej i Zakopanem jako witkacowskim „pępku świata”, w którym wielu z tych wielkich żyło, działało i tworzyło. Sama także kochała Podhale i Tatry, po których z zapalem wędrowała w młodych latach, o czym opowiadała ze swadą. Rozmawiałyśmy jednak nie tylko o tzw. sprawach poważnych, lecz także o tym, że bardzo lubi śledziki z cebulką, choć trudno teraz o dobre śledzie; wymieniałyśmy się poradami kulinarnymi, np. dostałam od Joasi przepis na „ciasto Marty” z powidłami i polewą czekoladową.

Brakuje mi naszych spotkań i rozmów. Nie usiądziemy już razem przy herbatce, by odpowiedzieć na pytanie, co słyszać. Chyba, że... po tamtej stronie.

Maria Szczepska-Pustkowska, doktorantka

¹ Przypomnę, że między innymi za tę współpracę badawczą w 1999 roku otrzymała tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu Linköping.

Pytania Joanny

Pierwsze moje spotkanie z Joanną Rutkowiak miało miejsce w trakcie studiów, to były ćwiczenia z etyki – chyba zawodu nauczycielskiego. Nic nie pamiętam z treści tych zajęć, przypominam sobie tylko ich aurę. Joanna jest szczupłą, elegancką kobietą, lekko pochylona przechadza się między rzędami stolików, mało mówi, uważnie słucha i zadaje krótkie pytania. Dyskusja nie jest dynamiczna, są długie chwile ciszy, ale nie jest to cisza rozrywająca jakiś zaplanowany ciąg tez czy argumentów. Nie czuje się wymogu, żeby szybko i koniecznie coś powiedzieć. Pytania potrzebują czasu, także na to, żeby poczuć się zobowiązanym do mówienia przez milczenie innych. To jedna z najważniejszych presji w świecie społecznym. Czasem ktoś ze studentów zamiast odpowiadać na pytania Joanny, zadaje jakoś powiązane z nimi własne pytania i wtedy Joanna czeka, aż ktoś inny je podejmie. To trwa, dryfuje, krąży wokół kilku zaledwie kwestii. Nie pamiętam, jakie teksty wtedy czytaliśmy jako podstawę do tych spotkań. Po zajęciach zostawały pytania.

Pracę w Instytucie Pedagogiki rozpocząłem w 1984 roku i ta orwellowska data nie mogła być bez znaczenia. Wcześniej ukończyłem studia podyplomowe z etyki i religioznawstwa; pracowałem jako szkolny pedagog; byłem asystentem w PWSSP, gdzie zajmowałem się edukacją artystyczną i prowadziłem przedmioty pedagogiczne; byłem wychowawcą w domu dziecka, który został rozwiązany w czasie stanu wojennego. Tak zwany stan nieczynny po zwolnieniu z tej placówki (płatny jak etat) wykorzystałem na lekturę trzech tomów *Sporu o istnienie świata* R. Ingardena, napisanie książki o hierarchiach wartości (której nigdy nie wydałem), bycie tatą i zostanie buddystą. Potem znowu stałem się szkolnym pedagogiem. W czasie pracy w PWSSP rozpocząłem przygotowania do doktoratu z teorii wartości u prof. B. Dziemidoka, który wtedy pracował w UMCS, ale turbulencje letniej rewolty roku 1980, które najpierw koncentrowały się w Lublinie, a potem w Gdańsku, rozrzedziły nasze kontakty.

W trakcie mojego spotkania z Joanną przed złożeniem dokumentów na konkurs na stanowisko asystenta w jej zakładzie, a to był chyba rok 1983, rozmawialiśmy o tym filozoficznym doktoracie. Pytania Joanny zataczały jednak coraz szersze kręgi i dotyczyły w zasadzie wszystkiego, co robiłem i co mnie interesowało. Zaciekały ją nawet tematy dyskusji toczonych w nieformalnym (i nielegalnym według prawa stanu wojennego) Towarzystwie Wiedzy Niepewnej, o którym mimochodem wspominałem, a które założyliśmy sobie w grupie przyjaciół, aby nadszarpnąć marazm orwellowskich zim. Już w trakcie tej pierwszej rozmowy zdałem sobie sprawę, że jeśli chcę znaleźć miejsce na połączenie mojego przygotowania zawodowego, zainteresowań artystycznych i filozofii, to jestem w domu. Powiedziałem, że chciałbym napisać doktorat pod jej kierunkiem. Odpowiedzią Joanny było pytanie zadane spokojnym tonem, cichym głosem i ze spojrzeniem mocno wbijającym się w moje oczy:

– Panie Tomku, żeby napisać doktorat, trzeba mieć skrzydła u ramion i ołów w dupie. Czy pan to ma?

Słowa „pan” i „ma” miały mocno rozciągnięte samogłoski. Musiałem się zastanowić. Lista rzeczy, które robiłem, i miejsc, w których zdążyłem być na etacie w ciągu sześciu lat od ukończenia studiów, musiała budzić wątpliwości w kwestii ołowiu. Ale powiedziałem, że mam.

Praca w Zakładzie Dydaktyki – w zróżnicowanym, interesującym i dynamicznym zespole – natychmiast przywołała aurę pierwszych spotkań z Joanną na zajęciach z etyki. Znowu pytania. Liczba i gęstość spotkań oraz intensywne lektury dały silną teoretyczną ramę „pytajności” rozmawiania z Joanną. Hermeneutyka. Dużo czytamy. Prymat pytania, niemal totalność pytania. Edukacja jako niekończący się dialog. Pulsujące kategorie – bo żadne pojęcie nie może spocząć w spokoju. Albo wchodzi w dialog ze swoimi cieniami i negacjami, albo samo siebie rozsądza pytaniami od środka. Długotrwała praca nad dialogiem i w formie dialogu nie znaczy, że nie ma konfliktów i w zespole czasem wchodzimy w kolizje. Dialog to stosunkowo łatwa idea, ale bardzo wymagająca i nikogo w pełni niesatysfakcjonująca praktyka. W tej atmosferze doktorat o filozoficznych koncepcjach prawdy w teoriach nauczania „pisał się sam”, ale z jedną negatywną recenzją obrona była mozolna. Joanna wspierała mnie z niebiańskim spokojem i lekko ironicznym dystansem do akademickich pokazów mocy. Wtedy wszystko było polityczne, bo polityka wkroczyła w nasze życie. Hermeneutyka nieco się odsuwała, robiąc miejsce dla teorii krytycznej, ale jej presja na pytania wróciła w splecionej z falą krytyczności praktyką dekonstrukcji. To był czas rozmontowywania monolitów systemu i z Joanną zaczęliśmy się spotykać w tekstach pytających o praktyki władzy, wiedzy i edukacji.

Dość szybko zacząłem prowadzić swój własny zakład i zniknąłem z zespołu Joanny, ale spotykaliśmy się często. Joanna była obecna na chyba wszystkich seminariach i konferencjach, gdzie mówiono o sprawach wartych kolejnego pytania. Słuchała z niezwykłą uwagą i naprawdę była mistrzynią pytań.

Ostatnie pytanie od Joanny usłyszałem niedługo przed jej niespodziewaną śmiercią, kiedy byliśmy z Mają na wystawie grafik w Pałacu Opatów w Oliwie. Joanna była tam w towarzystwie swoich dorosłych wnuków, znowu ją widzieliśmy w marszu, wyprostowaną, uważną i ciekawą wszystkiego.

– Tomku, czy pan nadal maluje?

– Tak.

– Sprzedaje pan?

– Nie.

– To gdzie pan to trzyma?

To jest pytanie na odchodzenie. Pytanie o to, co zostaje, po co zostaje, komu to zostawiamy i gdzie to ma mieć swoje miejsce. Jeszcze tego nie wiem.

Joanna zostawiła mi pytania.

Tomasz Szkudlarek, doktorant

Czy wykład z dydaktyki ogólnej z ubiegłego wieku może być jeszcze aktualny?

Takie pytanie stawiam sobie po blisko pół wieku od czasów, gdy razem z Olą G. i Kasią M. siadywałyśmy w ostatniej ławce na wykładzie z dydaktyki ogólnej w słynnej sali 36 (a czasem 70), w nieistniejącym już budynku Instytutu Pedagogiki UG. Tam zaczynała się nasza pedagogiczna wędrówka, gdzie z Marysią M. i Jolą D. zakładałyśmy harcerskie kręgi instruktorskie, budząc lekkie zaskoczenie Dyrekcji, ale też aprobujące zaciekawienie dr Wandy Frankiewicz i dr Joanny Rutkowiak widzących w tej młodzieńczej ekspresji jednak coś więcej niż tylko przejaw egzaltacji. W istocie pomagało to nam w ucieczce od schematyzmu studiowania i zagłębiania się w lektury tyleż niezrozumiałe, co opisujące dziwny „nieistniejący świat”, do którego przygotowuje szkoła (w nawiązaniu do krytycznego opisu Ryszarda Łukaszewicza z tamtego czasu)...

W tej ucieczce pomagały nam też dwie jaśniejące mocno gwiazdy dydaktyki ogólnej, czyli młode doktorki, Joanna i Wanda, które zabłysły na pedagogicznym firmamencie budynku przy ulicy Krzywoustego 19. Ten budynek zresztą stanowił niezamierzoną innowację, jako że mieścił w sobie szkołę i uczelnię, solidarnie łącząc funkcje wychowawcze i pedagogiczne na parterze oraz akademickie na pierwszym piętrze.

Pewnego jesiennego dnia do sali 70 weszła pani ubrana w piękny sweterek w pomarańczowym odcieniu, spojrzała na nas i po chwili zadała „niewinne” pytanie:

– Z czym się wam kojarzy słowo dydaktyka?

Milczeliśmy na tyle długo, że po chwili padły następne pytania:

– A czemu służy szkoła? Uczenie się? Co to znaczy uczyć? Jaki jest tego cel?

Zeszyt formatu A5 powoli wypełniał się notatkami i gdy teraz przeglądam jego pożółkłe kartki, widzę porządnie poukładane wątki. Kolejne wykłady i ćwiczenia ukazywały nam trudną do oszacowania rozległość dydaktycznego wszechświata, a w nim cele, treści, zasady, metody, środki dydaktyczne, formy organizacyjne. Wykład zatem rozwijał się przed nami w system dydaktyczny wraz z jego logiczną, a jednocześnie otwartą strukturą, nad którą unosił się duch profesorów Kazimierza Sośnickiego i Ludwika Bandury. Potem jednak pojawiły się pytania podważające ów system, konieczne argumenty i pojęcia, niezbędne dla owej dekonstrukcji: myślenie intuicyjne, potoczność, konkretność *versus* abstrakcyjność, heurystyki, problemowe uczenie się i tak dalej, aż do ogólnego zwątpienia we wszechmoc naukowego wyjaśniania kategorii systemowych. Pani Doktor zasiewała w nas niepewność, a nikt z nas, studentów, wówczas nie wiedział, że owo zwątpienie, pochodzące z porządku „myślenia słabego” (Vattimo), stanie się znakiem rozpoznawczym pracy badawczej i myślenia Profesor. Wkrótce w jej pracach i wystąpieniach pojawiły się nowe kategorie: dialog, pytanie, metodyka własnego pomysłu.

Minęły czasy studenckie. Po wstąpieniu w 1982 roku na pokład Zakładu Dydaktyki zwróciłam uwagę na pewną jego specyfikę¹, a był nią dość luźny związek tematyki badawczej, jaką deklarowali członkowie Zakładu, w stosunku do nazwy jednostki. Wreszcie wraz przełomem politycznym nastąpił też upadek Wielkich Narracji (o czym Profesor zresztą później napisała tekst wątpiący w ten fakt). I choć było to zjawisko pochodzące z zewnętrznej, politycznej rzeczywistości, to uzasadniało również wewnętrzną erozję panujących w umysłach badaczy struktur wiedzy, nie tylko dydaktycznej, lecz także tej szerszej, o korzeniach filozoficznych.

Z czasem ocean pojęciowy, po którym żeglował Zakład z nieustraszoną Szeferową na mostku, wciągnął przy wysiłku całej załogi nowe i potężne żagle: edukacja regionalna *versus* regionalizacja nauczania (Kazimierz), edukacja alternatywna (Wanda i Zdzisław), dar dysleksji i norma (Jola), język i komunikacja (Zdzisław), prawda, treści kształcenia, wiedza i wolność (Tomek), uniwersytet i metody aktywizujące, ukryty program (Teresa), twórcze uczenie się (Ania), myślenie i rozumienie (Jola), analiza dyskursu i uczenie się dorosłych (Ala), kompetencje, podmiot i tożsamość (Astrid), reprodukcja (Jarek), krytyczna analiza treści kształcenia (Ewa), drama (Adam), konflikty w szkole (Kasia)... Kolejne pojęcia, kategorie i dyskursy przeorały zakładowy nieboskłon, na którym błyskały supernowe: etyczność, polityczność, tożsamość, postmodernizm, różnica, równość i oczywiście neoliberalizm oraz uwikłana weń edukacja. Nie sposób tu wymienić wszystkich zagadnień, jakie podejmowali badacze z Zakładu Dydaktyki na przestrzeni dziesięcioleci. Pewne jest jednak, iż Zakład stanowił małą wspólnotę połączoną na zebraniach wysiłkiem myślenia i bycia częścią *universitas*.

W tej burzliwej żegludze każdy, kto osiągał swą przystań doktorską czy habilitacyjną, miał poczucie, że Zakład to jego macierzysty port i nawet jeśli opuścił go na zawsze, to z dala nadal błyskała przyjazna latarnia wskazująca stały ląd na burzliwym morzu manifestowania się władzy i akademickich sporów, przełomów paradygmatycznych i perypetii awansowych...

Pozostaje jeszcze pytanie: co zostało z wykładów dr Joanny Rutkowiak wysłuchanych pod koniec lat 70., jaką wartość mają tamte notatki zapisane drobnym pismem na pożółkłych już kartkach grubego zeszytu A5? W czasach AI, czata GPT, anonimowych wykładów online, w czasach dezinformacji i inflacji wiedzy nienadającej się już do sensownej filtracji.

Odpowiedź dydaktyka będzie dydaktyczna: pozostają atrybuty formalne, na które składają się dbałość o rzetelność argumentacji, budowanie tymczasowych struktur dla zagadnienia, troska o jasność przekazu, etyczność w kształceniu, łączenie odległych wątków, dynamiczna pogłębliwość i sporo innych elementów.

Ale to tylko jedna warstwa odpowiedzi, która ma naturę palimpsestu. W miarę powracania wspomnień o różnych wydarzeniach studenckich i zakładowych,

¹ Gdy przyszłam do pracy, w pokoju, gdzie rezydowali Wanda i Kazimierz, moją uwagę zwrócił plakat z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka na wewnętrznej stronie zakładowych drzwi...

odsłaniają się subtelniejsze i trwalsze elementy, które biegną jak żyłki po marmurze pamięci. Wysiłek myślenia, życzliwe słuchanie, uważność i krytyczność, nieustępliwość, bezinteresowność i owa wspólnotowość, której wspomnienie we mnie pozostało jako dziś już niedosiężna idea uniwersytecka.

To pozostało w głębszych pokładach wspomnień żeglugi zakładowej, za to dziękuję swej Szefowej.

Jolanta Kruk, doktorantka

Pani powinna nosić futro, pani Joanno

Tytuł mojego wspomnienia licznych pozanaukowych rozmów z prof. Joanną Rutkowiak nawiązuje do opowiedzianej przez nią historii o wyjeździe na konferencję naukową – nie pamiętam już, gdzie się odbywała. Było to w latach 70. Na konferencji był także obecny ówczesny kierownik Zakładu Dydaktyki UG, prof. Ludwik Bandura. W jednym ze sklepów wtedy jeszcze pani doktor Joanna zobaczyła wymarzony kożuszek. Niestety, pieniądze, które miała przy sobie, nie wystarczyły na jego zakup. Pożyczyła część brakującej kwoty od osób współuczestniczących w konferencji („Wiesz, Jolu, założyłam zeszyt z ich adresami, żeby po powrocie zwrócić pieniądze”). Ale to wciąż było za mało na zakup zarezerwowanego już kożuszka. Joanna Rutkowiak postanowiła poprosić prof. Bandurę o pożyczanie pieniędzy, wyjaśniając, że marznie zimą i kożuszek rozwiąże tę niedogodność. I to właśnie w tej sytuacji prof. Bandura powiedział:

– Pani powinna nosić futro, pani Joanno, ale jeśli upiera się pani przy kożusku, nic nie poradzę.

Pożyczył brakującą kwotę i kożuszek został kupiony.

Te historię i wiele innych – o zbieraniu podków u kowali w czasie wyprawy rowerowej, o zgubieniu się wspólnie z koleżanką podczas zorganizowanego wyjazdu do Portugalii i Hiszpanii (przechowuję wachlarz z napisem Barcelona, który dostałam od prof. Rutkowiak po tej wycieczce) – usłyszałam w czasie wspólnych spotkań.

W roku 1980 prof. Joanna Rutkowiak była promotorką mojej obronionej pracy magisterskiej, później również doktoratu. Ale to historie opowiedziane przez nią w nienaukowych rozmowach dzisiaj cenię najbardziej.

Jolanta Dyrda, doktorantka

But i kapelusz

„Kobietę zdbi but i kapelusz” – tak mawiała Jej mama. Powiedziała mi o tym kilka dni po moim kolokwium habilitacyjnym, wręczając pamiątkowy upominek – dwa egzemplarze nie wiadomo czego. Były to takie ozdóbki, zawieszki może, misternie utkane z delikatnych złożonych drucików tworzących kształty zgrabnego, staromodnego bucika i rozłożystego kapelusza. Zbyt drobne, by zawiesić je na choince, zbyt duże na szyję, wydawały się czymś nonszalancko zbytelnym i nie pasowały do – bądź co bądź – akademickich okoliczności. A jednak, znając naszą Szefową (bo tak o niej mawialiśmy), musiały stanowić coś wybitnie symbolicznego, choć o znaczeniu, które nie narzucało się samo. Upominek z dawnych lat do dzisiaj prowokuje refleksję: dlaczego but i kapelusz? Ciekawe, jakie znaczenie kryje się za pozornie nieprofesorskim gestem, który – a jakże – musiał wyrażać akademicki sens, bo taka była Joanna Rutkowiak.

Jej „Co słychać?” rzucane w formie powitania można było mylnie brać za pytanie retoryczne. Pojawiało się w mniej lub bardziej przelotnych okolicznościach – niekiedy na korytarzu, czasami w pokoju 58, przez który w każdą środę przewijał się cały nasz Zakład. Poznawszy Joannę Rutkowiak, każdy z nas szybko się orientował, że „Co słychać?” stanowiło zaproszenie do rozmowy, która z zasady musiała być „o czymś”, przeważnie dotycząc naszych badawczych poczynañ lub tych pytań o rzeczywistość społeczną, które sami sobie stawiamy. Często w spontanicznych pogawędkach dzieliliśmy się sprawami akademicko istotnymi, mimo że te pierwsze z początku wydawać się mogły kurtuazyjne. Ale kurtuazja w kontaktach z Szefową byłaby marnowaniem czasu, czego chyba nawet nie musiała nam dawać do zrozumienia.

„To jest sprawa!” lub „Słuchajcie, jest sprawa!” (z wyraźnie zaakcentowanym „jest”) – stanowiło jeszcze jeden sygnał zaproszenia do rozmowy. Pojawiał się w kontekście dyskusji prowadzonych przy wielkim rozkładanym stole oklejonym fornirem „na wysoki połysk” – typowym reprezentancie PRL-owskiego designu. (Nawet jeżeli w ostatnich kilkunastu latach stół się zmienił, to wyłącznie tamten, z pokoju 58, pozostaje w mojej pamięci). W ustach Joanny Rutkowiak „sprawa” oznaczała kwestię ważną, czyli taką, która daje pretekst do pytania o sens rzeczywistości społecznej utkanej przez ludzkie wybory, a te – jak wiadomo lub nie – zawsze są jakoś powiązane z edukacją. „Sprawa” wzbudza namysł, nierzadko rodzi obawy, a nade wszystko opiera się jednoznaczności jej pojmowania. Gdy tak pojęta „sprawa” stanowiła przedmiot rozmowy, to udawało się kreować szerszy horyzont rozumienia kwestii wspólnych, wspólnotowych być może, stojących ponad naszymi prywatnymi światami (choćż zdarzało się, że te ostatnie były początkiem rozmowy).

To właśnie w przestrzeni rozmowy najsilniej ujawniała się „profesorskość” Joanny Rutkowiak odczytywana w powiązaniu z etosem Jej akademickiego zaangażowania w kreowanie wspólnoty namysłu. Niezależnie od tego, co stanowiło punkt

wyjścia do rozmowy, zawsze kierowała się ona ku sprawom ponadjednostkowym, wyzwalając pytańność i wzbudzając czuły respekt dla kulturowych, światopoglądowych, paradygmatycznych... różnic – także i tych obecnych pomiędzy nami. Dość często zdarzało się, że Joanna entuzjastycznie nawiązywała do tego, że ktoś „coś” powiedział czy napisał – i odnosiło się wrażenie, że czyni nieustające wysiłki, by to „coś”, czasem jako współbrzmienie, lecz przeważnie jako kontrapunkt, uwzględnić we własnym horyzoncie „wmyślenia się w sprawę” – co także było pojęciem z Jej akademickiego słownika. „Wmyślenie się” odnosiło się do wysiłku rozumienia naznaczonego pragnieniem przewycięzania obcości tego, co odmienne; rozumienia otwartego na dynamikę konstelacji znaczeń; dokonującego przekładu pomiędzy „swoim” a „już-nie-obcym”; równolegle poruszającego się w wielu trajektoriach. Tak, sposób Jej myślenia ujawniający się w tekstach, akademickich dyskusjach, ale i w codziennych rozmowach, uruchamiał swoiste „pulsowanie kategorii” w horyzoncie spraw ważnych.

Słuchała z niezwykłą uwagą. Im większe w przestrzeni dyskusji pojawiały się różnice – poglądów, statusów, kulturowych afiliacji – tym bardziej Jej słuch się wyostrzał. Wielokrotnie mówiła o tym, czego nauczyła się od swoich studentów, zwłaszcza tych z nieuprzywilejowanych, peryferyjnych środowisk. A „nauczyć się” w Jej języku oznaczało „dać do myślenia”, prowokować pytania i inspirować, także pisarsko. Tak właśnie było z określeniem „wmyślić się”, którym często operowała ostatnimi laty, a które pochodziło od jednego z Jej studentów. Ten, według jego własnej, cytowanej przez Joannę wypowiedzi, „jak się tak wmyślił” w jakąś obcą mu akademicką kwestię, to „doszedł do rozumienia” – tego, które oswaja nas z różnicą peryferyjnych statusów i akademickich centrów, wielością dyskursów i w ogóle z rzeczywistością, dla której jedynym paradygmatem opisu wydaje się kontrapunkt; tego rozumienia, które nieustająco dokonuje przekładu. A „przekład” to także jedna z często powracających w Jej wypowiedziach idei.

Wychowywała nas szeptem. Jak gdyby przypadkiem, z całkowitym brakiem pedagogicznej nachalności. Głównie przy seminaryjnym stole. Fizycznie krucha i intelektualnie potężna była autorytetem, który nie musiał otwarcie manifestować tego, że się od nas wymaga: czytania, słuchania i myślenia. Przeciwnie, mobilizowała nasze poczucie powinności milczeniem, uśmiechem, czułym zdrabnianiem naszych imion oraz owym subtelnym „Co słyszać?”. W swojej akademicko-socjalizującej roli była jak ten dyskretny ślad „cienkiego ołóweczka” na stronach rękopisu pracy doktorskiej, o którym pisze Piotr Zamojski we wspomnieniu zamieszczonym w dalszej części tekstu. Nie pamiętam, aby udzieliła komuś reprimendy, może poza kolegą idącym uczelnianym korytarzem z rozwiązanymi sznurówkami sneakersów (taka chyba była moda) – tyle tylko, że owa reprimenda wyrażała się w nieco teatralnie zaakcentowanym zdziwieniu. Wychowywała, tworząc przestrzeń doświadczania różnic w otwartej dyskusji nasyconej krytycznym i hermeneutycznym myśleniem. Regularnie toczące się rozmowy – czy to podejmowane w ramach spotkań Zakładu, czy zrodzone spontanicznie – nierzadko stanowiły dla nas wyzwanie. Były bowiem

przeplecione często silnie krytycznymi, lecz równie wspierającymi uwagami, które wyrażaliśmy wobec naszych badawczych pomysłów lub projektów. Dzięki zachowaniu wzajemnego szacunku i nastawieniu na uczenie się od Innego seminaryjne dyskusje stanowiły rusztowanie dla rozwoju naszej małej akademickiej wspólnoty, systematycznie gromadzącej się wokół osobliwego artefaktu: zeszytu A4, w którym naprzemiennie, dość szczegółowo zapisywaliśmy treść dyskusji towarzyszącej każdemu z „zebrań Zakładu Dydaktyki”. Wielokrotnie zastanawiałam się, czemu służyły te zapiski. Czy ktoś je w ogóle czytał? Czy ktoś ich potrzebował? Patrząc wstecz, doceniam *stricte* rytualne znaczenie owego sprawozdawczego gestu.

Dziś – wiedząc już, że praktyk tych nie można po prostu przeszczepić na inny grunt – zastanawiam się, jak kreowanie tego prawdziwie edukacyjnego doświadczenia w ogóle było możliwe i czuję, że bardzo mi tego brak. Nade wszystko tęsknię za klimatem „zgodnego dysonansu”, w którego tworzeniu Joanna Rutkowiak była mistrzynią. Być może zatem but i kapelusz jako okołohabilitacyjny upominek również był jego wyrazem? Jeszcze nad tym pomyślę.

Astrid Męczkowska-Christiansen, doktorantka

Nie zawsze wiemy, co widzimy

Wśród różnych – czytelniczych, dyskusyjnych, konferencyjnych, seminaryjnych – spotkań, rozmów, listów jest kilka takich doświadczeń, które szczególnie utrwalają się w pamięci, przypominają się i są przypominane. Są opowiadane, żyją własną, dalszą historią, tworzą owo literackie „opowiadać dalej”, dokumentując istotność opowieści, znaczenie uważności i wyobraźni, dostrzeganie niepowtarzalności, rolę pamięci. W tym wybranym przeze mnie przykładzie wyraźnie zawartych jest kilka cech tak rozumianego doświadczenia. Ze względu na wymaganą skrótowość tej relacji chcę opowiedzieć o niektórych tylko wyglądach spotkań w tekstach, poprzez teksty, poprzez inicjowane przez nie dalsze opowieści.

Pewna inicjatywa wydawnicza „Ars Educandi” (2019, nr 16) szczególnie utrzymała się w mojej pamięci. Piotr Kowzan w redakcyjnym wstępie *Współpraca nierównych* w tamtym tomie pisał: „Niniejsze wydanie «Ars Educandi» ma na celu nakreślenie emancypacyjnego potencjału pracy edukacyjnej wbrew niekorzystnym warunkom (...), a ramą interpretacyjną zebranego materiału była koncepcja «nauczyciela ignoranta» Jacquesa Rancière’a. Joannie Rutkowiak w artykule pt. *Rancière’owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczenie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemi warmińsko-mazurskiej* udało się uchwycić kilka takich momentów”. Autor zachęcał czytelników „do zawieszenia swoich specyficznych technologii performatywnych (...). Pozwólcie sobie” – pisał – „na nurzanie się w czytaniu dla wspólnego dobra!”. To „wspólne dobro” okazało się moim zdaniem bezpośrednio

dostępne, widoczne, wielorakie. A temat „niekorzystnych warunków” był istotnym emancypacyjnym wyzwaniem.

Joanna Rutkowiak w artykule *Rancière'owskie interpretacje emancypacyjne* pisała o roli założenia, „początkowo intuicyjnego, jeszcze niewiązanego z ideą nauczyciela ignorantą, że studenci mają potencjały rozwojowe często nierozpoznane przez otoczenie”, że te potencjały warto „ożywiać drogą uprawiania dydaktycznych prób (...), uruchamiających życie umysłu. Łączy się to z rozstawianiem się z tym mitem pedagogiki, w którym dzieli się świat ludzi na dwie nienaruszalne części: wiedzących i niewiedzących, dojrzałych i niedojrzałych”.

To „nierozpoznanie” stało się też jednym z motywów przewodnich wspomnianego „czytania dla wspólnego dobra”. Rozpoznawać (własne) nierozpoznanie... Wracałam kilkakrotnie do tego tekstu, również przy okazji polecenia lektury studentom, dostrzegając zupełnie nietypowe przy takich spotkaniach, dyskusjach, pedagogiczne inspiracje. Najważniejsze wskazówki, jakie dostajemy od Autorki – pisał w tamtym tomie Piotr Zamojski – „ujawniają się dopiero wówczas, gdy przyglądamy się bliżej temu, jak bada ona swoją praktykę, czyli temu: na co patrzy, co przyciąga jej uwagę i co zauważa w tym, co dzieje się wokół niej (...). Są to mgnienia. Fraza rzucona przez «instruktorkę», która wyłania się znikąd i znika w tłumie, by nigdy nie ujawnić swojej tożsamości. Słowo wypowiedziane przez egzaminowanego «mechanika». Pytanie postawione po wykładzie przez «wnuczkę baletnicy». (...) To właśnie w tych mgnieniach wydarza się równość (...), pokazuje się kształcenie” – komentował Zamojski. Są to czasem właśnie krótkie epizody, pozornie zwykłe zdarzenia, przypadkowe spotkania, zwyczajne słowa. A mgnienia – jak podkreślał Zamojski – „łatwo przeoczyć”. Trzeba więc patrzeć uważnie, „być wyczulonym, uwrażliwionym na pozornie drobne, epizodyczne zdarzenia, w których rozpoznaje się wydarzenie kształcenia”. Czy tego właśnie można się (i kogoś) nauczyć? Czy jest to uważność jakiegoś szczególnego, dającego się opisać (pedagogicznego) rodzaju, jakaś pedagogiczna zasada, metoda? Czy jest to raczej właśnie podstawa etycznej wrażliwości, istota etycznego zobowiązania, owa „nieuchwytna mądrość” (jak w filozofii dramatu), która nie jest powtarzalnym pouczeniem? Zamojski wspomina o potrzebie „przemyślenia czy wymyślenia na nowo instytucjonalnych ram, które brałyby pod uwagę efemeryczną i kontekstualną naturę kształcenia i dlatego umożliwiałyby dążenie do mgnieniowych, sporadycznych i skromnych osiągnięć, czyli umożliwiałyby osiągnięcie niemożliwego”. Czy zatem utrwalone (przez kogo?) pedagogiczne ramy nie tylko nie pomagają, ale wręcz przeszkadzają w dążeniu i dostrzeżeniu owych mgnień? Czy pozwalają tylko na to, co się narzuca jako akurat możliwe? Byłaby więc ta inna pedagogika permanentną niezgodą na to, co tylko wynika z warunków, co ogranicza. Rancière'owska koncepcja stawia jednak założenie kontrfaktycznie. W zawartym w tamtym tomie „Ars Educandi” artykule *Nie wiemy, czego się uczy*my pisałam, że zagadnienie „nierówności edukacyjnych” wskazywanych przez badaczy, zwłaszcza w sytuacji zmiany ustrojowej na terenach Warmii i Mazur, to – w rozważaniach Joanny Rutkowiak – punkt wyjścia do pracy niebiorącej „pod

uwagę uczniowskich braków, które mogą być hamulcem w skutecznym nauczaniu i uczeniu się”. Autorka zaznacza, że „najcenniejszymi zasobami” tego regionu są „ludzie kultury i drzemiące potencjały społeczności lokalnej”. Świadectwo owego dziedzictwa (materialne i niematerialne) może być bowiem – jak wspominałam – „niszczone, zapominane, ale też fałszowane. Może również stawać się narzędziem manipulacji i indoktrynacji”. Zmanipulowana pamięć bywa – jak wiemy – zawodna, wybiórcza, ale też samooszukująca się, samoobronna, unikająca samorozpoznania. Podawałam jednak wówczas znane mi przykłady inicjatyw lokalnych, oddolnie podejmowanych działań, podkreślałam znaczenie dostrzegania i doceniania ważności miejsca, a jednocześnie niepoddawania się stereotypowo przyznawanym tożsamościowym identyfikacjom, segregacjom, celowemu czy przypadkowemu umniejszaniu, deprecjonowaniu. Ta chęć „przemówienia własnym głosem” może być wyrazem oporu, może zmierzać do zobrazowania indywidualnego, lokalnego doświadczenia, ale jednocześnie przezwyciężać niedogodności własnego, trudnego losu, może sprzeciwiać się zdeteterminowaniom, zaprzeczać stereotypowym przyporządkowaniom. Nie chodzi więc tylko o „dziedziczenie”, ale właśnie o możliwość takiej niedeterminującej, złożonej relacji z owym otoczeniem; nie zapomnienie, ale i nie poddanie się. To dziedzictwo może stwarzać szanse i niepodlegania (wyzwolenia), i zakotwiczenia, i interpretacji. Może więc być owym „wszystkim we wszystkim” (Rancière). Przedstawione przez Joannę Rutkowiak epizody edukacyjnych spotkań stanowią szczegółową dokumentację potencjału, pracy i zachowań emancypacyjnych. To uwrażliwienie na potencjał emancypacyjny spotkań nie tylko w edukacji i poprzez edukację. Warto podkreślić, że to właśnie owo wcześniejsze (uświadomione) „nie rozumiem”, istotne w hermeneutycznej filozofii i pedagogice (tak bliskiej Joannie Rutkowiak), może być zinterpretowane tu nie jako przeszkoda, ale zachęta, zobowiązanie do namysłu. Obcość, różnica, odległość, nierozumienie mogą utrudniać i zakłócać bezproblematyczne przyswojenie, ale tu właśnie jest źródło pytań. Wspomniana wcześniej trudność okazuje się wyzwaniem dla rozumienia, zatrzymaniem biegu powierzchownego rozpoznawania. Edukacyjne spotkania to nie tylko miejsca uczenia się „czegoś”, ale też – w odróżnieniu od tzw. codzienności – miejsca intencjonalne, stworzone; to specjalne (ryzykowne) „sztuczne” zatrzymania.

Jak było możliwe to „wmyślanie się” i bycie „podróżnikiem umysłu”? Zapewne wymagało to „naruszenia utrwalonych porządków dydaktycznych”. Wymagało też trudnej, twórczej pracy. Trudnej niekiedy tym bardziej, że – jak pisał Jarosław Jendza – my, akademicy pracujemy niekiedy w otoczeniu „trwałych scenariuszy zajęć, niewrażliwych form spotkań ze studentami i apriorycznego projektowania przebiegu egzaminów”. Czy wykroczenie poza te „niewrażliwe formy” i scenariusze wymaga jakichś specjalnych uzasadnień, usprawiedliwień, odważnych i nowatorskich koncepcji? Zaproponowałam kiedyś studentom przeczytanie tekstu Joanny Rutkowiak o Ranciere’owskich inspiracjach, o dyskusji wokół tego problemu. W naszej późniejszej rozmowie podczas zajęć okazało się, że opisane sytuacje wyraźnie przemówiły

do wyobraźni czytelników. Kilka osób chętnie opowiedziało o zdarzających się „mgnieniach”, a inni z zainteresowaniem słuchali. To były czasem bardzo proste opisy zwyczajnych sytuacji. Skupienie się na szczególe, na znaczącej uważności. Ale jest też ciąg dalszy tego wspomnienia. Miałam potem okazję uczestniczyć w spotkaniu po kilku latach z tymi osobami (podczas zajęć z doktorantami). W ich pamięci (naturalnie, bez mojego przypominania) powrócił ten temat, uaktualniły się pytania z tamtych zajęć i doświadczenia nowych, związanych z tym lektur.

I jeszcze inne spotkanie: jak zaznaczyłam – w tamtym tekście pisałam też o bogactwie kulturowym tego regionu. O dokonaniach i inicjatywach dokumentujących, uobecniających doświadczenia skazywane przez lata na zapomnienie. Będąc ciekawa reakcji, poleciłam do przeczytania tekst Joanny Rutkowiak lokalnym (znajomym) artystom, także tym, którzy opisują trudną codzienność, również edukacyjną, osób pochodzących „z pałaców”, czyli ze zrujnowanych przez dawne warmińsko-mazurskie PGR-y budynków „nie do zamieszkania”. Z ważnego wówczas dla nas, artystycznego, pouczającego seminarium nad jeziorem, w pobliżu pałacowych ruin, mam bogatą dokumentację. Z seminarium zawierającego głosy twórców tak ciekawie – ich zdaniem – w takiej pedagogicznej właśnie perspektywie obecnych, zauważonych, docenionych.

* * *

W okresie okołoswiąteczno-noworocznym wymienialiśmy z Joanną Rutkowiak długie lub niedługie listy, „opowieści różnej treści”. I kiedy właśnie myślałam o braku takiego listu w tym roku, dostałam gdańskie zaproszenie do pisania, do upamiętnienia. „Moim domem jest pamięć” – to cytat z utworu mojego ulubionego zespołu muzycznego.

Maria Reut, doktorantka

Moja Mistrzyni Profesor Joanna Rutkowiak – wspomnienie

Piętnastego maja 2025 roku zmarła prof. dr hab. Joanna Rutkowiak. W przeddzień ostatniego pożegnania okazało się, że nie pamiętam, kiedy po raz pierwszy Ją spotkałam. Musiało się to stać podczas moich studiów (mniej więcej 25 lat temu) – chociaż nigdy nie miałem zajęć z Panią Profesor. Tak naprawdę jednak czuję się dzisiaj tak, jak gdyby wcale nie było naszego pierwszego spotkania. Joanna Rutkowiak po prostu od zawsze była w moim życiu. To w sumie jest prawda w odniesieniu do życia akademickiego.

Profesor Joanna Rutkowiak to był człowiek uniwersytetu *par excellence*, którego żywołem były zajęcia ze studentami, seminaria, dyskusje nad wystąpieniami,

nieustanna praca badawcza (także na emeryturze), a także korytarzowe rozmowy na uczelni o sprawach kluczowych dla edukacji i świata społeczno-politycznego.

Rozmowa. To jest coś, co uprawiała Joanna Rutkowiak w niezrównany sposób. Rozmawiając z Nią, trzeba było sobie radzić z pytaniami najgrubszego kalibru, na które nikt nie ma odpowiedzi: jaki jest sens całości społecznej dzisiaj? Jak Pan widzi kondycję pedagogiki w Polsce? Jak złożoność procesów technologicznych, ekonomicznych, migracyjnych, demograficznych, politycznych i społecznych można uchwycić jako kontekst dla edukacji? To było zawsze jakieś pytanie o całość, o sens czegoś nieprawdopodobnie złożonego, skomplikowanego, zróżnicowanego i różnicującego się. Profesor zadawała te pytania na serio i była ciekawa odpowiedzi. Rozmówcą był ktokolwiek: studentka, badaczka, doktorant czy profesorka. Trzeba było się z takim pytaniem mierzyć, jeśli chciało się rozmawiać z Joanną Rutkowiak. To była praca.

Zawsze praca! Tylko praca! Gdy wychodziliśmy z Instytutu po obronie mojego doktoratu, prof. Rutkowiak opowiedziała mi anegdotę o tym, jak po swojej obronie wychodziła z Instytutu z promotorem prof. Ludwikiem Bandurą, który po przekroczeniu progu budynku zapytał: „Pani doktor, to czym teraz się Pani badawczo zajmie?”. Trochę się śmiała, jak mi to opowiadała, ale było to całkiem na poważnie. Anegdota miała dawać do myślenia.

Joanna Rutkowiak zawsze dawała do myślenia. Robiła przestrzeń na myślenie, odsuwając sprawy nieistotne na bok: obowiązki biurokratyczne, gry władzy na uniwersytecie, ploteczki – o tym wszystkim nie dało się z Nią rozmawiać. Profesor Rutkowiak dawała do myślenia w typowy dla siebie, niemalże niewidoczny sposób. Na maszynopisie – cieniutkim ołówczkiem. W rozmowie – anegdotą, uwagą na marginesie, sugestią lektury i przede wszystkim pytaniem. To nigdy nie były jakieś wielkie gesty, strzeliste akty, mocne słowa, tylko zawsze cichy głos, drobny ołówczek, sugestia, pytanie.

Szalenie trudno jest opowiedzieć o doświadczeniu pisania doktoratu u Pani Profesor, które w moim przypadku było rodzajem akademickiej i intelektualnej socjalizacji pierwotnej. Nie sposób przecież mówić o swojej Mistrzyni, nie popadając w banał, nie zanurzając się w zawstydzającym uwielbieniu, nie grzęznąc w lekkości przesłodzonej laudacji. Szczególnie że Joanna Rutkowiak nie znosiła wszelkiego (a szczególnie akademickiego) zadęcia. Jej sposób bycia w uniwersytecie był ufundowany na pryncypiach ignorowania hierarchii oraz aktywnego demontowania wszelkich dystynkcji stojących u podstaw feudalnych stosunków w świecie uniwersytetu. Nasza Mistrzyni – myślę, że mogę tak powiedzieć w imieniu Jej uczennic i uczniów – była rzeczniką i praktykiem relacji równościowych, horyzontalnych, w których różnorodni ludzie skupiają się nie na swoich statusach, ale na kolektywnej pracy na rzecz wspólnego dobra.

Dlatego – przypominając sobie pouczenie Hannah Arendt¹ – wedle, której filozof, nie chcąc zgubić się w swoich pojęciach, musi odwołać się do jakiejś społecznej rzeczywistości – chciałbym przywołać doświadczenia z naszej wspólnej pracy nad moim doktoratem. Nie są to jednak doświadczenia krytyczne, które stanowiłyby jakąś linię demarkacyjną w naszych kontaktach; są to raczej doświadczenia symboliczne, doświadczenia – metafory, doświadczenia – znaki. Znaki, które wskazują być może istotę tej współpracy, albo też dzięki którym można sobie wyobrazić, co to znaczy pisać doktorat pod kierunkiem profesor Joanny Rutkowiak.

Pierwsze z tych doświadczeń jest związane ze słynną kanapą... koloru złotego. Trzeba jednak powiedzieć, że czasem był to okrągły stolik koło biblioteczki, a czasem domek wczasowy w Łączynie, gdy, korzystając z okazji wakacyjnego czasu wolnego... można było trochę popracować.

Tym razem była to jednak złota kanapa i zdanie, które padło pod koniec kilkugodzinnego spotkania, zdanie na które już czekałem – będąc przygotowany przebiegiem rozmowy: „Panie Piotrze, trudno to powiedzieć, bo strasznie się Pan napracował, ale tak się chyba nie da...”. To plus pełno ołóweczka na tekście – i wiadomo było, że muszę zacząć od początku.

Mam jeszcze te 70 stron okołodoktorskich pierwocin. Jest to maszynopis bardzo nędznego tekstu najeżony uwagami Promotorki naniesionymi małym odręcznym pismem, bardzo lekko prowadzonym, cieniutkim ołówkiem. Uwagi te pytają o każde niemal słowo: „dlaczego tak?”, „co to znaczy?”, „w jakim sensie?”, „po co o tym tutaj pisać?”, „po co to Panu?”, „czy na pewno tak?”, „jaką tezę Pan tu stawia?”, „to ważne! – ale jak to nazwać i co to znaczy?”.

Pisałem potem tak, żeby uniknąć podobnych pytań (czego nigdy – *nota bene* – nie udało mi się osiągnąć). Przywykłem i polubiłem ów lekko prowadzony, cieniutki ołówczek, który wielokrotnie uchronił mnie przed wszelkimi niebezpieczeństwami czyhającymi na młodego podówcza, pochopnego i nieokrzeseanego doktoranta.

Kiedy indziej natomiast, gdy prawie nie spałem i mało jadłem, tylko wściekle czytałem, Profesor coś dostrzegła i poleciła: „Panie Piotrze, proszę pamiętać: bycie humanistą oznacza, że trzeba się rozglądać szeroko i szukać inspiracji wszędzie! Proszę iść do teatru, a później znaleźć dobrą wystawę i przedyskutować ją z przyjaciółmi, pójść na koncert, czytać poezję i dobrą prozę. O! Koniecznie Prousta! Koniecznie *W poszukiwaniu straconego czasu!*”.

Współpraca z profesor Joanną Rutkowiak była zupełnie niepowtarzalnym doświadczeniem: przedwojennej klasy, niezwykle delikatności (głos, ołówczek, ale też delikatność gestu, wyrazu, myśli) połączonej z twardością skały, absolutną bezwzględnością w dążeniu do precyzji czy odpowiedniości, legendarną sumiennością, niewzruszoną szczerością oraz etosem państwowca czującego brzemię

¹ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.

odpowiedzialności za uniwersytet w ogóle, Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki, pedagogikę polską i – oczywiście – za Polskę.

Żelazna dłoń w aksamitnej rękawiczce – jak zwykła trafnie mawiać Jolanta Dyrda.

Dla mnie, nieokrzesanego młodzieńca, który o tych wszystkich sprawach niewiele wiedział, było to ogromne szczęście spotkać na swojej drodze taką osobę.

Joanna Rutkowiak była nauczycielem uniwersyteckiej przyjaźni. Była to przyjaźń w duchu wolności i równości. Wolność dotyczyła myślenia. Równość dotyczyła relacji. Gdy niemała część profesorów w Polsce (choć nie w Gdańsku – gdzie byłoby to zawstydzające) podkreśla(ła) różnice feudalnych statusów akademickich na każdym kroku, profesor Joanna Rutkowiak pierwsza brała się do mycia naczyń po zebraniu Zakładu. Przy Niej każdy z nas – niezależnie od miejsca w akademickich hierarchiach – czuł się tak samo zaproszony do dyskusji i z uwagą słuchany.

Z tymi, którzy mieli szczęście pracować z Joanną Rutkowiak, którzy mieli szanse z Nią rozmawiać, mieć do czynienia, łączy mnie doświadczenie utraty osoby, która nas wszystkich uczyniła lepszymi ludźmi. Jej styl, jej postawy, jej etos zawsze pozostaną w nas jako wzorzec. „Co by na to powiedziała? Jak zareagowała? Co napisała? Jak postąpiła?” – to są teraz – gdy już nie możemy z Nią porozmawiać – nasze pytania. Jej prace badawcze prawdziwie odmieniły oblicze całej dyscypliny naukowej i umożliwiły to, czym i jak my dzisiaj badawczo się zajmujemy. Nie byłoby nas bez Pani Profesor. Dziękujemy!

Co do mnie – no cóż, nie ma wyjścia. Po latach migania się, wymówek, zmyślonych argumentów... wreszcie czytam Prousta.

Piotr Zamojski, doktorant

Przerwane rozmowy. Wspomnienia

Teraźniejszość burzliwie toczy się dalej, jak gdyby nic istotnego się nie wydarzyło. Wywracając do góry nogami wcześniejsze „nie-porządki” globalne, lokalne; komunistyczne, neoliberalne, „nowy autorytaryzm” stabilizujący świat sytuuje się w dżungli wielu różnorodnych postprawd. Ten szczególnie trudny stan rzeczy prowokował Joannę Rutkowiak do zadawania pytań: gdzie my właściwie żyjemy? Gdzie jesteśmy, a gdzie jest rzeczywistość? Co się z nami dzieje? Tymczasem ani w próbach kontekstowego osadzenia problemów, ani „całościującego” ujęcia, ani w jednostkowych namysłach proponowanych przez Joannę nie zdołaliśmy dostatecznie krytycznie przemyśleć tego, co się dzieje. Nawet mając za sobą trudne doświadczenia historyczne (rozbiory, wojny), nie znajdujemy odpowiedzi na problemy współczesności, w której znowu wydarzają się wojny, pandemia, katastrofy klimatyczne czy obyczajowe, następuje neoliberalne urynkowienie instytucji społecznych i edukacyjnych, działań i myśli ludzi. Narastające „kolizje etosu i interesu”, nierówności społeczne, neoliberalizacja w skali globalnej zmieniają mapę świata. Zdaniem Joanny, problemy

te – niedostatecznie osadzone w społecznej wyobraźni, nieskonfrontowane z alternatywnymi punktami widzenia – stają się coraz mniej zrozumiałe dla ludzi, przez to coraz trudniejsze do rozwiązania. Wymagają nieustannej refleksji, publicznych debat, nowego rodzaju zdolności i umiejętności „wychylenia wyobraźni” dla określenia rzeczywistości, przyszłości świata i ludzi¹.

* * *

Wielogodzinne rozmowy prowadzone z Joanną, zazwyczaj telefoniczne, jeszcze w maju 2025 roku – może nie codziennie, ale kilka razy w tygodniu – skupiały się na tych trudnych kontekstach i tekstach naszej współczesności. Próbowaliśmy je ogarnąć w namyśle. Nasze spotkania on-line rzadko dotyczyły osobistych, codziennych problemów, częściej natomiast korzystałyśmy z inspiracji Joanny, by „okiem ogólności” ogarnąć całość, ale i odsłonić kontekst, tło naszej rzeczywistości, określić jej twarde wartości i postprawdy. Interpretacje uruchamiane w rozmowie czasem pomagały rozjaśnić rozumienie tego, co się wydarza, porządkowały namysł, stanowiły o próbie uchwycenia kondycji świata, określały nasze osobiste widzenie rzeczywistości...

Rozmowy z Joanną zazwyczaj zaczynały się grzecznościowo, np. „Ewciu, masz czas? To może chwilę porozmawiamy...”, czy też „Joasiu, nie przeszkadzam? Co słychać u Ciebie? Ja tylko na chwilę, chciałam dowiedzieć się, co myślisz...?”. Takie uprzejme zagadnięcia zazwyczaj uprzedzały sedno „sprawy”, która niezależnie od pory dnia wymagała co najmniej godziny, zazwyczaj jednak znacznie, znacznie dłuższej uwagi, omówień, wyjaśnień, nie zawsze jednoznacznych i nie zawsze zgodnych w naszych narracjach. I żadna z tych rozmów nie zamykała naszej trwającej latami dyskusji, gdyż za chwilę zaczynałyśmy ją od nowa, z innego miejsca.

Jeszcze w maju 2025 roku Joanna umawiała grono znajomych i przyjaciół na tradycyjne spotkanie imieninowe (24 maja). Tym razem jednakże wcześniej zarezerwowany termin spotkania trzeba było odwołać, do spotkania już nie doszło... Rozmowy urwały się, jak się okazało – ostatecznie. Zostały teksty utrwalone na papierze i w sieci, kilka zdjęć, kilka pamiątkowych książek, wspomnienia, ale i niezbędność uruchomienia zasobów pamięci, potrzeby realizacji niezrealizowanych a oczekiwanych przez prof. J. Rutkowiak dyskursów.

I dopiero teraz uprzytamniam to sobie, jak wiele miałyśmy w życiu doświadczeń pokoleniowo podobnych: obie urodziłyśmy się w Warszawie, nasze dzieciństwo przypadło na czas strasznej II wojny światowej. Nasze życie było nomadyczne, migracyjne, dużo można o tym mówić... Obie ukończyłyśmy studia pedagogiczne,

¹ J. Rutkowiak, *Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, „Ars Educandi” 2017, nr 14, s. 12–36; Ł. Stankiewicz, *Nowy autorytaryzm – czy zadajemy właściwe pytania?*, „Ars Educandi” 2024, nr 21, s. 5–25; *Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha. Z profesorami Ewą Rodziejewicz i Joanną Rutkowiak rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski*, „Ars Educandi” 2011, nr 8, s. 73–92.

w pewnym momencie życia stałyśmy się neo-Gdańszczankami, rozpoczęłyśmy pracę jeszcze w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, potem kontynuowałyśmy ją w Uniwersytecie Gdańskim, związane byłyśmy z funkcjonowaniem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Zapewne w wielu innych zakresach nasze doświadczenia życiowe są nieporównywalnie różne. Ale o tym nigdy ze sobą nie rozmawiałyśmy, teraz myślę, że szkoda.

Rozmowy nasze, i te na żywo, i te on-line, rzadko były empatycznym pochyleniem się nad własną biografią i naszą codziennością, rzadko też były powrotem do przeszłości, czasami zahaczały o los naszych matek. Częściej natomiast stawały się komentarzem do aktualnego życia społecznego, zawodowego, notorycznie bywały wzajemnym polecaniem sobie czytanych lektur, dyskusją wobec pisanych tekstów. Joanna inspirowała do przemyśleń nad publikacjami wybranych przez siebie autorów, nie tyle klasyków, co współczesnych interdyscyplinarnych myślicieli i naukowców; ekonomistów, socjologów, filozofów, badaczy historii ludowej, kultury, a nie tylko pedagogów. Proponowała, by zawartą w ich pracach propozycję myślenia odnosić do tego, co dzieje się aktualnie w realu, tu, blisko; koniecznie do tego, co wydarza się w uniwersyteckiej, politycznej, społecznej, ekonomicznej przestrzeni, także w świecie mikro, mezo, makro – europejskim i globalnym. Te obszary teraz istotnie zmieniające swój porządek tworzą nową mapę świata. Co niezmiennie i konsekwentnie Joannę obliżowało do tego, by nasz, a to uogólniony, a to zindywidualizowany namysł odbywający się w „tle” edukacji powiązać z tym, co aktualnie dzieje się, jak mawiała, w bieżącej „robocie pedagogicznej”.

Wzajemne konfrontacje punktów widzenia stawały się ważną orientacją starającą się wyjaśnić rzeczywistość, czasem perspektywą u wspólniającą jej rozumienie, innym razem rozdzieleniem naszego sposobu myślenia. Rozmowy te służyły pomocą w przybliżeniu wiedzy: gdzie teraz jesteśmy? W jakim kontekście żyjemy? Co się z nami dzieje? Jaki jest sens? A jaki mógłby być sens edukacji?

Podpowiedzi Joanny pomagały w autointerpretacji, w zajęciu stanowiska wobec patologii łamiących demokrację, wskazując potrzebę znalezienia przeciwstawnej siły, woli, mocy, niezgody, „oporu”, „odporu”. Uprzypominała Ona także możliwość poszukiwania wysiłku twórczego, zdolności do „wychylenia wyobraźni” jako kompetencji niezbędnej do budowania nowej rzeczywistości i innych jej realizacji.

Ewa Rodziewicz, emerytowana prof. UG, PTP

„Nauczyciel jest nauczycielem i zarazem uczniem swojego ucznia”

Joasię (tak się do Niej zwracałem przez ostatnie lata naszej przyjaźni) poznałem jako student jedynych wówczas w Polsce nauczycielskich studiów magisterskich, na których można było studiować dopiero po ukończeniu Studium Nauczycielskiego (w moim przypadku była to biologia z chemią). Na podstawie pierwszego Jej wpisu

w moim indeksie obliczyłem, że znaliśmy się pięćdziesiąt pięć lat! Kiedy pierwszy raz Ją spotkałem, była doktorem, asystentką profesora Ludwika Bandury, bardzo szczęśliwą, że może uczyć studentów, którzy mieli już doświadczenia praktyczne. Ona sama bardzo długo pracowała jako nauczyciel w szkole. Dla Niej mówienie tylko o teorii lub tylko o praktyce było nieporozumieniem. Zwykła mawiała: „To jest praktyczne, co jest teoretyczne.” Spotykaliśmy się na dwugodzinnych zajęciach raz w tygodniu przez dwa lata. Trzeba było czytać teksty ze zrozumieniem. Na początku był szok, niewiele osób to potrafiło. Ale Profesor potrafiła nauczyć nas rozumieć (studiować, wyjaśnić) znaczenia określonych pojęć. Do dziś pamiętam, jak mówiła: „Lekturę zadaną przeze mnie trzeba studiować, a nie przeglądać. Przeglądać to można «Przekrój»”. Druga idea, która nas kształtowała, której rzeczniczką była Joasia, zawarta jest sentencji nawiązującej do słynnego powiedzenia „dziecko jest ojcem dorosłego” i brzmi mniej więcej tak: „nauczyciel jest nauczycielem i zarazem uczniem swojego ucznia”. Chodziło o to, że nauczyciel ma się nie wstydzić tego, że uczy się od ucznia, dzięki spotkaniu z nim, a wręcz cieszyć się, że uczeń może nas czegoś nauczyć. Z profesorem Badurą stanowili współgrający tandem dwojga niezwyklej osobowości: On poważny, zamknięty, Ona zaś otwarta, ciepła, przyjazna, a jednocześnie wymagająca.

Uniwersytet był wówczas Wyższą Szkołą Pedagogiczną, z Biblioteką przy ulicy Sobieskiego. Profesor Rutkowiak wypożyczała nam swoje książki i artykuły, bo ówczesna biblioteka miała skromne zbiory. Taka była dla mnie i dla nas wszystkich: dokładna, rzeczowa, zdyscyplinowana, powściągliwa w relacjach, choć jednocześnie przyjazna, perfekcyjna, punktualna. Wszystkie te cechy znaczą tyle, ile znaczyć powinny, nie są i nie były pustym gestem. Była osobą cieszącą się ogromnym szacunkiem.

Kiedy zacząłem pracę, a właściwie dopiero gdy obroniłem doktorat (u profesor Romany Miller), staliśmy się kolegami: zaprzyjaźniliśmy się, pomagaliśmy sobie wzajemnie, znaliśmy swoich bliskich. Joanna w okolicach mojej obrony bardzo mnie wspierała merytorycznie i przyjacielsko. Przed kolokwium habilitacyjnym, by dobrze wypaść, proponowała mi, żebym w gabinecie rozwieszał sobie fiszki i starał się zapamiętywać i rozumieć jednocześnie. Każda taka Jej propozycja przynosiła mi wiele korzyści.

Nasza głęboka przyjaźń oparta na wzajemnym szacunku, ale przede wszystkim ogromnej sympatii i zażyłości, trwała do ostatnich chwil Jej życia. Mieliśmy kolejny raz wyprawić nasze wspólne imieniny (Joasi i Jasia – tak je nazywaliśmy) 24 maja 2025 roku. Nie zdążyliśmy już, ale Joasia – moja Nauczycielka, Doktor, Profesor, Koleżanka, Przyjaciółka – zostaje żywa w mej pamięci jako fascynujący Autorytet.

Jan Papież, emerytowany prof. UG

Profesor dr hab. Joanna Rutkowiak i dr Anna Malenda znały się ponad trzydzieści lat. Odbłyły setki rozmów – o literaturze, matematyce, przyszłości edukacji. Choć nigdy nie przeszły na „ty”, zawsze mogły na siebie liczyć. „Niekiedy chciałabym wyciągnąć telefon i wybrać Jej numer. Nie ma innej osoby, z którą rozmawiałoby mi się w taki sposób” – mówi Anna Malenda niedługo po śmierci Profesor Joanny Rutkowiak.

W wywiadzie udzielonym z okazji 50-lecia Uniwersytetu Gdańskiego prof. dr hab. Joanna Rutkowiak życzyła uczelni, by sprzyjała ona „uprawianiu namysłu nad światem i ludźmi, krytycznemu wglądowi w rzeczywistość, poszukiwaniu jej sensów, mądrymu życiu”. Czy zgodzisz się z tym, że te słowa opisują postawę samej Pani Profesor?

Jak najbardziej! Namysł nad światem i ludźmi był w Jej życiu obecny na co dzień. Pani Profesor analizowała, jaki wpływ mają wydarzenia i przemiany społeczne na jednostki czy grupy. Starła się dostrzec, co z danej sytuacji wynika dobrego, a co złego. Była tolerancyjna, a jednocześnie refleksyjna. Poza tym, zgłębiając jakieś zagadnienie, starała się odnosić je zarówno do przeszłości, jak i współczesności. Na przykład wyrażała swe obawy o stan relacji międzyludzkich w dobie rozwoju sztucznej inteligencji.

A czy dla samej Pani Profesor relacje były istotną częścią życia?

Zdecydowanie tak. Uwielbiała rozmawiać i z łatwością nawiązywała kontakt z drugim człowiekiem, czy to z ekspedientką w osiedlowym sklepie, czy z osobą przypadkowo napotkaną podczas spaceru po zakątkach Oliwy. Gdy opowiadała mi później o tych, bądź co bądź, prozaicznych sytuacjach z życia codziennego, zawsze wyrażała podziw wobec ludzi i zainteresowanie ich losem.

Pamiętam, że kiedy rozpoczęła się wojna w Ukrainie, w sąsiedztwie Pani Profesor zamieszkały uchodźczynie. Postanowiła je odwiedzić i podarowała im kwiaty. Były wzruszone, nie spodziewały się takiego gestu. Może w ten sposób Pani Profesor uznała piękno za nieodzowny element normalności?

Czy w twojej pamięci zapisały się jeszcze inne sytuacje, kiedy Pani Profesor okazała pamięć i troskę o innych?

Kiedy zmarła moja mama, Pani Profesor, mimo że nie czuła się dobrze w roli kucharki, ugotowała dla mnie i mojej rodziny zupę. Swoją drogą – bardzo smaczną. Miała doskonałą pamięć do szczegółów z życia otaczających ją ludzi – wiedziała, co dla kogo jest ważne, co się komuś przyda czy sprawi przyjemność. Okazywała to miłymi gestami. Na przykład, kiedy przeczytała książkę o odbudowie Skopje po trzęsieniu ziemi, pomyślała o mojej siostrzenicy, która jest architektką, i przy nadarżającej się okazji podarowała jej ten album.

Znałyście się wiele lat. Czy Pani Profesor potrafiła cię jeszcze czymś zaskoczyć?

Nieustannie. Przypominam sobie sytuację, w której pochwaliła mi się, że na portalu YouTube znalazła występ duetu Montserrat Caballé i Freddie Mercury w utworze *Barcelona*, będącym połączeniem rocka i opery. Do głowy by mi nie przyszło, że panią „w słuźnym wieku” zachwyci tak nietypowy dobór wykonawców i aranżacja utworu.

Czy Pani Profesor miała poczucie humoru?

Tak, bardzo ceniłam Jej dystans do otaczającej rzeczywistości. W czasach, gdy w Polsce rządziła nie do końca odpowiadająca Jej światopoglądowi partia polityczna, Pani Profesor spisywała dowcipy i anegdoty na temat bieżących wydarzeń na scenie politycznej. W ogóle lubiła robić notatki, chętnie przelewała swoje myśli na papier. Być może Jej rodzina ma te różne zapiski. Warto byłoby je ocalić, bo to kawałek historii.

A czy mogłaś zainteresować Panią Profesor jakimiś aspektami twojej pracy?

Zawsze chętnie rozmawiała ze mną o nauczaniu matematyki – co jest moją pasją. Przy tej okazji z atencją wspominała swego nauczyciela matematyki w liceum. Mówiła, że uczył Ją nie tylko *stricte* matematyki, ale także pewnej dyscypliny myślowej.

Pani Profesor była recenzentką mojej rozprawy doktorskiej na temat twórczego nauczania matematyki. Dostrzegłam, że była tą tematyką żywo zainteresowana i nawet wykorzystywała ją podczas zajęć. Kiedyś w trakcie prowadzonych przez siebie ćwiczeń pokazała studentom postrzępioną szmatkę w kształcie trójkąta, pytając: „Co to jest?”. Część grupy powiedziała, że „szmatka”, część – „trójkąt”. A to zagadnienie z tematyki, którą ja się zajmuję, czyli posługiwanie się pojęciami abstrakcyjnymi.

Wiem, że często dawaliście sobie książki w prezencie. Udało Ci się trafić w Jej gust?

Oprócz literatury naukowej Pani Profesor czytała najróżniejsze książki z dziedzin, które były jej mniej znane. Często mi o nich opowiadała. Dowiedziałam się więc i o historii pańszczyzny w Polsce, i o specyfice zabudowy Katowic czy Łodzi. Nie dziw, że było mi trudno znaleźć coś, czego jeszcze nie czytała, a co byłoby dla niej interesujące, dlatego raczej prosiłam o wskazanie konkretnych propozycji. Kilka lat temu poprosiła mnie o klasykę kryminału: *Żegnaj, laleczko*, innym razem o *Jak się starzeć bez godności*. To pokazuje, jak różne miała gusta czytelnicze i potwierdza wspomniane wcześniej poczucie humoru.

Pamiętając, że Pani Profesor ukończyła warszawskie liceum nazywane „Słowakiem”, kupiłam Jej książkę *Dziewczyny ze Słowaka*. Nie zdążyła przeczytać, wybrała spotkanie z Dziewczynami...

Z dr Anną Malendą (emeryt. prac. UG) rozmawiała Dominika Wrotek

Od Profesor Joanny Rutkowiak nauczyłam się, że pedagogika może być ważną dyscypliną naukową

Wszyscy w Zakładzie Dydaktyki od początku współpracy z Panią Profesor Joanną Rutkowiak wiedzieliśmy, jak niezwykle była uczoną, ale także jak wrażliwą na sprawy społeczne osobą. Miała w sobie ten typ wrażliwości, który wymagał uważnego przyglądania się sprawom i pozwalał oddzielać to, co istotnie ważne, od tego, co błahe. Uczyła odpowiedzialności za słowo, za sposób realizacji obowiązków, nie odpuszczała ważnej sprawy, gdy trzeba było zareagować. Troszczyła się o studentów, uniwersytet, o kolejne pokolenia młodych, o sens edukacji i demokrację. Troszczyła się naprawdę, bez patosu, wielkich liter i wykrzykników. Cierpliwie wyjaśniałaawiłe teorie i dawała przykład nam, współpracownikom – że naukę trzeba uprawiać porządnie, bez chodzenia na skróty, bez poddawania się aktualnym modom i trendom. Była takim oparciem, o którym wiemy, że jest bez względu na czas, porę dnia, i trudności.

Osobiście zawdzięczam Pani Profesor zainteresowanie pedagogiką w ogóle, a szczególnie dydaktyką i andragogiką. Właściwie od pierwszego spotkania podczas Jej wykładu z dydaktyki dawała nam – studentom odczuć, że to ciekawy obszar wiedzy i głębokie teoretyczne studia o kondycji człowieka, szkole, systemie, polityce, kulturze, ale pod warunkiem, że sami będziemy chcieli się zaangażować w studiowanie. Od tamtej pory, a minęło trzydzieści lat, kiedy sama próbuję uczyć studentów, zapraszać ich do rozmowy i działania, przypominam sobie Jej niewinne pytanie: „Co słychać?”. Pytanie, którym prowokowała do przyglądania się sprawom bliskim i tym dalszym. Pytanie, które nie zwalnia mnie, nauczyciela akademickiego, z odpowiedzialności za szerszy niż opowiedziany za pomocą biurokratycznego określenia „efektów uczenia się” stan edukacji. Staram się o tym, dzięki Pani Profesor, nie zapominać.

Alicja Jurgiel-Aleksander, Zakład Dydaktyki, UG, PTP

Moja naukowa i dydaktyczna droga z Panią Profesor Joanną Rutkowiak – etapy i zdarzenia

1. Jestem studentem na kierunku filologicznym o specjalności nauczycielskiej z rozbudowanym modulem psychologiczno-pedagogicznym. Mam już za sobą kształcenie nauczycielskie o wyraźnie praktyczystycznym profilu i pracę w zawodzie nauczyciela. Pojawia się więc sceptycyzm co do potrzeby kształcenia pedagogicznego na uniwersytecie. Znika, gdy rozpoczynają się zajęcia z Panią Profesor (wtedy doktor) J. Rutkowiak. Zostajemy wprowadzeni w nieznaną nam dotąd pedagogiczny

świat i w nowy sposób myślenia o szkole i pracy nauczyciela. Egzamin budzący silne emocje wśród studentów zdaje na piątkę.

2. Rozbudzone zainteresowanie pedagogiką i nową wizją dydaktyki próbuję wykorzystać w swoim magisterium. Promotor – filolog godzi się na podjęcie tematu z pogranicza językoznawstwa i pedagogiki. Powstaje jednak problem powołania drugiego recenzenta – pedagoga. Dziekan i dyrektor Instytutu Pedagogiki wyrażają zgodę, aby drugą recenzentką mojej pracy magisterskiej była dr Joanna Rutkowiak. Praca i egzamin magisterski są ocenione wysoko, zostają zatrudniony na etacie asystenta w Instytucie, w którym studiowałem, w Zakładzie Metodyki Nauczania.

3. Rozpaczam proces doktoryzowania się. Zgodnie ze swoimi zainteresowaniami lokuję się w obszarze pedeutologiczno-dydaktycznym. Przydzielony mi promotor – filolog i metodyk nauczania, mimo okazywanej życzliwości nie może w pełni dać mi potrzebnego wsparcia naukowego, szczególnie w kwestiach metodologicznych. Zwracam się z prośbą o pomoc i konsultacje do Pani Profesor (wtedy doc. dr hab.). Zostaję przyjęty z życzliwością i z prawdziwą „nauczycielską miłością”. Dostaję szeroką merytoryczną pomoc w przygotowaniu metodologicznych aspektów badań i zostaję wyposażony w niezbędną bibliografię. Można bez ryzyka stwierdzić, że Pani Profesor jest merytorycznym promotorem mojej rozprawy doktorskiej. Przewód doktorski otwarty jest w instytucie filologicznym, więc kolejny raz pojawia się konieczność powołania trzeciego recenzenta z dyscypliny pedagogika. Rada Wydziału powołuje doc. dr hab. Joannę Rutkowiak. Pani Profesor bardzo aktywnie uczestniczy w dyskusji w trakcie obrony. Uzyskuję doktorat z wyróżnieniem.

4. Po czterech latach pracy na stanowisku adiunkta dostaję propozycję przejścia do Instytutu Pedagogiki, do kierowanego przez Panią Profesor Zakładu Dydaktyki Ogólnej. Znając moją drogę edukacyjną, Pani Profesor przygotowuje specjalny program wprowadzający w dyscyplinę, w problematykę naukową realizowaną w Zakładzie i przygotowujący do prowadzenia zajęć. Nie jest łatwo w tym nowym uniwersyteckim miejscu, ale stanowczość i wielka życzliwość Pani Profesor oraz Koleżeństwa, włączanie w szeroko pojęte życie naukowe pozwalają mi dość szybko wejść w nowe, pedagogiczne środowisko. Gdy zostaję na dwie kadencje wicedyrektorem Instytutu, otrzymuję przez ten czas merytoryczne i mentalne wsparcie Pani Profesor, szczególną troską otoczona jest etyczność w moim zawodowym byciu.

5. Na koniec najbardziej poruszające i wzruszające przeżycie w moich relacjach z Panią Profesor Joanną Rutkowiak i w moim życiu zawodowym oraz naukowym. Odbывается moje kolokwium habilitacyjne przed Radą Wydziału. Pani Profesor jest już na emeryturze i nie może brać udziału w posiedzeniach tego gremium, więc siedzi przed salą Rady Wydziału i czeka na wynik kolokwium. Łzy same cisną się do oczu...

Zdzisław Aleksander, b. Zakład Dydaktyki UG, PTP

Zapach kawy: wspomnienie Joanny Rutkowiak i Zakładu Dydaktyki

Zapach kawy, zakurzonych archiwów i starych, polakierowanych na wysoki połysk regałów, nieokreślony, choć charakterystyczny, unosił się nad biuralistyczną kulturą minionej epoki. Tak pachniało u mojej babci w biurze. Taki sam zapach unosił się w biurze u mojej mamy. Ten sam zapach poczułem, gdy raz udało mi się wejść do pokoju nauczycielskiego w mojej podstawówce. Gdy znalazłem się w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki UG, jeszcze na ul. Krzywoustego w Gdańsku, nie zdziwiłem się bardzo, gdy poczułem tę charakterystyczną mieszaninę zapachów, choć kojarzyłem je z minioną epoką. Trochę jakbym poczuł zapach poprzednich lokatorów zajmujących to pomieszczenie. Ludzi trudniących się przekładaniem papierów: książek, raportów, sprawozdań i protokołów. Obieg biuralistycznej kultury i jego ludzie.

Szeregowi biuraliści, zawsze zmęczeni i niewyspani, w ich wymiarze temporalnym zorganizowani wokół najważniejszych w świecie drobiazgów urzędniczych. Na dziś. Na wczoraj. Aby nie przymknąć oczu, przyjmują kofeinę, która – będąc strukturalnym analogiem adenozyiny – blokuje receptory odpowiedzialne za sygnał zmęczenia. I tak się to wszystko kręci, nie tylko w biurach, lecz także w całej gospodarce światowej. Ciągłe zmęczeni urzędnicy na froncie pracy o większy produkt krajowy brutto. Piją kawę, by zarabiać na kawę.

Znalazłem się w Zakładzie Dydaktyki trochę przez przypadek. Miałem zatrudnić się u Tomka Szkudlarka, ale konkursy u Joanny Rutkowiak i Teresy Bauman odbyły się szybciej. Udało się. Były to czasy, gdy uniwersytety w całej Polsce podnosiły kraj na wyższy poziom skolaryzacji. Studia zaoczne szły pełną parą. Najbliższy wolny weekend w grudniu. Szatkuj dwie zmiany zimą i latem, wyśpisz się w piachu pod Instytutem. Którejś późnojesiennej soboty lub niedzieli siedziałem w pokoju zajmowanym przez piątkę pracowników Zakładu Dydaktyki. Pokój był pusty. Piłem kawę i nerwowo wpatrywałem się w notatki. Do gabinetu weszła Joanna Rutkowiak. Przywitała się i spytała: – Z jakiego powodu się pan martwi, panie Piotrusiu? Wykonałem nieokreślony gest ręką i sapnąłem. Ona na to: – To wszystko jest łatwe. Wystarczy, że będzie pan robił to, co robili nauczyciele, których pan lubił i szanował, a nie robił tego, co robili nauczyciele, których pan nie lubił.

Starotestamentowa mędrzyni, mistrzyni zen i Yoda w jednym. Pomimo aury biuralizmu, tymi słowami wpuściła świeże, ożywcze powietrze, które wypełniło moje płuca i dotarło do mózgu. Za Tomaszem Szkudlarkiem powiedziałbym, że pedagog krytyczny powinien kierować się maksymą radykalnej krytyki i pragmatycznej zmiany. Nie zmienię sytuacji, w jakiej pracuję, na kawę, którą piję, żeby pracować, ale wystarczy, że nie będę odtwarzał przemocowych wzorców z edukacji, będąc nauczycielem. A świat będzie trochę lepszym miejscem. I to staram się czynić za radą Joanny Rutkowiak.

Mistrzynie bez blichtru

Niektóre osoby nie odchodzą wraz z czasem. Pozostają w sposobie myślenia instytucji, w języku korytarzowych rozmów, w stylu prowadzenia seminariów, w pamięci. Dla mnie profesor Joanna Rutkowiak należy do tych obecności, które pozostają w pamięci – i przechodzą w kolejne pokolenia.

Wprowadzała mnie w świat nauki bez deklaracji i wielkich gestów. Dydaktyka przestała być akademickim przedmiotem, a stała się praktyką rozumienia – siebie, innych oraz procesu uczenia się i nauczania. To, co wówczas wydawało się jedynie studiowaniem, dziś okazuje się fundamentem mojej pracy ze studentami.

Jest w tym wspomnieniu także szczególny spłot biografii. Profesor Rutkowiak była promotorką rozprawy doktorskiej Astrid Męczkowskiej-Christiansen – mojej mentorki i pierwszej przewodniczki po świecie badań naukowych. W tym łańcuchu relacji mistrz–uczeń–kolejne ogniwo domyka się pewne hermeneutyczne koło. Myśl przechodzi dalej, zmienia formę, lecz zachowuje swój rdzeń. Tak właśnie mierzy się upływ czasu na uniwersytecie.

Świat wokół przyspieszał. Zmieniały się języki edukacji, paradygmaty i strategie badawcze, a profesor Rutkowiak pozostawała wierna sztuce pytania – dociekliwa, nieustępliwa wobec uproszczeń, cierpliwa w stosunku do ludzi.

To wspomnienie prowadzi mnie do myśli, że być może zbyt często, z wypiekami na twarzy cytujemy nazwiska zagranicznych znakomitości, zapominając o rdzeniu polskiej myśli pedagogicznej – o tych, którzy niejednokrotnie poprzez własne biografie byli świadkami dokonujących się zmian, reform i transformacji. Ich doświadczenie i refleksja wyrastały z realiów, które współtworzyli i rozumieli od środka. Dlatego ich myśl może jawić się nam jako ta, która lepiej rozpoznaje nieoczywistość świata edukacji – i ostrzega przed nazbyt łatwym upraszczaniem tego, co tylko pozornie wydaje się oczywiste.

Coraz wyraźniej widzę dziś, że Jej myśl jest żywa i trwa – a Jej teksty stają się naturalną formą Jej obecności. Są śladami pamięci i świadectwem sposobu widzenia świata, który nie zamyka się w przeszłości. Stanowią drogowskazy – wciąż nośne kategorie, które pomagają wyrażać myśl, porządkować pytania i wspierać argumenty w prowadzonej analizie. To dzięki nim Jej obecność pozostaje żywa w praktyce kształcenia i w pracy badawczej kolejnych pokoleń. Ona pozostaje także w nas – w naszym sposobie bycia w uniwersyteckiej codzienności, którą pomagała kształtować: wspierając, motywując, a często dostrzegając sens tam, gdzie inni jeszcze go nie widzieli.

Była mistrzynią bez blichtru. Taką, przy której chciało się myśleć głębiej i wolniej. I taką Ją zapamiętałam.

Agnieszka Skotnicka, Uniwersytet Gdański

Paradoks: „Co było pierwsze?” i jajecznicza

Logika, czyli nauka o poprawnym wnioskowaniu ma w Akademii szczególne miejsce. Wielu ludzi Akademii po kilku dekadach pracy nasiąka logiką tak bardzo, że ujmuje świat zawsze i wszędzie – z dużym prawdopodobieństwem również śniąc – przez pryzmat sylogizmów, logikę predykatów czy funkcji propozycyjalnych. Inną umysłową cechą ludzi Akademii przesiąkniętych logiką jest najwyższego rzędu intelektualna czułość w tropieniu, a następnie rozwiązywaniu paradoksów¹. Paradoksy w nauce są paliwem jej rozwoju.

Tego dnia nasz Instytut żegnał się z siedzibą przy ulicy, której patronem jest król Bolesław Krzywousty. Pogodne, świetliste wczesne popołudnie. Na trawnikach, ławkach, chodnikach, w krzaczkach ludzie Akademii debatowali, zakąszali i popijali. Rozbijając kolejne skorupy (nie, nie przygotowywaliśmy ostrakonów, wypędzenie z tysiadcówki do Obozowiska Akademickiego było przesądzone) jaj kurzych, prowadziliśmy rozmowę o przyszłości edukacji zogniskowaną wokół paradoksu nieskuteczności szkoły w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Panujący od dekad w kręgach opiniotwórczych sąd o skuteczności powszechnej edukacji szkolnej w przezwyciężaniu negatywnej siły kapitału utrzymującej nierówności w kolejnych badaniach jest falsyfikowany. Zatem porzućmy wszelką nadzieję, jeśli nadal będziemy tkwić w neoliberalnym kapitalizmie? – pytała pani profesor Joanna Rutkowiak. A może stawiamy tu pytania z paradoksalnego szeregu: Co było pierwsze, kura czy jajko, Stworzyciel czy stwórstwo Stworzyciela, kapitał materialny czy edukacyjny/kulturowy? No tak – odparłem – zapewne trzeba będzie uwzględnić tę możliwość. Możliwość bytności edukacyjnych rozważań w naznaczonej logiką paradoksu rzeczywistości, a wciąż dominujący na salonach pedagogiki płas w rytm Lacan-kana, przeplatany eksplozjami dekonstrukcyjnej roboty w nurcie Derrida-da, w przezwyciężeniu tego paradoksu nie pomoże.

I tak po raz kolejny, mieszając jaja na patelni, potwierdzała pani Profesor drugą zasadę termodynamiki, że wszystko dąży do entropii. Mieszanie jajeczniczy w przeciwną stronę nie przywróci białek i żółtek do skorupki. Niemniej w edukacji tkwi twórcza siła, dzięki której można przezwyciężać paradoksy. Pani Profesor Joanna Rutkowiak była tego pewna i sądzę, że wielu z nas do tego sądu przekonała.

Piotr Bauć, Uniwersytet Gdański

¹ Uczulam – ludzie Akademii jednoznacznie odróżniają i oddzielają paradoks od absurdu. Np. paradoks siostr bliźniaczek, z których jedna jest podróżującą w kosmosie taikonautką, od absurdu skoringu wydawnictw naukowych.

Jak patrzeć na edukację z dachu?

To Profesor Joanna Rutkowiak nauczyła mnie, jak spojrzeć na edukację „z dachu”. W owym czasie była przewodniczącą do spraw stopni specjalizacji w oświacie. Podczas konsultacji w jej gabinecie na Uniwersytecie Gdańskim, na które przygotowała „stosik” literatury do przeczytania, powiedziała do mnie: „Po przeczytaniu tych książek naucz się patrzeć na edukację z dachu”.

Od tego dnia codziennie, przez cały miesiąc chodziłam „z głową w chmurach”, aby zrozumieć, czego oczekuje ode mnie Profesor. O co chodzi z tym dachem? Codziennie zadawałam sobie to pytanie.

Aż pewnego dnia nastąpiło olśnienie i rozumiałam, że z dachu można zobaczyć różnorodne czynniki mające wpływ na edukację, że organizacja kształcenia i doskonalenia w oświacie zależna jest od kontekstów, których nie dostrzegamy, będąc w budynkach szkolnych. Spojrzenie na edukację „z dachu” w tym przypadku związane było z drugim stopniem specjalizacji zawodowej w zakresie organizacji kształcenia i doskonalenia w oświacie.

Podczas pierwszych zajęć z dydaktyki ogólnej z kolejnym rocznikiem studentów Profesor brała do ręki kredę i na tablicy zaznaczała punkty, mówiąc przy tym: „To jest mapa pojęć, które są kompasem prowadzącym nas po drogach procesu nauczania i uczenia się”. Tą mapą rozpoczynała każdy wykład, mówiąc: „Tu jesteśmy”.

Profesor Rutkowiak nauczyła mnie refleksji nad nauczaniem, kiedy podczas ustnych egzaminów, słysząc płynną odpowiedź na dany temat, cichym, spokojnym głosem mówiła: „Takie są poglądy tego autora. A co Pani sądzi na ten temat?”.

Profesor towarzyszyła mi swoją mądrością podczas pracy zawodowej związanej z doskonaleniem nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, wygłaszała wykłady podczas konferencji naukowo-metodycznych i zadawała refleksyjne pytania, które skłaniały mnie do nieustannego patrzenia na wszystkie wątki edukacji „z dachu”...

Dziękuję, Pani Profesor.

Zofia Kaczykowska, magistrantka

Wspomnienie o Pani Prof. Joannie Rutkowiak

Panią Profesor Joannę Rutkowiak poznałam na wykładach z dydaktyki, które prowadziła w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Studiowałam pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą w latach 1990–1994. Jej wykłady były słynne, prowadziła je fascynująco – zawsze ukazując szerszy kontekst, strukturę. Miała umiejętność prowadzenia wywodu w sposób prosty, przejrzysty, zaangażowany. Zadawała pytania z ciekawością kogoś, kto jest zainteresowany drugim człowiekiem, jego światem, myśleniem, poglądami. To sprawiło, że zapisałam się do niej na

seminarium magisterskie. Pani Profesor Joanna Rutkowiak w krótkim czasie stała się dla mnie wspaniałą mentorką, zaprosiła mnie, bym została na uczelni jako jej asystentka w Zakładzie Dydaktyki. Zaproponowała mi indywidualny tok studiów, dzięki czemu mogłam dwa ostatnie lata nauki ukończyć w jeden rok. Pani Profesor stworzyła specjalnie dla mnie plan nauki, który umożliwił mi korzystanie z zajęć na innych wydziałach, dając mi warsztat umiejętności przydatnych w podjęciu pracy naukowej. Porównując dzisiejsze możliwości kształcenia się na uczelniach wyższych, wydaje się to zwyczajne i niezbyt odkrywcze. Jednakże chcę przypomnieć, że były to czasy tuż po 1989 roku, kiedy wszyscy dopiero uczyliśmy się, czym jest wolność wybierania, dostęp do różnorodnych możliwości. To, co dzisiaj traktujemy jako pewnik, wówczas miało smak owocu zakazanego. Studentka, która wędrowała po różnych wydziałach uniwersytetu z „kompasem” wręczonym przez swoją mentorkę – to nie była codzienność, a wyjątek i odwaga w tamtych czasach.

Pani Profesor Joanna Rutkowiak nawiązała ze mną osobistą, przyjazną relację, chętnie rozmawiała ze mną na tematy muzyczne, wiedziała, że ukończyłam liceum muzyczne, gram na skrzypcach. Często w rozmowach odwoływała się do swoich osobistych związków z muzykami i muzyką, wspominała, że prowadziła na Akademii Muzycznej w Gdańsku zajęcia z pedagogiki, co dawało jej dużo satysfakcji i zadowolenia.

Ostatecznie nie stanęłam do konkursu na asystenturę, bo życie napisało mi inny scenariusz. Gdy ukończyłam studia, okazało się, że konkursu jeszcze nie było, a kiedy po roku Pani Profesor wróciła z propozycją, bo pojawiło się miejsce, ja miałam już podjęte zobowiązania biznesowe, z których nie byłabym w stanie się wywiązać finansowo, bazując na pensji asystenta. Nasze zawodowe drogi się rozeszły, ale nigdy nie zapomniałam tego, co Pani Profesor dla mnie zrobiła. Niewątpliwie była jedną z najważniejszych osób, które mnie ukształtowały w wielu obszarach. Jej pytanie, jakie zadała niegdyś na zajęciach o to, jaki jest związek teorii z praktyką, pozostało ze mną na wiele lat, a odpowiedź zmienia się wraz z moimi nowymi doświadczeniami zawodowymi i życiowymi. Była wymagająca, ceniła myślenie i poszukiwanie rozwiązań. Mówiła, iż zależy jej na uniwersytecie, a uniwersytet to nie mury, a ludzie, którzy go tworzą, profesorowie, którzy wychowują swoich następców. Była orędowniczką dobrego kształcenia nauczycieli jako przewodników, którzy potrafią wydobywać z innych to, co w nich tkwi najlepszego.

Iwona Niesyto, magistrantka

Od 15 maja

Od 15 maja
nikt już korytarzowo nie zagai
o Gombrowiczu, Polsce i Instytucie.

Od 15 maja
nikt już nie poprosi o referat
choćby z Metaxy.

Od 15 maja
nikt już nie wypije napoju kawopodobnego
na jedynej takiej kanapie.

Od 15 maja
zniknie pewna uniwersytecka sekta albo przyjaźń,
co przypominała, że warto być przyzwoitym – choć na ogół się to nie opłaca.
I tylko robota naukowa z szepczącym do ucha „co słyhać?”
pozostanie niezmiennie do wykonania.
15.05.2025.

Jarosław Jendza, Zakład Dydaktyki UG

Wymowne *postscriptum*

W lutym 2019 roku, po jednym z instytutowych spotkań Profesor Rutkowiak zaciągnęła prof. Ewę Rodziewicz i mnie do Parku Oliwskiego, by pokazać nam coś – jak twierdziła – zupełnie niezwykłego. I rzeczywiście, w meandrach parkowych drózek i pośród masy szarych kaczek krzyżówek odnalazła to cudo – jak go nazwała – Kaczorka Mandarynkę¹. Z zachwytem przedstawiła go nam. Cieszyła się bardzo, gdy wzbudził swym pięknem także naszą fascynację, bo sama była nim zauroczona jak dziecko.

Potem, pośród dość często wymienianej korespondencji mailowej dotyczącej głównie naszych spraw związanych z ciężkimi wówczas czasami dla działalności Gdańskiego Oddziału PTP, w które Profesor była ogromnie zaangażowana, znajdowałam dopiski bardzo wiele mówiące o Jej miłości do przyrody i wszelkich istot

¹ Kaczka mandarynka jest pochodzenia azjatyckiego (chińskiego). Samiec ma niezwykle ciekawe upierzenie i ubarwienie: jego pióra są w kolorach zielonym, czerwonym, fioletowym, brązowym i białym.

oraz o tym, jak bardzo zajmowała Ją nie tylko praca. Oto trzy świadczące o tym bardzo wymowne *postscripta*:

7 marca 2019

PS. Kaczorek Mandarynka zniknął ostatnio z potoku w Parku Oliwskim. Być może zajmuje się prokreacją, to są ptaki lotne, które lubią lokować się w dużych dziuplach drzew. Miejmy nadzieję, że pojawi się w maju, to jest ich miesiąc lęgowy.

Na razie w parku jest smutno.

JR

4 lutego 2020

Przesyłam uściski i melduję, że Kaczorek Mandarynka pojawił się ostatnio w Parku Oliwskim.

JR

9 grudnia 2023

PS. A teraz super wiadomość: w Parku Oliwskim jest właśnie Kaczorek Mandarynka!

Pozdrawiam mocno – JR

Małgorzata Cackowska, Uniwersytet Gdański

Autorzy/Authors

Małgorzata Cackowska – dr hab., prof. Uniwersytetu Gdańskiego / University of Gdańsk (Poland)

Amelia Ćwikła – mgr, Uniwersytet Wrocławski / University of Wrocław (Poland)

Sif Errahmane Founes – mgr, Uniwersytet Warszawski / University of Warsaw (Poland)

Maria Grabowska – studentka, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Magdalena Kaliszewska-Henczel mgr, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Klara Kawka – studentka, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Martyna Pirek – studentka, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Aleksandra Prokopczyk – studentka, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Wiktoria Rudzińska – studentka, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Grzegorz Stunża – dr, Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Joanna Szewczyk-Kowalczyk – dr, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Oskar Szwabowski – dr hab., prof. Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku / Pomeranian University in Słupsk

Zuzanna Śmiałkowska – studentka, Uniwersytet Łódzki / University of Łódź (Poland)

Anna Turula – dr hab., prof. Uniwersytetu Wrocławskiego / University of Wrocław (Poland)

Agata Turzyńska – lic., Uniwersytet Gdański / University of Gdańsk (Poland)

Gabriela Zimkowska-Wisłocka – mgr, Uniwersytet Wrocławski / University of Wrocław (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 pendrivie. 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>