

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 22
numer 1/2026

MIEDZY TEORIA A PRAKTYKĄ WYCHOWANIA.
KONTEKSTY TEORETYCZNE WOBEC ZMIAN
W RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ
BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION.
THEORETICAL CONTEXTS AND CHANGES
IN SOCIO-CULTURAL REALITY



**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

tom 22
numer 1/2026

**MIEDZY TEORIA A PRAKTYKA WYCHOWANIA.
KONTEKSTY TEORETYCZNE WOBEC ZMIAN
W RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ**

**BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION.
THEORETICAL CONTEXTS AND CHANGES
IN SOCIO-CULTURAL REALITY**

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE (NOWIS)
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTOR NUMERU: Alina Wróbel

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Gabriela Dobińska, Katarzyna Gajek,
Mariusz Granosik, Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Université Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Joris Thievenaz (Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France)
Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York, USA)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)
Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)
Alina Wróbel (Uniwersytet Łódzki)

Publikacja finansowana przez:
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna
<http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:
Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:
Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:
Martyna Jastrzębek
Piotr Soszyński

TEŁMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGLISKIM:
Wiktor Pskit

TEŁMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU FRANCUSKIM:
Grażyna Karbowska

MIEDZY TEORIA A PRAKTYKĄ WYCHOWANIA.
KONTEKSTY TEORETYCZNE WOBEC ZMIAN
W RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ

Spis treści

Alina Wróbel <i>Wprowadzenie: Między teorią a praktyką wychowania. Konteksty teoretyczne wobec zmian w rzeczywistości społeczno-kulturowej</i>	8
Studia i rozprawy	
Krzysztof Maliszewski <i>Practice of Self-Dehumanization</i> [Praktyka autodehumanizacji]	16
Jarosław Gara <i>Antropologia dymensjonalna i egzystencjalny dezyderat poszukiwania i wypełniania pedagogicznego sensu</i>	29
Małgorzata Piasecka <i>"Maturing Towards Childhood" As Longing and Dreaming. A Possible Vision of Pedagogical Guidance?</i> [„Dojrzewanie do dzieciństwa” jako tęsknota i marzenie. Możliwa wizja pedagogicznego prowadzenia?]	45
Marek Jeziorański <i>Reason or Relationship: About an Example of the Significance of Model Solutions for Educational Practice</i> [Racja czy relacja – o przykładzie znaczenia rozwiązań modelowych dla praktyki wychowawczej]	59
Marta Krasuska-Betiuk <i>Główne założenia koncepcji edukacji Gerta Biesty a kwestia zaufania</i>	73
Alina Wróbel <i>Kategorialny aspekt współczesnej myśli pedagogicznej. Ciągłość i zmiana w kontekście interdyscyplinarnym</i>	90
Iman Bouzeria <i>Plurilinguisme discret dans les pratiques enseignantes</i> [Dyskretna wielojęzyczność w praktyce nauczycielskiej]	99
Hamed Yaghmaeian <i>Listening, Narrating, and Attending to Things. Toward Proactive Relational–Mediational Epistemic Space for Education (after Carla Rinaldi)</i> [Słuchanie, narratywizowanie i uważność wobec rzeczy. Ku proaktywnej relacyjno-mediacyjnej przestrzeni epistemicznej edukacji (za Carlą Rinaldi)]	110

Prace z warsztatu

- Izabela Kamińska-Jatczak
Reinterpretacja dyskursów doświadczenia badawczego jako ślad aktywnego czytania Barbiera 134
- Amelia Krawczyk-Bocian
Metoda wywiadu narracyjnego: O przebiegu, procedurze badawczej i relacjach między badaczem a narratorem 147
- Katarzyna Miśkiewicz
Działania kuratora rodzinnego w terenie jako forma „pomocy narzuconej” – perspektywa interakcyjna 165
- Alicja Korzeniecka-Bondar, Beata Kunat
Znaczenia nadawane przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I-III procesowi stawiania się badaczem zjawisk społecznych w warunkach Research Team-Based Learning 180

Dyskusje / polemiki / recenzje

- Dariusz Stępkowski
Recenzja: Adam Janas, Pytanie o wychowanie, Wydawnictwo von Borowiecky, Radzymin-Warszawa 2025, ss. 322 202

Aktualia

- Ewa Marynowicz-Hetka, Piotr Soszyński
„Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) w dziesiątym roku istnienia – przegląd wydarzeń 208

Table of Contents

Alina Wróbel <i>Introduction: Between Theory and Practice of Education. Theoretical Contexts and Changes in Socio-Cultural Reality</i>	12
Studies and Dissertations	
Krzysztof Maliszewski <i>Practice of Self-Dehumanization</i>	16
Jarosław Gara <i>Dimensional Anthropology and the Existential Desideratum of Seeking and Fulfilling Pedagogical Meaning</i>	29
Małgorzata Piasecka <i>"Maturing Towards Childhood" As Longing and Dreaming. A Possible Vision of Pedagogical Guidance?</i>	45
Marek Jeziorański <i>Reason or Relationship: About an Example of the Significance of Model Solutions for Educational Practice</i>	59
Marta Krasuska-Betiuk <i>The Main Principles of Gert Biesta's Educational Philosophy and the Issue of Trust</i>	73
Alina Wróbel <i>The Categorical Aspect of Contemporary Pedagogical Thought. Continuity and Change in an Interdisciplinary Context</i>	90
Iman Bouzeria <i>Plurilinguisme discret dans les pratiques enseignantes [Inconspicuous Multilingualism in Teaching Practices]</i>	99
Hamed Yaghmaeian <i>Listening, Narrating, and Attending to Things. Toward Proactive Relational-Mediatonal Epistemic Space for Education (after Carla Rinaldi)</i>	110

Research Report

- Izabela Kamińska-Jatczak
Reinterpretation of Research Experience Discourses as a Trace of Active Reading of Barbier 134
- Amelia Krawczyk-Bocian
The Narrative Interview Method: On the Procedure, the Research Process, and the Relationship Between the Researcher and the Narrator 147
- Katarzyna Miśkiewicz
The Fieldwork of a Family Probation Officer as a Form of 'Imposed Assistance' – An Interactive Perspective 165
- Alicja Korzeniecka-Bondar, Beata Kunat
Meanings Attributed by Prospective Preschool and Early Primary School Teachers to the Process Becoming a Researcher of Social Phenomena in the Conditions of Research Team-Based Learning 180

Discussions / Polemics / Reviews

- Dariusz Stępkowski
Review: Adam Janas, Pytanie o wychowanie, Publishing House von Borowiecky, Radzymin–Warszawa 2025, pp. 322 202

Updates

- Ewa Marynowicz-Hetka, Piotr Soszyński
"Educational Sciences. Interdisciplinary Studies" (NOWIS) in its Tenth Year – A Review of Events 208



Alina Wróbel* 

Wprowadzenie: Między teorią a praktyką wychowania. Konteksty teoretyczne wobec zmian w rzeczywistości społeczno-kulturowej

Abstrakt

Artykuł stanowi wprowadzenie do 22. tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS). Zaprezentowano w nim pola analiz, które stanowiły fundament teoretyczny tego tomu, oraz jego ramę koncepcyjną. W dalszej części sygnalnie odniesiono się do problematyki poruszanej w poszczególnych artykułach.

Słowa kluczowe: teoria, konteksty teoretyczne, praktyka wychowania, praktyka pedagogiczna.

Introduction: Between Theory and Practice of Education. Theoretical Contexts and Changes in Socio-Cultural Reality

Abstract

This article serves as an introduction to Volume 22 of “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS). It outlines the areas of inquiry that constitute the theoretical foundation and conceptual framework of this volume. The second part briefly introduces the key issues addressed in the individual articles included in the issue.

Keywords: theory, theoretical contexts, educational practice, pedagogical practice.

Artykuł otrzymano: 16.07.2026; akceptacja: 17.07.2026.

* Uniwersytet Łódzki.

Kolejny numer czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) poświęcony został tematyce relacji między teorią a praktyką wychowania, rozumianą w najszerszym zakresie znaczeniowym tego pojęcia (Marynowicz-Hetka 2011). Uwagę skupiono na tych kontekstach teoretycznych, które mają fundamentalne znaczenie dla współczesnego rozumienia wychowania, a także interpretowania zmian zachodzących w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w szczególności w szeroko rozumianej praktyce pedagogicznej. Przy czym pamiętać należy, że teoria interpretowana jest tutaj szeroko i powiązana z potrzebą ciągłego poszukiwania teoretycznych uzasadnień, które nadają sens działalności wychowawczej i rekonstruują myślenie o niej. Inaczej rzecz ujmując, teoria rozumiana jest procesualnie, jako rezultat refleksji poznawczej nad działalnością naukowo-badawczą, a także nad działaniem (Afletowicz 2012). W tej interpretacji teoria to spójny, uporządkowany systemem wiedzy i przekonań, stanowiący podstawę refleksyjnego przekształcania rzeczywistości. Natomiast rzeczywistość edukacyjna jest rozumiana jako przestrzeń, w której możliwy staje się dialektyczny związek między teorią i praktyką pedagogiczną, a dalej – myśleniem oraz działaniem.

Przykładem tego typu problemów badawczych i zależności jest refleksja etyczna, podejmowana w odniesieniu do zmian zachodzących w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym w rzeczywistości edukacyjnej. Tej tematyki dotyczy tekst Krzysztofa Maliszewskiego, w którym rozważania odnoszą się do praktyki autodehumanizacji, jako zaniku wrażliwości hermeneutycznej i etycznej, co skutkuje zanikiem refleksyjności oraz woli poszukiwania sensu istnienia. Kolejnym zagadnieniem ufundowanym w kontekście relacji teoria – praktyka wychowania jest upominanie się o wrażliwość i głębokość doświadczania świata. Powyższe kategorie stanowią kanwę rozważań poprowadzonych w dwóch tekstach, których autorami są Małgorzata Piasecka i Jarosław Gara. To, co spaja te dwa teksty, to przyjęta perspektywa antropologiczna oraz jej znaczenie dla pedagogicznego prowadzenia człowieka na drodze jego autonomicznego rozwoju. Przy czym podkreślić należy, że w przypadku tych dwóch tekstów ideą przewodnią jest „humanistyczne zorientowanie” teorii i praktyki pedagogicznej jako fundament samotranscendencji człowieka.

Jeśli przyjmiemy hermeneutyczno-fenomenologiczne rozumienie teorii, to możemy ją interpretować jako czynnik zmiany rzeczywistości, zmiany dokonującej się w procesie rozumienia sensu i odnajdywania znaczenia zjawisk oraz procesów zachodzących w rzeczywistości edukacyjnej (por. Piotrowski 2012). Skoro tak, to towarzyszyć temu powinno rozumiejące doświadczanie zjawisk świata społeczno-kulturowego, a także przyjęcie stanowiska, że jedność teorii i praktyki powinna być podstawą myślenia pedagogicznego. W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera tekst Marka Jeziorańskiego, w którym autor analizuje problem podej-

mowania właściwych decyzji wychowawczych, lokujących się pomiędzy tym, co wychowawca przyjmuje ze względu na dobro rozwojowe wychowanka i do czego dąży (racja), a budowaniem z wychowankiem dobrej, pełnej wzajemnego zaufania relacji wychowawczej. Podobne dylematy etyczne przywołane zostały w tekście Marty Krasuskiej-Betiuk, która rekonstruuje główne idee koncepcji Gerta Biesty, dotyczące fundamentalnych zadań edukacji powszechnej oraz roli podmiotów edukacyjnych, i osadza je w kontekście kategorii zaufania oraz nieufności.

Kolejny tekst, autorstwa Aliny Wróbel, dotyczy zmian, jakie zachodzą w języku współczesnej myśli pedagogicznej, oraz ich znaczenia dla uprawiania pedagogiki, a także umacniania społeczno-kulturowego znaczenia badań pedagogicznych. Prowadzone rozważania zostały skoncentrowane na dylematach dotyczących tego, w jakim zakresie pojęcia i kategorie funkcjonujące w języku pedagogiki są reprezentacją wiedzy zawartej we współczesnej myśli pedagogicznej. W części *Studia i rozprawy* zapoznać się możemy także z dwoma tekstami autorów zagranicznych. Iman Bouzeria dokonuje interpretacji praktyki pedagogicznej z perspektywy języka – jako narzędzia naszego myślenia – uwzględniając świadomość metajęzykową nauczycieli i jej etyczne walory, istotne zwłaszcza w kontekście inkluzji. Hamed Yaghmaeian prowadzi rozważania dotyczące roli nauczyciela w procesie reinterpretacji kształtowanych w procesie edukacji doświadczeń uczniów. Przy czym znaczącą wagę przypisuje odczuwaniu (w obrębie rejestrów sensorycznych), narracji i rekonfiguracji doświadczenia w czasie.

Jeszcze inną perspektywę rozumienia relacji teoria – praktyka pedagogiczna nakreśliła Izabela Kamińska-Jatczak. W artykule jej autorstwa poznajemy reinterpretację wybranych dyskursów doświadczenia wynikającego z realizacji badania partycypacyjnego. Powyższa rekonstrukcja jest źródłem refleksji, której towarzyszy poszukiwanie sensów oraz znaczeń, a dzięki temu działalność badawcza zyskuje nowy wymiar jako działanie dynamiczne i transformujące badacza. Badanie jako doświadczenie procesualne poszerza horyzonty rozumienia, formuje tożsamość badaczki, ale stanowi także źródło dylematów etycznych, co ma znaczenie dla zaawansowanej relacji badawczej. Relacji, w jakiej pozostają między sobą badacz i narrator, poświęciła swój tekst także Amelia Krawczyk-Bocian. Analizując metodę wywiadu narracyjnego, odniosła się do procedury badawczej i jej przebiegu. W jej interpretacji narrator staje się współbadaczem, równoprawnym partnerem procesu badawczego, który istnieje od momentu nawiązania pierwszego kontaktu z badaczem do etapu wspólnego raportowania z badań. Dzięki temu podejściu wywiad narracyjny zyskuje swoistą dynamikę, która zmienia jakość procesu badawczego.

Kolejny tekst, autorstwa Katarzyny Miśkiewicz, dotyczy interakcyjnego osadzenia działania kuratora rodzinnego w terenie jako formy „pomocy narzuconej”. Refleksje i analizy zamieszczone w artykule umacniają relację istniejącą między myśleniem i działaniem pedagogicznym, osadzając ją w perspektywie symbolicznych znaczeń oraz dylematów etycznych.

Pulę tekstów powstałych na kanwie warsztatu badawczego zamyka praca, której autorkami są Alicja Korzeniecka-Bondar i Beata Kunat. Artykuł dotyczy procesu zmiany jaka dokonuje się w świadomości studentek, przyszłych nauczycielek przedszkół i klas I–III, na drodze stawania się badaczką zjawisk społecznych w warunkach *Research Team-Based Learning*. W tej perspektywie refleksyjne i krytyczne myślenie studentek staje się drogą do rozumienia procesu badawczego i poznania wartości wiedzy naukowej oraz kształtowania kompetencji badawczych w strategii jakościowej.

W części *Dyskusje/Polemiki/Recenzje* zapoznać się możemy z recenzją pracy autorstwa Adama Janasa pod tytułem *Pytanie o wychowanie*, którą sporządził Dariusz Stępkowski. Poszukiwanie odpowiedzi na to fundamentalne dla nauk o wychowaniu pytanie stanowi kwintesencję pedagogicznego myślenia. Tym bardziej zapraszam do zapoznania się zarówno z recenzją, jak i z omawianą w niej publikacją.

Zwieńczeniem tomu jest artykuł, którego treść ma znaczenie retrospektywne, symboliczne, ale także merytoryczne. Autorzy tekstu – Ewa Marynowicz-Hetka oraz Piotr Soszyński – dokonali przeglądu najważniejszych wydarzeń naukowych i promocyjnych związanych z działalnością Redakcji czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) w dziesiątym roku jego istnienia. Na podkreślenie zasługuje to, iż wskazane w treści tekstu działania, procedury, okolicznościowe publikacje, wydarzenia akademickie i osiągnięcia stanowią o jakości i profilu czasopisma, a także o jego miejscu w ogólnopolskiej oraz międzynarodowej przestrzeni akademickiej. Specyfikę rozwoju czasopisma oddaje idea przewodnia, którą jest tworzenie kultury myślenia o naukach o wychowaniu w kategoriach nie tylko interdyscyplinarnych, ale także transwersalnych (por. Marynowicz-Hetka 2009). Tym bardziej staje się to istotne, jeśli dodamy do tego ciągle dookreślanie miejsca pól praktyki w naukach o wychowaniu, zwłaszcza w kontekście przemian zachodzących we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Zapraszając Państwa do zapoznania się z treścią tego numeru czasopisma, pragnę serdecznie podziękować i wyrazić wdzięczność wszystkim autorkom i autorom tekstów, a także wszystkim tym osobom, których zaangażowanie, wysiłek i proces twórczy pozwoliły opublikować 22. tom czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS). Praca nad redakcją tomu stanowiła dla mnie intelektualną przyjemność i była źródłem wielu cennych doświadczeń. I *last but not least*, szczególne podziękowania kieruję do Profesor Ewy Marynowicz-Hetki, redaktor naczelnej NOWIS, zaproszenie do redakcji numeru było dla mnie zaszczytem i intelektualnym wyzwaniem.

* * *

Introduction: Between Theory and Practice of Education. Theoretical Contexts and Changes in Socio-Cultural Reality

Abstract

This article serves as an introduction to Volume 22 of "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" (NOWIS). It outlines the areas of inquiry that constitute the theoretical foundation and conceptual framework of this volume. The second part briefly introduces the key issues addressed in the individual articles included in the issue.

Keywords: theory, theoretical contexts, educational practice, pedagogical practice.

This issue of "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" (NOWIS) is concerned with the relationship between theory and practice of education, understood in the broadest sense of the notion (Marynowicz-Hetka 2011). The focus is on those theoretical contexts that are of fundamental importance for the contemporary understanding of education, as well as for interpreting the changes taking place in the sociocultural reality, particularly in the broadly understood field of educational practice. It should be noted, however, that theory is interpreted here in a broad sense and is linked to the need for a constant search for theoretical justifications that give meaning to educational practice and reshape our thinking about it. In other words, theory is understood as a process, namely as the result of cognitive reflection on scientific and research activities, as well as on practice (Afeltowicz 2012). In this interpretation, theory is a coherent, structured system of knowledge and beliefs that serves as the foundation for the reflective transformation of reality. The educational reality, on the other hand, is understood as a space in which a dialectical relationship between theory and pedagogical practice – and, by extension, between thinking and action – becomes possible.

An instance of this type of research problem and relationship is ethical reflection on the changes taking place in the sociocultural reality, including the educational reality. This topic is addressed in Krzysztof Maliszewski's text, where his reflections focus on the practice of self-dehumanization, understood as the erosion of hermeneutic and ethical sensitivity, resulting in the loss of reflexivity and the will to seek the meaning of existence. Another issue that arises in the context of the relationship between theory and practice in education is the call for sensitivity and depth in experiencing the world. These categories form the basis for the discussions presented in two articles written respectively by Małgorzata Piasecka and Jarosław Gara. What links these two texts is the anthropological perspective adopted by the authors and its significance for guiding individuals pedagogically along the path of their autonomous development. It should be emphasised, however, that in the case of these two papers, the central idea is the "humanistic orientation" of pedagogical theory and practice as the foundation of human self-transcendence.

If we adopt a hermeneutic-phenomenological concept of theory, we can interpret it as a factor in the transformation of reality – a transformation that takes place in the process of understanding the meaning and discovering the significance of phenomena and processes occurring in the educational reality (cf. Piotrowski 2012). If this is the case, then it should be accompanied by an understanding of the phenomena of the sociocultural world through experience as well as the adoption of the position that the unity of theory and practice should form the basis of pedagogical thinking. From this perspective, Marek Jeziorański's text takes on particular significance, as the author analyses the problem of making appropriate educational decisions, which lie between what the educator adopts for the sake of the student's developmental well-being and what the educator strives for (reason), and building a good, mutually trusting educational relationship with the student. Similar ethical dilemmas are addressed by Marta Krasuska-Betiuk, who reconstructs the main ideas of Gert Biesta regarding the fundamental tasks of public education and the role of educational actors, and situates them within the context of the categories of trust and distrust.

Alina Wróbel's paper addresses the changes taking place in the language of contemporary pedagogical thought, their significance for the practice of pedagogy, and the strengthening of the sociocultural significance of pedagogical research. The discussion focuses on the dilemmas surrounding the extent to which the concepts and categories used in the language of pedagogy represent the knowledge contained in contemporary pedagogical thought. The *Studies and Dissertations* section includes two texts by foreign authors. Iman Bouzeria interprets pedagogical practice from the perspective of language – as a tool of our thinking – taking into account teachers' metalinguistic awareness and its ethical dimensions, which are particularly important in the context of inclusion. Hamed Yaghmaeian reflects on the role of the teacher in the process of reinterpreting students' experiences as they are shaped during the educational process. In doing so, he places significant emphasis on sensation (within sensory registers), narrative, and the reconfiguration of experience over time.

Yet another perspective on the understanding of the relationship between theory and practice is proposed by Izabela Kamińska-Jatczak. Her paper offers a reinterpretation of selected discourses on the experience resulting from participatory research. This reconstruction serves as a source of reflection accompanied by a search for meaning and significance. As a result, research activity takes on a new dimension as a dynamic process that transforms the researcher. Research as a processual experience broadens the horizons of understanding, shapes the researcher's identity, but also gives rise to ethical dilemmas, which is significant for an advanced research relationship. Amelia Krawczyk-Bocian's article also explores the relationship between the researcher and the narrator. In analysing the narrative interview method, she addresses the research procedure and its progression. In her interpretation, the narrator becomes a co-researcher – an equal partner in the research process – from the moment of initial contact with the researcher through to the stage of joint research reporting. Thanks to this approach, the narrative interview gains a unique dynamic that transforms the quality of the research process.

Katarzyna Miśkiewicz's paper examines the interactive context of a family probation officer's fieldwork as a form of "imposed assistance." The reflections and analyses presented in the article reinforce the relationship between pedagogical thinking and action, situating it within the context of symbolic meanings and ethical dilemmas.

The collection of texts based on research methodology concludes with a paper by Alicja Korzeniecka-Bondar and Beata Kunat. The article is concerned with a process of change that occurs in the awareness of students, prospective preschool and early primary school teachers, as a result of becoming researchers of social phenomena in the context of Research Team-Based Learning. From this perspective, reflective and critical thinking among female students becomes a path to understanding the research process, recognizing the value of scientific knowledge, and developing research competencies within a qualitative research framework.

The *Discussion/Polemic/Review* section contains Dariusz Stępkowski's review of Adam Janas' book *Pytanie o wychowanie* [The Question about Education]. The search for an answer to this question, which is fundamental to the field of education, is the very essence of pedagogical thinking. For this reason, I encourage you to read both the review and the publication it discusses.

The volume culminates in an article whose content is retrospective and symbolic, but also substantive. Ewa Marynowicz-Hetka and Piotr Soszyński review the most significant academic and promotional events related to the activities of the editorial board of the journal "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" (NOWIS) during its tenth year of existence. It is worth emphasizing that the activities, procedures, special publications, academic events, and achievements mentioned in the text define the quality and profile of the journal, as well as its place in the national and international academic landscape. The unique nature of the journal's development is reflected in its guiding principle: fostering a culture of thinking about the educational sciences not only in interdisciplinary but also in transversal terms (cf. Marynowicz-Hetka 2009). This becomes all the more important when we consider the ongoing redefinition of the role of fields of practice within the educational sciences, especially in the context of the transformations taking place in contemporary sociocultural reality.

As I invite you to explore the contents of this issue of the journal, I would like to extend my heartfelt thanks and gratitude to all the authors of the articles, as well as to all those whose commitment, effort, and creative process made it possible to publish the 22nd volume of the journal "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" (NOWIS). Editing this volume was an intellectual pleasure for me and a source of many valuable experiences. And last but not least, I would like to extend special thanks to Professor Ewa Marynowicz-Hetka, editor-in-chief of NOWIS. The invitation to edit this issue was both an honour and an intellectual challenge for me.

Bibliography

- Afeltowicz Ł. (2012) *Modele, artefakty, kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, <https://doi.org/10.12775/978-83-231-5670-3>.
- Marynowicz-Hetka E. (2009) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marynowicz-Hetka E. (2011) *Praktyczność pedagogiki – zakres, przekraczanie – na przykładzie pedagogiki społecznej* in: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, T. Hejnicka-Bezwińska (ed.), Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, pp. 290–301.
- Piotrowski P. (2012) *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia meta-pedagogiki*, Olsztyn, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM.

O Autorce

Alina Wróbel – doktor habilitowana w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, zatrudniona na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, w Katedrze Teorii Wychowania. Zainteresowania naukowo-badawcze: pogranicze pedagogiki ogólnej i teorii wychowania, filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania, zmiany paradygmatyczne i zwroty badawcze w humanistyce, pedagogika humanistyczna i jej antropologiczne fundamenty oraz współczesne teorie i ideologie wychowania, a także intencjonalność działania wychowawczego oraz manipulacja jako sposób wywierania wpływu, forma przemocy i zjawisko społeczne. Wiceprzewodnicząca KNP PAN na kadencję 2024–2027, Przewodnicząca Sekcji Teorii Wychowania KNP PAN, Członkini Sekcji Pedagogiki Ogólnej KNP PAN.

About the Author

Alina Wróbel – Associate Professor in social sciences, the discipline of pedagogy; Professor at the University of Lodz, employed at the Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Theory. Her research interests include the intersection of general pedagogy and the theory of education, the philosophical and theoretical foundations of education, paradigm shifts and research trends in the humanities, humanistic pedagogy and its anthropological foundations, contemporary theories and ideologies of education, the intentionality of educational action, manipulation as a means of exerting influence, a form of violence and a social phenomenon. Vice Chair of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN) for the 2024-2027 term, Chair of the Section of Theory of Education of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN), Member of the Section of General Pedagogy of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN).



Krzysztof Maliszewski* 

Practice of Self-Dehumanization

Abstract

This article examines a context that is critical for understanding contemporary transformations in socio-cultural reality, with a particular focus on broadly understood educational practice. Specifically, it addresses dehumanization, and more precisely, the variant which may be called self-dehumanization. The analysis proceeds in two stages. First, the phenomenon of self-imposed dehumanisation is conceptualized using selected themes from the humanist tradition of mass society analysis (Znaniecki, Ortega y Gasset, Oakeshott, Sloterdijk). Second, the article poses a series of questions regarding the relationship between contemporary education and the core elements of self-dehumanization: the culture of cynicism, the ontology of ingratitude, intellectual-ethical inertia, and resentment. The discussion seeks to invite further examination of education as a potential environment for dehumanization and, above all, the tendency among educational actors toward self-degradation, a topic that remains underexplored in pedagogical theory and is often overlooked in educational practice.

Keywords: dehumanization, self-imposed dehumanisation, revolt of the masses, cynicism, ingratitude, mental certainty, resentment.

Praktyka autodehumanizacji

Abstrakt

Artykuł podejmuje namysł nad kontekstem ważnym dla rozumienia zmian zachodzących współcześnie w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w szczególności w szeroko rozumianej praktyce edukacyjnej. Tym kontekstem jest dehumanizacja, a dokładniej rzecz ujmując, jeden z jej wariantów – autodehumanizacja. Autor przeprowadza argumentację w dwóch krokach. Najpierw konceptualizuje zjawisko dehumanizacji-na-własne-życzenie w oparciu o wybrane tropy z humanistycznej tradycji analizy społeczeństwa masowego (Znaniecki, Ortega y Gasset, Oakeshott,

Article received: 7.10.2025; accepted: 27.11.2025.

* University of Silesia in Katowice, Poland.

Sloterdijk), następnie formułuje szereg pytań dotyczących związku współczesnej edukacji ze składowymi elementami struktury autodehumanizacji: kulturą cynizmu, ontologią niewdzięczności, inercją intelektualno-etyczną oraz nastawieniem resentymentalnym. W ten sposób tekst staje się zaproszeniem do dyskusji o niewystarczająco obecnej w teorii pedagogicznej oraz lekceważonej w praktykach edukacyjnych skłonności podmiotów edukacyjnych do autodegradacji.

Słowa kluczowe: dehumanizacja, dehumanizacja-na-własne-życzenie, bunt mas, cynizm, niewdzięczność, pewność umysłowa, resentment.

Introduction

Due to various reasons, we are accustomed to underestimating the results of dehumanisation within social practices. In my opinion, we reflect on these results too rarely and not deeply enough also as far as pedagogy is concerned. Yet, within the field of education, it is hard to imagine anything more disturbing, sinister and threatening than the loss of the human dimension of education – exposing pupils, students, people under someone's care, colleagues and partners to dehumanisation. Unless, that is, we identify the human with the social, with the deep mental patterns and complex results of functioning within collective frameworks, with – in short – the way in which *Homo sapiens* usually organises their life. In such a case, various practices may turn out to be too human (cf. Sławek 2020) and exposing pupils to dehumanisation (desocialisation) beneficial. The problem is that what turns out to be too human (i.e., without the sufficient level of ecological embedding in the network of connections with the world and without the sufficient level of attention paid to complex interconnections within the world) imposes upon us an inhuman (life-degrading) reality. Therefore, it is necessary – paradoxically only apparently – to counteract dehumanisation (the loss of the social rather than existential dimension of life) by means of de-humanisation (distancing oneself from processes of socialisation).

In this existential meaning dehumanisation can be understood as the decline of hermeneutic and ethical sensitivity. The life ceases to be a question and the other person ceases to be an object of care and responsibility. Robert Kwaśnica insightfully demonstrates that dehumanisation is the condition when existential questions fall silent – the ones focused on the meaning of existence and thus sustaining within us the readiness to exist in a human – understanding – way (cf. Kwaśnica 2014: 71). But this is not all. The decline of reflexivity is only the first level of contemporary dehumanisation. There is a second level built upon it – the concealment of absence. The replacement of existential questions with technical ones (what works?, which method to choose?) is presented and perceived as progress more and more often. The first-level dehumanisation is rationalised, that is the absence of questions about meaning, about what is really significant in life is presented in terms of necessity and benefit. From this perspective, a pragmatic calculation must replace the old, meaningless and naive reflections. Thus, the loss of important questions (questions about

significance) no longer is perceived as degradation or limitation, a manifestation of human imperfection or a life failure, but as sobriety and modernity. Contemporary generations may lose the language of existential problems – and do so without any misgivings but feeling that they fulfil their historical destiny:

Nobody taught them this language. On the contrary, the school, or really particularly the school, as well as quasi-educational public institutions, such as the media, have done a lot and remain very committed to ridiculing, degrading and excluding this language from the public discourse and from our private thinking about ourselves, our problems and our relations with others (Kwaśnica 2014: 89).

One must add to this the codified numbing of the moral self (cf. Kołakowski 2000; Bauman 1996) and the bureaucratically and politically driven adiaphorisation, i.e. the exclusion of others from moral concern (cf. Bauman 2009; 2016), with the purpose of realising the risk of a ‘non-human’ life, which is unproblematic for oneself, pridefully certain of one’s own reasons and principles, yet contemptuously indifferent to others’ hardships.

Among various activities, processes and mechanisms that contribute to the effect of dehumanisation, there is one which is usually overlooked – one’s own agency, the individual’s own dehumanising agency, their subjective de-subjectification. Simon Leys recounts a certain day in a café with the radio playing in the background. Loud music, interrupted from time to time by news or stock market or sports updates, had been coming from the speakers all morning. Nobody paid any attention to this. It was just the usual background noise in the café. And suddenly the room was filled with music, calm and beautiful music – Mozart’s clarinet quintet.

The customers began to look around in amazement and exchange glances: “Their hesitation did not last long: one of them, to everyone’s relief, got up briskly and turned the knob of the radio, switched the station, and thus restored the familiar and soothing wave of noise, which once again could be safely ignored” (Leys 2013: 214–215). What strikes me as particularly significant in this story is the motif of escape from what demands attention, the neutralisation of the experience that absorbs one’s sensitivity and the elimination of the factor that disrupts the comfort of being at ease; in short: anti-transformation. A Belgian critic comments on the event as follows:

And at that moment I was struck by an obvious truth which has never left me since: real philistines are not people who are unable to recognize beauty — on the contrary, they recognize it all too well, they detect it instantly [...] but only in order to pounce upon it at once and smother it before it can set foot in their ubiquitous empire of ugliness. For ignorance, obscurantism, bad taste or stupidity are not merely deficiencies: they are active forces, which manifest themselves ferociously at every opportunity and tolerate no infringement of their tyranny. Inspired talent always offends mediocrity. (Leys 2013: 206–207).

This is not merely a matter of aesthetics. Perhaps by analogy one can view the phenomenon of dehumanisation, one dimension of which is probably self-dehumanisation. The suppression of existential questions (due to a focus on production techniques), the hardening of conscience (so that it remains normatively certain and causes no anxiety), and the pushing of others outside the circle of moral concern (because then there is no need to make room within oneself and around oneself, and it is easy to channel one's own frustration) – all this may be not only a shortcoming of a fragile condition, a submission to overwhelming circumstances, but – at least in part – an active force, a choice made by the subject. Education must take into consideration that its participants may not be ready for humanising actions and may actively avoid them, that there is such a thing as self-imposed dehumanisation.

The same can be said in the post-humanist language. The dehumanising process must take into consideration the possibility that social actors may not wish to be less human (species-specific, social), that they may not be ready to give up comfortable modes of socialisation and 'humanistic' claims, and that they may actively work towards what people usually do.

This paper examines the phenomenon of self-dehumanisation and explores what humanistic concepts centred on subjectification refusal might contribute to its description and understanding. Then the paper attempts to conceptualise the phenomenon of self-imposed dehumanisation as a starting point for future, prospective pedagogical reflection.

The Anti-Individual

As Peter Sloterdijk says (1987) we are surrounded by the culture of cynicism. Nothingness permeates the language of values; cold indifference allows committed phraseology to be uttered and then to fade away. We no longer believe in the initiatory power of education. We do not expect any emancipatory change. Yet, the cynic is not what they used to be. In antiquity, he was a solitary eccentric, a provocateur and moralist, a mocking whistle-blower operating from the position of an outsider (*kynic*, from the Greek *kyon* – dog). Today, cynicism takes the form of grim realism of both the masses and the elites – a derisive attitude to ethics perceived as principles applicable to the carefree and the foolish. The cynic is no longer someone on the margins who must face a blind community but is a mass figure. The pressure of individualisation disappears in the big city anonymity and the environment of electronic media. The cynic is no longer a bold and distinctive figure, but an everyman trying not to come across as silly. The cynic is not a critic of culture demonstrating an alternative by means of setting an example, but is an average person who – in their own opinion – has seen through the nothingness towards which everything is heading, and therefore will not get involved into any existentially engaging excess:

Allusions to the ideals of humanist culture now seem tolerable only in the form of mockery and negation. Cynicism, as enlightened false conscio-

usness, has become an insensitive wisdom of decline, which wards off courage; it treats all positive things a priori as deception and only wants somehow to get through life (Sloterdijk 1987: 563–565).

Sloterdijk does not seem to be correct writing that individualisation pressure has stopped today, although now it undoubtedly takes a different form from the one that he suggests (we will return to this point). What is important is the fact that he accurately points to the mass culture syndrome. Cynicism has become easy: anyone can try to destroy humanistic involvement treating the effort to understand and ethical sensitivity as dead wood that significantly hinders successful ‘managing’ through life and they can do so with no risk of the disapproval of those around them, that is riding the wave and, additionally, in the atmosphere of critical insightfulness.

The context that inevitably comes to mind here is José Ortega y Gasset’s ‘the revolt of the masses’. It is worth recalling that the Spanish thinker does not use this term to describe a syndrome affecting social classes (such as labourers), but rather to highlight the characteristics of a certain category of people. There are, actually, two types of human beings:

Those who impose upon themselves great demands, assuming duties and exposing themselves to danger, and those who place no special demands upon themselves, for whom to live is to remain as they are, without making any effort toward self-improvement — to drift through life like a buoy carried passively by shifting sea currents (Ortega y Gasset 1985: 14–15).

The revolt of the masses is a state of mind in which the expansion of life demands combines – and this is the crucial point – with a lack of gratitude, inability to appreciate those who, through their own efforts, contribute to the development of civilisation and culture, and reluctance to take an interest in their accomplishments. The mass man does not let anything force them to step outside their own framework and avoids contact that might disturb his sense of being at ease. Ortega again makes a distinction:

A man is intellectually mass when, confronted with a problem, he is satisfied with the ideas that happen to come to his mind at the moment. The man of excellence, on the other hand, is he who is not satisfied with what comes to him immediately and without prior effort, but considers worthy of himself only that which still surpasses him, and whose comprehension demands a double effort (Ortega y Gasset 1985: 17–18).

A refusal to make an effort, to train, to learn from those superior ones, to live under pressure; closing the soul, demanding that mediocrity become the norm, so that nobody might challenge inertia and a poor condition – these are the characteristics of rebellious masses. Even before Ortega – whose work was published in 1929 – Florian Znaniecki warned against the syndrome of refusing to acknowledge personal superiority and rebellion against institutions requiring talent and long preparation in his 1921 work *Upadek cywilizacji* (lit. *The Decline of Western Civilisation*): “Masses

demand that everything be at their comprehension level and are unwilling to make the necessary effort in order to learn gradually to understand what surpasses this level" (Znaniński 1991: 1006). The education system does its best to "avoid disturbing the mind" and due to comprehensive courses and programmes, complete textbooks and exhaustive lectures, it produces graduates who are convinced they have already acquired knowledge and are unaware of their own ignorance being remarkably self-confident (cf. Znaniński 1991: 1007).

I expressed some reservations regarding Sloterdijk's thesis on the modern cessation of the pressure to individualise since the mass effect is changing its characteristics today. The digital world is introducing new conditions into the functioning of the mass man. We are no longer dealing with crowds marching for power – argues Byung-Chul Han, a Korean philosopher – but with fleeting swarms releasing no political energy. The individual does not disappear into a crowd or an average 'We' in which they dissolve, but retains their own, compulsively cultivated, image: "Although he expresses himself anonymously, as a rule he has a profile—and he works ceaselessly at optimizing it. Instead of being 'nobody,' he is insistently *somebody* exhibiting himself and vying for attention" (Han 2017: 10–11). To be fair, Sloterdijk does, in fact, recognise this change: in this new mass, one is mass as an individual – one is mass without seeing the others (Sloterdijk 1987). In the digital world, individualisation – despised in the wake of the revolt of the masses and imminent ochlocracy – returns, but no longer as an existential rite of passage and a path to self-education, but as a marketing strategy for the individual's life within the swarm. Needless to say, the loss of political agency changes nothing as regards the tendencies towards cynicism, ingratitude and mental fortification typical of rebellious masses. From this perspective, the views of Znaniński, Ortega and Sloterdijk remain valid.

The Spanish thinker attributes the emergence of the domineering claims of mediocrity to the 19th century, whose spectacular success in improving living conditions meant that the civilisation achievements were no longer perceived by people as the product of long-term cultural development but began to be regarded as something natural, obvious and requiring no special self-education. Michael Oakeshott believes that it began much earlier. It is a long story that starts neither with the French Revolution nor with the industrial transformations of the 18th century, but in the Renaissance – in the 14th and 15th centuries – when the most outstanding event in the history of modern Europe happened: the emergence of the individual. The collapse of the ancient and medieval community order led to the emergence of a tendency towards individualism, towards being a subject of choice. At the same time, numerous of people – deprived of the certainties of faith, profession and social status – were unable to transform their inherited identity into creative individuality, perceiving choice as a burden to get rid of. Thus, as the flip side of individuality, the anti-individual emerged, the 'manquée' individual (failed, defective, incomplete) full of resentment and, in its envy, destroying everything that fills them with a sense of inadequacy: "From the frustrated 'individual *manque*' there sprang the militant 'anti-individual', disposed to assimilate the world to his own character by deposing

the individual and destroying his moral prestige" (Oakeshott 1961: 159–160). The masses (and let us include swarms too) do not consist of individuals, but of »anti-individuals« united in a revulsion from individuality" (Oakeshott 1961: 160).

Nowadays it is not difficult to dismiss such views on aesthetic grounds, perceiving them as traditional intellectual complaining, a frustrated academic elite's reaction due to losing their social influence or a conservative mantra. However, such an interpretation would mean taking the easy way out and wasting the critical energy of insightful life observers. If one uses Sloterdijk's idea that culture involves "attempts to challenge the mass within ourselves to declare itself against itself" (Sloterdijk 2012: 154–155), one can notice all the current potential of the matter. The all-too-easy, false wisdom of cynicism; the inability to feel gratitude; closed-mindedness towards anything that exists beyond the framework of our current understanding and lifestyle; intellectual certainty and a sense of moral security; the cold anger of resentment – these are the shortcomings that threaten everybody, and which one must constantly challenge within oneself. Oakeshott writes: "In short, the disposition to be an 'anti-individual' is one to which every European man has a propensity; the 'mass man' is merely one in whom this propensity is dominant " (Oakeshott 1961: 168). The mass man, the defective individual, the cynic are realities passing through the centre of the subject. From an existential perspective, these are not, after all, social invectives, nor are they even categories of sociological description, but names for mental dispositions which one may consent to or resist in everyday life.

Making use of the clues gathered in this way, one can conceptualise the notion of 'self-imposed dehumanisation as a structure based on four pillars: cynicism, ingratitude, arrogance and resentment. In individual cases, the dominant element may shift. There are forms of concealing existential questions and numbing the conscience dominated by cynicism, but also there are instances in which superficiality of engagement with the world and self-sufficiency come to the foreground, or those where blind self-confidence prevails, or finally – those driven by resentment and a desire to devalue.

Pedagogical questions about self-dehumanisation

Therefore, we face a major challenge in pedagogy and education. In addition, having a defensive attitude, we do not seem to think much about it. People involved in educational situations – on both sides of the desk (lecture podium) or screen – often demonstrate a cynical mindset devaluing any deeper, existential, initiatory learning involvement. They are confined to horizons that are already acquired or merely temporary and thus devoid of gratitude (towards the spirits that challenge the horizons), arrogantly self-confident and untroubled by anything – especially within themselves, in their own relation to the world. They are untroubled and yet at the same time resentfully hostile towards those who rise above the familiar confines. This is what we (teachers, pupils, parents, administrators, decision-makers,

journalists, priests, businesspeople, etc.) are en masse / in swarms. At best this is what we are like only at times.

In this situation, it is time for serious reflection and discussion on the effects of self-dehumanisation. In particular cases, it is always the individual who ultimately decides – the subject as the decisive being, the ‘I’ that tips the balance when it comes to responding to such tendencies. However, no one operates in a vacuum. Various educational practices and methods of organising education can either contribute to the dehumanisation of the individual or support resistance to degrading tendencies. Therefore, the present author believes it is necessary to ask the key questions. Below come but a few sample questions which are organised around the fourfold structure of self-dehumanisation outlined above.

Firstly – how do the various components of the education system (school and university funding, teacher training, academic and professional career progression, teacher and student workloads, class and tutorial group sizes, educational bureaucracy, architecture, school facilities, the class-and-lesson system, the state examination system, the curriculum model, reading strategies and other teaching methods, the market orientation of schools and universities and other directives stemming from dominant educational ideologies, performance evaluation systems, reward and ranking systems, etc.) contribute to reinforcing the tendency towards self-dehumanisation or counteract it? How does each of these components help direct life towards a human (understanding and ethically sensitive) way of being, and how does it marginalise existential questions and suppress the troubled conscience? With regard to the first dominant feature in the structure of self-dehumanisation, the crucial question that should constantly occupy our minds is this: how should we counteract cynicism (that grey, nihilistic focus on the lowest common denominator) through institutional solutions, social practices and personal choices in everyday life? For instance, how should we think of education so that there is no room in it for what Richard Rorty calls knowingness (empty knowledge) that shields us from the “shiver of dread” and “romantic enthusiasm” (cf. Rorty 1998), and what Alfred North Whitehead describes as “inert ideas” that are not subject to mental combinations (cf. Whitehead 1967: 1)? Above all, however, there is the question – once boldly posed by Józef Tischner as the most important pedagogical question but unfortunately rarely found in educational theory and practice today – how can we restore hope in others? (cf. Tischner 1992: 97). Hope that education is really about something – something important. That what is at stake is what is human.

Secondly, one must ask which of our organisational solutions and practices enhance an ontology of gratitude, and which stifle the value-creating connection with the outstanding achievements of others. The issue is really significant since Lech Witkowski’s research shows that one often perceives contact with an authority in a simplistic and degrading manner, treating it as an instance of social power that relieves us of the need to think and take decisions, rather than a meaningful voice with which one can enter into an agon that transforms the horizon of identity (cf. Witkowski 2009, 2011). And so: how shall one conceive of education so that it

becomes a space for meaningful encounters, inspiration, and testimony to a life-giving path? What aspects of the current education system undermine our ability to recognise greatness and to establish a beneficial relationship with it and what aspects facilitate this ability?

Thirdly, a crucial question seems to be the one about overcoming intellectual arrogance: which elements of the system and which actions enhance intellectual ferment and ethical unease, and which dull the mind and reassure the conscience that one is on the right path? How can we acknowledge misunderstanding and uncertainty in education so that it supports neither complacent ignorance ("I don't know, I don't understand, I don't read and so what!"), nor the arrogance of an expert unaware of their own frame of reference and the breadth of culture ("I know, I understand, I've already read it")? How must education function so that it weakens, rather than reinforces, what Leszek Kołakowski calls the rationalist-positivist attitude? Here is the answer:

The attitude of rationalist-positivists, in its most widespread form, is harmful in that it passes final judgments [...] in such a way that those who adopt this attitude are, from the outset, exempt from the duty of studying anything that they have once been told is obscure, murky, unverifiable, or metaphysical. [...] Without any justification, however, they make their own sense of intelligibility into a universal criterion, which they attempt to impose upon the world; rationalism understood in this way is an ideology of simplified mental life, in which one can get rid of all troublesome problems once and for all by declaring them to be unintelligible (Kołakowski 2002: 226–227).

There is a lot at stake, because, as Hannah Arendt teaches us, the price one must sometimes pay for thoughtlessness, that is, for limiting oneself to clichés and professional jargon, is banal evil. And banal evil can be extreme, though unrecognisable to the perpetrator (cf. Arendt 1963). An untroubled mind is dangerous.

Fourthly, the risk of dehumanisation forces one to ask a question: how should education be organised and practised in order to counteract resentful gestures of rejection, disdain, aggressive exclusion and condescending belittlement in cultural encounters? There are people who make no effort to engage with the other's attitude – resentment and prejudice prevent them from involvement in a genuine encounter: "They do not read the books they denounce, but simply pick out titles and sentences to which they can react indignantly" (Rorty 1998: 91). How to imagine education in which neither the institution nor teachers discourage pupils from engaging with certain cultural fields, nor encourage resentment towards specific authors, works, movements or disciplines and at the same time they stimulate a critical approach? How to make ourselves and others aware of the trap of "the terrorism of one's own boundary", as the Romanian philosopher Gabriel Liiceanu calls the fundamentalist tendency to impose one's own ideas on others and to disparage the ideas of others? As Liiceanu explains: within the limit I am situated with the force of the concrete from the outset and without effort, while being human – a delicate abstraction – must first be painstakingly achieved (cf. Liiceanu 2018: 24). But above all, the threat of

resentimental self-dehumanisation demands that we ask how education can support the desire for subjectification, strengthen the pursuit of an autonomous life, and encourage individualisation – not in the sense of superficial self-promotion or banal pop-cultural authenticity (cf. Taylor 1992), but as a path to oneself based on self-education? What kind of education supports the modern invention of individualisation, and what kind pushes a person onto the path of the resentful *manquée* individual?

I am afraid that analytical responses to the above-indicated issues would produce a devastating assessment of our contemporary notions of education. These questions must be taken seriously, but even a preliminary evaluation and the state of critical research demonstrate that the dominant ideologies and forms of education do not only fail to effectively counteract the under-humanisation of the individual, but actively support self-imposed dehumanisation, creating an environment of cynical disregard for humanistic engagement, one that lacks the life-giving contact with great figures and their achievements (and that, thus, is devoid of cultural gratitude and continuity), an environment of unfounded self-confidence (including the certainty that one infallibly knows what one needs, that one understands perfectly the purpose of education and what exactly it is supposed to provide), and, finally, an environment of resentment towards those who refuse to keep adapting to the ‘challenges of the times’ or do not fit the profile of a graduate (a successful person, a citizen of the world, a patriot, a faithful member of the church, etc.). In such an environment, resistance to the inner tendency to be an anti-individual, refusal to give up existential questions and to accept a clear conscience are acts of heroism.

Conclusion

The above may be regarded as a footnote to Immanuel Kant’s famous – and pedagogically crucial – text, and in particular to the following passage:

Enlightenment is mankind's exit from its self-incurred immaturity. Immaturity is the inability to make use of one's own understanding without the guidance of another. Self-incurred is this inability if its cause lies not in the lack of understanding but rather in the lack of the resolution and the courage to use it without the guidance of another. Sapere aude! (Kant 1996: 58).

The key phrase in this quote is self-incurred. It is not a matter of a lack of ability, but of a lack of courage and decision-taking. The same may be true of the four pillars of the structure of self-dehumanisation. Dehumanisation can be self-inflicted. One can choose to remove oneself from the gravitational pull of weighty questions and ethical sensitivity. Without individual fortitude and a personal choice of what is truly human, even the best-drafted legislation and the most sophisticated plans for educational reform will be undermined by the practice of dehumanisation (which is why organisational changes, top-down interventions and bureaucratic audits are so illusory). The matter is decided daily in the courage to resist, both within oneself and

one's environment, the tendency to cynically deprecate axiological commitment; in the decision to be open to the gift of inspiration; in the boldness of testing one's own assumptions, opinions and habits, even to the point of a possible shock to the 'self'; in the choice of a conscious, responsible, adult life on one's own account, without an alibi that exempts one from thinking and caring, without – all too easily – giving up one's own agency, for it is, after all, far simpler to think what one already thinks about various matters and to do what one already does. We give up the human within us all too easily. The fight against dehumanisation must begin with an individual.

Resisting self-dehumanisation is crucial, but the matter is, of course, far from straightforward. The question of initiating people into a conscious life and leading them towards autonomy is the fundamental and most difficult issue in education, one that resists simple solutions. Immaturity – as Michel Foucault writes in his commentary on Kant's text – means a deficiency of a relationship with oneself, inner laziness and cowardice, and thus a state from which one cannot, as a rule, emerge on their own (cf. Foucault 2010). Therefore, it is so important whether educational institutions and practices enhance an infantile life (one that is guided, focused on needs and a naturally integrated ego) or an adult life (one that is autonomous and concerned with the state of the ego and the world). In other words, do they create conditions encouraging self-dehumanisation, or do they offer the individual an opportunity to overcome cynicism, ingratitude, intellectual and ethical inertia, and resentment. The individual is the decisive authority, but educational conditions can either facilitate or hinder this choice, even to the point of blocking it. It is necessary to initiate a serious analysis of those elements of the educational process that pave the way for self-dehumanisation as well as those that equip the individual with the tools to resist the sad human tendency towards self-degradation.

Bibliography

- Arendt H. (1963) *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York, Viking Press.
- Bauman Z. (1996) *Etyka ponowoczesna*, trans. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman Z. (2009) *Nowoczesność i Zagłada*, trans. T. Kunz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2016) *Obcy u naszych drzwi*, trans. W. Mincer, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (2010) *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*, trans. G. Burchell, London – New York, Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1057/9780230274730>.
- Han B. Ch. (2017) *In the Swarm: Digital Prospects*, trans. Erik Butler, Cambridge, MA – London, MIT Press.
- Kant I. (1996) [1784] *An Answer to the Question: What is Enlightenment?* in: (1996) *What is Enlightenment?: Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*. Philosoph-

- ical Traditions*, vol. 7, J. Schmidt (ed.), Berkeley, University of California Press, pp. 58–64, <https://doi.org/10.1525/9780520916890-005>.
- Kořakowski L. (2000) *Etyka bez kodeksu* in: L. Kořakowski *Kultura i fetysze. Eseje*, Warszawa, Wiedza Powszechna PWN, pp. 137–173.
- Kořakowski L. (2002) *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, vol. 2, Londyn, Wydawnictwo Puls.
- Kwařnica R. (2014) *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław, Dolnořlaska Szkoła Wyřsza.
- Leys S. (2013) *The Hall of Uselessness: Collected Essays*, New York, New York Review of Books.
- Liiceanu G. (2018) *O granicy*, trans. A. Zawadzki, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Oakeshott M. (1961) *The Masses in Representative Democracy* in: *Freedom and Serfdom: An Anthology of Western Thought*, A. Hunold (ed.), Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, https://doi.org/10.1007/978-94-010-3665-8_9.
- Ortega y Gasset J. (1985) *The Revolt of the Masses*, trans. A. Kerrigan. University of Notre Dame Press.
- Rorty R. (1998) *Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth-Century America*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Sloterdijk P. (1987) *Critique of Cynical Reason*, trans. Michael Eldred, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Sloterdijk P. (2012) *Pogarda mas. Szkic o walkach kulturowych we współczesnym społeczeństwie*, trans. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Sławek T. (2020) *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Gdańsk, Fundacja Terytoria Książki.
- Taylor Ch. (1992) *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, MA, Harvard University Press, <https://doi.org/10.4159/9780674237117>.
- Tischner J. (1992) *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Whitehead A. N. (1967) *The Aims of Education. And Other Essays*, New York – London, The Free Press.
- Witkowski L. (2009) *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2011) *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Znanięcki F. (1991) *Upadek cywilizacji zachodniej* in: *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*, F. Znanięcki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, pp. 929–1108.

About the Author

Krzysztof Maliszewski – Professor, works at the Institute of Pedagogy (University of Silesia in Katowice). Author of the books: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (Katowice 2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (Toruń 2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (Katowice 2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (co-authors: D. Stępkowski, B. Śliwerski, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* (Katowice 2021), *Wyobrażenia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji* (2025). Editor of the book: *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* (Katowice 2021). His research interests focus on the issues of cultural pedagogy, philosophical pedagogy, the history of pedagogical thought and the hermeneutical foundations of the humanities.

O Autorze

Krzysztof Maliszewski – prof. dr hab., pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (Katowice 2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (Toruń 2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (Katowice 2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (z D. Stępkowskim i B. Śliwerskim, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* (Katowice 2021), *Wyobrażenia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji* (2025). Redaktor książki *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* (Katowice 2021). Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce pedagogiki kultury, pedagogice filozoficznej, historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawach humanistyki.

Jarosław Gara* 

Antropologia dymensjonalna i egzystencjalny dezyderat poszukiwania i wypełniania pedagogicznego sensu

Abstrakt

Tytułowy problem publikacji odsyła do koncepcji człowieka w ujęciu Victora Emila Frankla i rozpatrywany jest przez pryzmat zagadnień: współczesnej aktualności problematyki dehumanizujących konsekwencji redukcjonistycznych wizji człowieka, podstawowych przesłanek krytyki redukcjonistycznych koncepcji człowieka w dyskursie psychologii egzystencjalnej i humanistycznej, samotranscendencji jako osobowego poszukiwania i wypełniania sensu własnej egzystencji, zdolności człowieka do opierania się determinacjom i uwarunkowaniom zewnętrznym względem władzy jego podmiotowości, podstawowych przesłanek poszukiwania i odkrywania egzystencjalnego sensu w perspektywie franklowskiej ontologii dymensjonalnej, roli i znaczenia kategorii samodystansowania i samotranscendencji w modelu logoedukacji jako drogi afirmacji wielowymiarowości osobowej egzystencji człowieka oraz autoedukacyjnego odnajdywania sensu własnego życia i stawania się sobą.

Słowa kluczowe: antropologia dymensjonalna, nieredukcjonistyczna koncepcja człowieka, antropologia pedagogiczna, pedagogika „woli sensu”, pedagogika egzystencjalno-analityczna, logoedukacja, samotranscendencja, autoedukacja.

Artykuł otrzymano: 22.10.2025; akceptacja: 5.02.2026.

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Dimensional Anthropology and the Existential Desideratum of Seeking and Fulfilling Pedagogical Meaning

Abstract

The question included in the title of the paper refers to the concept of man in the perspective of Victor Emil Frankl and is discussed through the prism of the following issues: the contemporary relevance of the issue of dehumanizing consequences of reductionist perspectives on humanity, the basic premises of the critique of reductionist concepts of man in the discourse of existential and humanistic psychology, self-transcendence as a personal search for and fulfillment of the meaning of one's own existence, the ability of man to resist conditions and determinants external to the power of his subjectivity, basic premises of searching for and discovering existential meaning in the perspective of Frankl's dimensional ontology, and the role and significance of the categories of self-distancing and self-transcendence in the model of logoeducation as a way of affirming the multidimensionality of human personal existence and self-educational finding the meaning of one's own life and becoming oneself to the best of one's ability.

Keywords: dimensional anthropology, non-reductionist concept of man, pedagogical anthropology, pedagogy of "will to meaning", existential-analytical pedagogy, logoeducation, self-transcendence, self-education.

Prawdziwy obraz człowieka rozrywa bowiem
ramy nie tylko tego, co faktyczne,
ale i tego, co immanentne
(Frankl 1984: 106).

Istnieją tylko dwie „rasy”, rasa ludzi przyzwoitych
i rasa ludzi „nieprzyzwoitych”
(Frankl 1984: 61).

Wprowadzenie: „filozoficzna wiara”¹ Victora E. Frankla a współczesne widmo stosowanych redukcjonizmów antropologicznych

Koncepcja człowieka Victora Emila Frankla (1905–1997) określana mianem antropologii dymensjonalnej lub, jak sam autor to ujmował, ontologii dymensjonalnej (Frankl 1984: 145; Szykuła 2022: 30, 71) ma charakter zarówno filozoficzny, jak i psychologiczny. Warto przypomnieć, że twórca tej koncepcji, ocalony więzień nazistowskich obozów koncentracyjnych, wszechstronnie wykształcony filozof, psychiatra

¹ Odwołuję się w tym miejscu do formuły Karla Jaspersa, trafnie odzwierciedlającej, jak się wydaje, podejście twórcy logoteorii/logofilozofii, które stoi u podstaw jego systemu terapeutycznego w postaci logoterapii (Jaspers 1999: 41, 246).

i neurolog, żywotnie zainteresowany również rolą i znaczeniem problemów o charakterze pedagogicznym (Michalski 2011: 9–13, 24–42, 148–152), zastąpił z opracowania systemu psychoterapeutycznego, tzw. logoterapii. Teoria i praktyka logoterapii, określana również „trzecią szkołą wiedeńską” (obok zakwestionowanych z tej pozycji uprawnień poznawczych systemów psychoterapeutycznych Zygmunta Freuda i Alfreda Adlera) oparta była właśnie na jego filozoficzno-psychologicznej koncepcji człowieka, w ramach której wprost odnosił się również do dylematów i problemów znajdujących swoje zastosowanie w teorii i praktyce pedagogicznej.

Najbardziej prymarne założenie modelu antropologicznego Frankla wyraża się w postrzeganiu człowieka jako bytu wielowymiarowego, na który składa się wymiar somatyczny, psychiczny oraz noetyczny wraz z jego aktami duchowymi, wolności, sumienia, samodystansowania, samoprzekraczania oraz poszukiwania i wypełniania sensu. Wymiary te są nieredukowalne do siebie nawzajem, określają bowiem całość i jedność ludzkiej egzystencji, a co za tym idzie, żaden z nich nie może być pomijany w ludzkich formach stawania się i rozwoju (Sanabria 2022: 48–53, 55). W tym znaczeniu egzystencja ludzka wyraża się w potrójnej dynamice: biodynamice, psychodynamice i noodynamice (Frankl 1984: 145–150; Sanabria 2022: 48–53; zob. także: Szykuła 2022: 31, 41; Szajda 2012: 98). Człowiek jako podmiot przede wszystkim jest bowiem „nosicielem” i „aktywizatorem” duchowego wymiaru egzystencji (Szykuła 2022: 29). W konsekwencji tak konstатовanego stanowiska następuje odrzucenie wszelkich koncepcji człowieka o charakterze redukcjonistycznym i deterministycznym, które sprowadzają bieg życia człowieka tylko do jakiegoś jednego wymiaru. W ten sposób stanowisko Frankla zarówno wyrasta, jak i wpisuje się w nurt nieredukcjonistycznych sposobów filozoficznego, jak i psychologicznego ujmowania człowieka oraz wyjaśniania prawideł, które rządzą biegiem ludzkiej egzystencji. Frankl koncentrował się również na przedstawieniu krytyki redukcjonistycznych koncepcji, które jako mu współczesne dochodziły do głosu w nauce, stanowiąc tym samym swoistego rodzaju wzorzec sposobów postrzegania i wyjaśniania różnych aspektów – zarówno wewnętrznych i jednostkowych, jak zewnętrznych i społecznych – trajektorii ludzkiego życia. W szczególności krytyka ta dotyczyła stanowiska biologizmu, psychologizmu czy socjologizmu.

W czasach współczesnych tego typu spory, poza określonymi kręgami specjalistów, nie stanowią już centralnego punktu zainteresowania. Tym samym dyskursy takie – z zakresu filozoficznie lub psychologicznie ujmowanej wizji człowieka, z gruntu rzeczy światopoglądowe oraz stojące u podstaw afirmacji lub negacji uprawnień określonych praktyk społeczno-kulturowych wraz z konsekwencjami, jakie z tego wynikają – tracą na znaczeniu. Choć zarazem egzystencjalnie w zupełności nie straciły one na swoim znaczeniu, przeciwnie. A to tym bardziej w kontekście podstaw myślenia i działania pedagogicznego, które niezmiennie, choć w coraz większym stopniu zapoznane i nierozumiane, „dotyczą – jak ujmuje to Władysław Cichoń – ontycznej struktury człowieka, powiązań i zależności między człowiekiem a światem oraz roli wartości w budowie złożonego bytu ludzkiego” (Cichoń 1986: 28). Wpisuje się to w wszechobecną tendencję redukcjonowania i dezawuowania idei człowieka, sta-

nowiącej podstawę „humanistycznie zorientowanej” teorii i praktyki pedagogicznej, jako rzekomo odległej od użyteczności w kontekście rytmu i stylu współczesnego życia, w ramach której przesłanki antropologii filozoficznej XX wiecznej fenomenologii i egzystencjalizmu odgrywają szczególną, choć zarazem nie do końca właściwie rozpoznaną i docenianą, rolę (Cichoń 1986: 23–24).

Współczesność dodatkowo wyłania też kolejne odsłony tych samych, znanych już redukcjonizmów, jak i zupełnie nowe ich rodzaje, choć już w większości nieartykułowanych w kategoriach sporów filozoficznych, psychologicznych, czy światopoglądowych. Współczesne oblicze nowego rodzaju deterministycznych sposobów ujmowania człowieka sprowadzone zostaje bowiem do społecznej inżynierii lub socjotechniki bezpośrednich wdrożeń pod postacią różnych warunkujących „antropologicznych redukcjonizmów stosowanych”, kolonizujących codzienne doświadczenie człowieka. Wdrożenia te w pierwszym rzędzie wytyczają wszechobecne zjawiska, tendencje i procesy w wysokorozwiniętych społeczeństwach ery rzeczywistości wirtualnej, cyfrowej transmisji gigabajtów i formatowania danych czy generatywnych modeli językowych w postaci tzw. „sztucznej inteligencji”. A jej bezkrytyczni marketingowi entuzjaści i „sprzedawcy sensu” (wyspecjalizowani socjotechnicznie i profesjonalni „producenci” i „pośrednicy” sensu) (Marquard 1994: 37, 40) upatrują w nich technokratycznie nieograniczoną „zbawczą” sprawczość, nie wymagającą już od człowieka własnych żmudnych nakładów czasu, wysiłku, uwagi i zdolności, a przede wszystkim – odpowiedzialności za własne „rozpraszane podmiotowo” akty i procesy decyzyjne lub w ogóle całkowite ich zaniechanie.

Człowiek ery sztucznej inteligencji to człowiek, który w mniejszym lub większym stopniu zostaje niejako nieustannie zmuszany do włączenia się w nurt dobrowolnej rezygnacji z własnej podmiotowej władzy heurystycznego myślenia (w poczuciu zbędności jej nabywania, kształtowania i rozwijania), oddając się – częściowo zasadnej, a częściowo złudnej – wierze w to, że generatywne modele cyfrowych algorytmów językowych w sposób pełnowymiarowy zwolnią go z konieczności podejmowania samodzielnych procesów poszukiwania, rozumowania, analizowania, rozstrzygania i podejmowania decyzji, zarówno tych związanych z sferą działań profesjonalnych, jak i tych odnoszących się do prywatnej sfery życia codziennego.

Dzisiejsze społeczno-kulturowe postacie wszechobecných „stosowanych redukcjonizmów” w coraz większym stopniu zostają też „uwalniane” od wszelkich kontekstów dyskusyjności i problematyczności teoretycznej, koncepcyjnej czy światopoglądowej. Przybierają bowiem postać rozwiązań systemowych, strukturalnych bądź funkcjonalnych wdrożeń technologicznych, które instrumentalizują zarówno samą rolę i status człowieka, jak i wymuszony określonymi algorytmami sposób działania człowieka. Współczesny człowiek w sposób coraz mniej widoczny i zwracający to jego własną uwagę traci też rzeczywistą zdolność kreowania warunków swojego działania, stając się zakładnikiem owych strukturalnie, systemowo i algorytmicznie zaprogramowanych warunków, które określają jego możliwą przestrzeń mieszczącego się w systemie działania. W ten sposób w pewnym sensie człowiek traci swoją specyficzną ludzką zdolność do samodystansowania i samotranscendencji. To bowiem oznacza

być zdolnym do myślenia i działania „wbrew” lub „ponad” strukturą, systemem czy technologicznie/algorytmicznie zaprogramowanym oraz skodyfikowanym sposobom i sekwencjom znormalizowanego postępowania. Człowiek i jego codzienne działania stają się więc wytworem (ofiara lub produktem) nowego typu determinizmów, warunkujących jego własną podmiotową władzę autonomii i wyboru.

Frankl, rozwijając swoją koncepcję antropologii dymansjonalnej, nie znał jeszcze takiego oblicza współczesności, niemniej to, co w jej ramach konstatawał, bez wątpienia pozwala ujmować i rozumieć we właściwym świetle określone zagrożenia współczesnych funkcjonalnych i socjotechnicznych redukcjonizmów ery rzeczywistości wirtualnej i sztucznej inteligencji. A wraz z nią – jej równoległych pseudo-wymiarów rzeczywistości, tj. darknet, chatboty, cyborgi, fakenewsy, deepfake'i, fabryki trolli (zorganizowane przestępcze „brygady sieciowe”) (Grycuk 2021: 2–5, Baron-Polańczyk 2019: 223–225) czy fikcyjnie wygenerowanej, zniekształconej lub uproszczonej wiedzy odnośnie do złożoności, niejednoznaczności lub rozległości określonych zjawisk i problemów, opartej na syntezach generatywnych modeli językowych (zjawisko „halucynowania AI”) (Jancarik, Dušek 2024: 122–123, Sun, Sheng, Zhou, Wu 2024: 2–3).

Podstawowe przesłanki krytyki redukcjonistycznych koncepcji człowieka w dyskursie psychologii egzystencjalnej i psychologii humanistycznej

Konstytutywnym rysem wizji człowieka, opartych na uznaniu i afirmacji podmiotowej sprawczości oraz samostanowienia jednostki, wyrażanych w postaci swoistych koncepcji lub modeli antropologicznych, jest – ujmując rzecz w kategoriach egzystencjalnych – postrzeganie człowieka jako istoty „otwartej” na świat, w odróżnieniu od zwierząt, które są gatunkowo „zamknięte” w obrębie odpowiadających sobie warunków środowiska przyrodniczego. Do fundamentalnych faktów, które określają specyficznie ludzką kondycję – jak stwierdza to propagator ontologii dymensjonalnej – należy to, że człowiek „przeciwnie niż zwierzę ściśle związane ze swym środowiskiem – nie tkwi bowiem w swoim zamkniętym kole, ale ma swój świat, do którego przenika ze swego środowiska, a nawet przez ten świat się przebija – ku światu transcendentnemu” (Frankl 1984: 93; 116, 147; Szajda 2012: 38). Ujmując tę rzecz w szerszym kontekście można przywołać również bliską koncepcyjnie Frankłowi myśl K. Jaspersa, który zakładał, że człowiek w swej egzystencji zawsze postrzega siebie jako „otwarty projekt”, będąc zarazem kimś konstytutywnie „otwartym”, zarówno w obliczu „innej egzystencji”, jak i w odniesieniu do doświadczenia transcendencji („mowy szyfrów transcendencji”) (Jaspers 2020a: 16-17; zob. także: Heidegger 2004: 48). „Człowiek jest tym – stwierdza Karl Jaspers – co wykracza poza siebie; nigdy sobie nie wystarcza” (Jaspers 2020b: 231). Podobnie też Martin Heidegger powiada, że człowiek jako „rozumiejące bycie ku możliwościom” wyraża

się właśnie w swoim jestestwie poprzez projektowanie swojego „bycia na możliwości”, ponieważ ludzka egzystencja w ogóle jest pewną otwartą „możliwością bycia” (Heidegger 2004: 189).

Specyficzną własnością bycia „człowiekiem” jest zdolność do „wychodzenia poza siebie samego”. Istota egzystencji ludzkiej – konstatuje twórca logoteorii – tkwi zatem w jej samotranscendencji (Frankl 1984: 147–148). Samotranscendencja jest bowiem manifestacją tego, co w sposób najbardziej prymarny ludzkie, i oznacza zdolność do wykraczania poza własne uwarunkowania biopsychiczne i socjokulturowe. To zdolność do wykraczania „poza i wznoszenia się „ponad”, a zatem bycia nieuwarunkowanym w swoim ludzkim uwarunkowaniu (Frankl 1984: 155–156; Sanabria 2022: 56; zob. także: Szykuła 2022: 31). Być człowiekiem to znaczy być skierowanym na „coś” lub „kogoś” zewnętrznego względem nas samych, będącego zewnętrżnością w stosunku do naszej własnej egzystencji (Frankl 1984: 147–148).

Ogólna krytyka redukcjonistycznych teorii człowieka, zarówno ta w ujęciu psychologii egzystencjalnej, jak i psychologii humanistycznej, w ramach których plasuje się myśl antropologiczna Frankla, oparta jest na zakwestionowaniu: wizji człowieka zewątrzsterownego, zdanego na instrumentalną stymulację lub warunkujące impulsy, odzwierciedlające pozapodmiotowe procesy wpływające z sfery nieświadomości; marginalizacji subiektywnej samoświadomości, mentalnej aktywności podmiotu oraz jego poczucia sprawczości, władzy wolnej woli i wyboru; deterministycznej wizji życia człowieka jako całkowicie uwarunkowanego oraz będącego wypadkową i „produktem ubocznym” zewnętrznych względem niego samego sił i bezwiednych przyrodniczych mechanizmów (Matwijów 1994: 78–79; zob. także: Sowiński 2006: 12). W miejsce odrzucanego w ten sposób modelu instrumentalnego, autorytarnego i adaptacyjnego wychowania i kształcenia psychologia egzystencjalna, jak i humanistyczna promowała takie nastawienia i racje myślenia i działania pedagogicznego, które opierają się na stymulowaniu kreatywności, ukierunkowaniu na samowychowanie i samokształcenie, budowaniu podmiotowej świadomości własnych działań i samowiedzy oraz wzmacnianiu autonomii osobistej i podmiotowej woli partycypacji (Matwijów 1994: 69–70).

Człowiek poszukujący i wypełniający egzystencjalny sens jako podmiot aktów i dążeń samotranscendencji

Samotranscendencja (autotranscendencja), ujmowana w świetle myśli Frankla, stanowi kluczową ideę, ukazującą antropologiczne podstawy jego analizy egzystencjalnej, wypracowanej w ramach koncepcji logoteorii. Koncentruje się ona na problemie ludzkiej wolności, odpowiedzialności, godności, cierpienia i poczucia egzystencjalnego sensu z perspektywy doświadczenia konkretnej osoby, a zatem ontologii „istoty bytu osobowego” (Frankl 1984: 25, 27; Sanabria 2022: 48). Jest to antropologia otwarta i zorientowana na poszukiwanie sensu egzystencji, który związany jest z integralnym rozwojem człowieka, a zatem takim rozwojem, który

uwzględnia wszystkie sfery jego życia wraz jego różnymi aspektami (fizycznym, psychicznym, intelektualnym, interakcyjnym, emocjonalnym, moralnym, duchowym) (Wolicki 1998: 80; Sanabria 2022: 56). To antropologia, która wyraża „zwrot od tego, co logiczne, do tego, co egzystencjalne” (Frankl 1984: 61), postrzegająca człowieka jako kogoś niepowtarzalnego i jednorazowego, niepodlegającego żadnym formom uniformizacji i automatyzmu (Frankl 1984: 61). A jego konceptualizacja doświadczenia samotranscendencji, określanej również mianem samoprzekraczania (Frankl 2009: 166), wprost uwidacznia różne wpływy i presupozycje filozoficzne, w szczególności te związane z filozofią fenomenologiczną, filozofią egzystencjalną, czy filozofią dialogu².

Frankl formułował swoje antropologiczne stanowisko w jednoznacznej polemice do sobie współczesnych psychologicznych stanowisk rozwoju człowieka Zygmunta Freuda i Alfreda Adlera, a zarazem w pewnej swoistości ujmowanej do nich korelacji (Frankl 1984: 148; Frankl 2010: 51–53; Frankl 2024: 59; Szajda 2012: 93–95). Jednoznaczne odróżnienie się od tych stanowisk w celu eksplikacji oraz uwyrażnienia własnego stanowiska stanowi też powracający motyw oraz sposób wydobywania przez niego argumentacji na rzecz koncepcji woli sensu i samotranscendencji człowieka. Autor *Woli sensu* stwierdza zatem, że o ile Zygmunt Freud kluczowe znaczenie w życiu człowieka przypisywał strukturze doświadczenia „id”, a Alfred Adler – „ego”, to on sam czyni to w odniesieniu do tego, co można traktować jako dowartościowanie sfery związanej z urzeczywistnianiem wartości oraz życiowych dążeń, wyrażających zobowiązanie do poszukiwania i wypełniania sensu, a zatem tego, co w tym kontekście związane jest z pojęciem „superego” (Frankl 1984: 27–44, 272–273).

Frankl przywołuje też opinię innego autora, który stwierdza, że koncepcje trzech wiedeńskich szkół psychoterapii – Freuda, Adlera oraz jego własną – można traktować jako zobrazowanie całokształtu ontogenetycznie ujmowanego rozwoju człowieka. W ten sposób teoria Freuda wraz z zasadą „cielesnej przyjemności” („woli przyjemności”) odnoszona jest do dziecięcego okresu rozwoju człowieka, teoria Adlera wraz z zasadą „dążenia do władzy” („woli mocy”) – do okresu dorastania człowieka i jego rozwoju, a teoria samego twórcy logoterapii wraz z zasadą dążenia do poszukiwania i realizacji „sensu życia” („woli sensu”) – do dorosłości jako okresu rozwojowego człowieka (Frankl 2010: 59)³.

Zgodnie z stanowiskiem Frankla egzystencjalne napięcie, jakie zachodzi między tym, względem czego człowiek dystansuje się, a tym, do/ku czemu wykracza w ramach samotranscendowania, nie ulega redukcji, ponieważ jest integralnym elementem ludzkiego bycia, które polega na nieustannym stawaniu się. Dlatego też istnienie ludzkie – jak ujmuje to twórca logoteorii – „urzeczywistnia się w napięciu między tym, co jest, a tym, co być powinno, i napięcie to jest potrzebne. Człowiek bowiem

² W szczególności można tu wymienić takich filozofów, jak: Nicolai Hartman, Edmund Husserl, Martina Heideggera, Karl Jaspers, Søren Kierkegaard, Gabriel Marcel, Martin Buber, czy Ferdynand Ebner (por.: Szykuła 2022: 62; Brencio 2015: 220–221; Sanabria 2022: 46–47).

³ W tym też kontekście można spotkać się z określeniem teorii Frankla jako „III Wiedeńskiej Szkoły Psychoterapii” (Trzópek 1999: 148; Michalski 2021: 8; Szajda 2012: 39–44).

nie istnieje po to, by być, ale po to, by się stawać” (Frankl 1984: 44). Podstawowym egzystencjalnym zadaniem człowieka jest to, by poprzez stawanie się sobą, zmniejszyć rozbieżność i dystans pomiędzy faktycznością własnego istnienia, a tym, co określa jego możliwość lub powinność (Frankl 1984: 64; Szykuła 2022: 31). W innym zaś miejscu stwierdza: „bycie człowiekiem oznacza istnienie w obliczu sensu, jaki należy wypełnić, i wartości, jakie należy zrealizować. Oznacza życie w biegunowym polu napięć pomiędzy rzeczywistością a ideałami, które mają być zmaterializowane” (Frankl 2010: 73). Człowiek, powodowany więc intencjonalną strukturą ruchu własnej świadomości i własnego odniesienia do otaczającego świata, przebiegającego od podmiotowego aktu świadomości do przedmiotu, na który ukierunkowana jest jego świadomość, zawsze zwrócony jest „na coś innego poza sobą” (ideały, wartości, ludzi), wyrażając, odnajdując i kształtując siebie samego w tak rozumianych aktach samotranscendowania (Frankl 2010: 57, 71). Intencjonalność człowieka zawsze jest bowiem konstytutywnym przejawem ukierunkowania na poszukiwanie sensu przez człowieka w ramach jego aktów samotranscendencji. Akty intencjonalne są antycypacją i „byciem przy” („czymś” lub „kimś”), przy tym, ku czemu są zwrócone (Frankl 1984: 18–19; zob. także: Szykuła 2022: 37, 33, 75). Dlatego też koniecznym wymiarem autentyczności egzystencji człowieka jest jego gotowość do „wykraczania poza siebie samego”. Być człowiekiem – stwierdza twórca logoteorii – oznacza „wychodzić poza siebie” w aktach samotranscendowania (Frankl 2010: 73; Frankl 1984: 147). Przy czym samotranscendencja rozpatrywana może być przez pryzmat dwóch zasadniczych wymiarów oraz właściwego im ukierunkowania. Wykraczanie ku temu, co jest zewnętrzne w odniesieniu do własnej egzystencji człowieka określa wymiar horyzontalny oraz właściwy dla niego kierunek ruchu samotranscendencji. Z kolei dążenie człowieka do nadania własnej egzystencji „stałego i całościowego sensu, do nieustannego sięgania po sens” określa wymiar wertykalny oraz właściwy dla niego kierunek ruchu samotranscendencji (Szajda 2012: 21).

Człowiek jako podmiot „fakultatywnie nieuwarunkowany” oraz „byt rozstrzygający” o swoim byciu

Frankl, bazując na swej neurologicznej i psychiatrycznej wiedzy, ale również osobistym doświadczeniu przetrwania pobytu w nazistowskich obozach koncentracyjnych, twierdził, że: „człowiek jest zdolny pokonywać okoliczności najgorsze z możliwych”, dysponując podmiotową siłą woli i heroizmu, „by stawiać im czoła” (Frankl 2010: 98). I choć wolność człowieka jest zawsze ograniczona i uwarunkowana, to jednak zawsze daje ona też podmiotową władzę „zajmowania konkretnego stanowiska” względem tychże właśnie ograniczeń i uwarunkowań (Frankl 2009: 192; Frankl 1984: 76; por.: Sikora 1999: 121). W ten sposób Frankl nawiązywał do nieredukcjonistycznych ujęć człowieka, w szczególności fenomenologicznych i egzystencjalnych (Frankl 1984: 42; por.: Wolicki 1990–1991: 314–315; Szajda 2012: 82–93), kwestio-

nując tym samym rozstrzygającą moc determinant wpływających z dziedziczności i środowiska zewnętrznego dla życia człowieka. Krytycznie odnosił się zatem do takich teorii człowieka, jak psychoanaliza, behawioryzm czy socjologizm (określając je antropologicznymi redukcjonizmami jako przejawu kryzysu humanizmu), które bieg ludzkiego życia ujmują tylko i wyłącznie jako wypadkową „biologicznych, psychologicznych i socjologicznych uwarunkowań” (Frankl 2009: 191; zob. także: Frankl 1984: 147–148; por.: Benisz 1994: 63–80; Trzópek 1999: 154).

Zgodnie z ujęciem twórcy i propagatora logoterapii przejawom biologicznego, psychologicznego czy społecznego uwarunkowania człowieka w jego codziennej egzystencji przeciwstawić należy „jego fakultatywne nieuwarunkowanie”, ponieważ człowiek jako podmiot wolnej woli „może dzięki swojej wolności oderwać się od tej podstawy” (Frankl 1984: 156). Człowiek w swoim uwarunkowaniu zdolny jest więc do tego, by opierać się określonym presjom i determinacjom, wychodząc poza nie, a przynajmniej zawsze dysponuje taką egzystencjalną dyspozycją, by wykraczać poza swe faktyczne uwarunkowania, egzystując tym samym „jako istota nieuwarunkowana” (Frankl 1984: 156). Człowiek dysponuje wręcz fenomenalnym potencjałem podmiotowej autonomii, „może istnieć jako nieuwarunkowany – istnieć mimo wszelkich uwarunkowań” (Frankl 1984: 156). Ową niezależność od uwarunkowań należy zaś rozumieć w ten sposób, że człowiek „nie roztapia się” w swoim uwarunkowaniu i że żadne uwarunkowanie nie jest w stanie całkowicie go «urobić», że wprowadza go w warunki, ale go nie konstytuuje” (Frankl 1984: 155). W innym miejscu Frankl podkreśla również, że wszystko to, co ludzkie, choć zawsze uwarunkowane, posiada jednak konstytutywną i niezbywalną zdolność transcendowania własnych uwarunkowań, ponieważ „to, co istotnie ludzkie, jest sobą tylko o tyle, o ile wznosi się ponad własne uwarunkowanie i o ile je przewyższa, o ile je «transcenduje»” (Frankl 1984: 45).

W ujęciu autora *Woli sensu* należy zatem odwołać się do takiej perspektywy, która nadaje biegowi życia człowieka właściwy dla niego jako podmiotu kierunek i charakter, mianowicie perspektywę doświadczenia wolności. Wolność jest bowiem podmiotową władzą człowieka, który dysponuje zdolnością do przeżywania noetycznych (duchowych, refleksyjnych, wolitywnych, związanych z sumieniem i wolą sensu) wymiarów egzystencji. Sama sfera duchowa nie jest tu jednak tożsama ani ze spirytualistycznymi, ani też z racjonalistycznymi sposobami jego dookreślania. Odróżniana jest też od sfery psychofizycznej i jej faktyczności (tego, co somatyczne i psychiczne), będąc tożsamą z podstawową „sferą egzystencjalności” (Wolicki 1990–1991: 316, 318). W tym kontekście Frankl stwierdza: „Człowiek jest więc człowiekiem tylko o tyle, o ile – jako istota duchowa – jest czymś wyższym niż sam jego byt cielesny i psychiczny. Albo: egzystencjalnie jest się człowiekiem tylko o tyle, i ile można się wyzwalać i dystansować od tego, co witalne i społeczne” (Frankl 1984: 45). Specyficzną własnością egzystencji ludzkiej jest bowiem osobowość, wyrażająca podmiotową władzę wolności, zdolność do samotranscendowania, a zatem „zdolność do wychodzenia poza siebie, sięgania ku czemuś innemu niż my sami” (Frankl 2010: 77–78).

Niezależnie od okoliczności zewnętrznych człowiek zawsze dysponuje zatem wolnością wyboru poprzez wybór własnego stosunku względem sytuacji, w której się znalazł i która go w jakimś, mniejszym lub większym stopniu, warunkuje. Człowiek jest bowiem bytem, którego status i miejsce w otaczającym świecie oparte są na władzy rozstrzygania o sobie, „o kimś” i „o czymś”, a zatem władzy egzystencjalnego wyboru i preferowania. Człowiek jest – stwierdza autor *Homo patiens* – „bytem rozstrzygającym”, który „nigdy nie «jest», lecz raczej każdorazowo rozstrzyga, czym jest” (Frankl 1984: 70–71; zob. także: Szykuła 2022: 32). Tak rozumianą podmiotową władzę wolności wyboru człowiek może utracić tylko poprzez porzucenie i wyrzeczenie się swojej wolności (Trzópek 1999: 155).

Exemplifikacją przeciwieństwa tak dookreślonej podmiotowo kondycji człowieka w franklowskim systemie terapeutycznym jest kliniczny obraz neurotyka. Ten bowiem, trzymając się kurczowo swoich schematów, wyrażających się w kostyczności myślenia i działania, wyrzeka się otwartości względem własnej podmiotowej władzy wolności „od” (a zatem dystansowania się od określonych uwarunkowań i determinant) oraz „do” (a zatem samotranscendowania na rzecz podmiotowej odpowiedzialności, realizacji zadań, wartości i wypełniania sensu) (Szykuła 2022: 38). Osoba neurotyczna przyjmuje, że wszystko musi pozostać takie, jakie jest, bo to, co jest, jest w sposób niezależny od niej samej przesądzone i uwarunkowane. Neurotyk przejawia zatem niezdolność do podmiotowego samodystansowania i samotranscendencji, a zatem pozbawiony jest zdolności do stawania się kimś innym poprzez abstrahowanie, „odrywanie się od psychicznego obrazu samego siebie” (Szajda 2012: 35) oraz wykraczania poza siebie, swoje własne dysfunkcjonalne osobowościowo schematy oraz habitusy postaw i dążeń życiowych (Trzópek 1999: 153, 155; por.: Zieliński 2024: 26).

Podstawowe przesłanki i sposoby poszukiwania i odkrywania egzystencjalnego sensu w perspektywie ontologii dymensjonalnej

Natura odkrywania egzystencjalnego sensu wyraża się w tym, że człowiek, odwrotnie niż w przypadku socjotechnicznego i zewnątrzsterownego bycia „popychanym”, jest wewnątrzsterownie przez niego „pociągany”. Tak ujmowane doświadczenie sensu zawsze też ukierunkowuje lub reorientuje dążenia człowieka, wyzwalając, inspirując i uczynniając określone możliwości jego podmiotowej sprawczości, a co za tym idzie – skłaniając go do podejmowania określonych wyborów i zadań życiowych (Frankl 2010: 62). Zgodnie z takim podejściem zasada rozwoju człowieka opiera się na jego podmiotowej wolności wyboru na drodze nieustannego stawania się w poszukiwaniu sensu. Sens ten wyraża się w odkrywaniu i dążeniu do wartościowych i doniosłych egzystencjalnie celów, co łączy się z postrzeganiem biegu swojego życia jako zadania, które trzeba wypełnić (Trzópek 1999: 156, 158). Wola sensu – zgodnie

z ujęciem Frankla – oznacza bowiem egzystencjalne „dążenie do jak najlepszego wypełnienia sensu swojego istnienia” (Frankl 2024: 59) i oparta jest na postawie i dążeniu do samotranscendencji (Szykuła 2022: 33). Dążenie do tak rozumianego sensu zawsze związane jest z afirmacją określonych wartości (wyrażających kreatywność, przeżycia lub postawy człowieka) i ujmowane może być tylko w sposób indywidualny i sytuacyjny, poprzez konkretne odnoszenie go zarówno do określonej osoby (*ad personam*), jak i specyficznej sytuacji (*ad situationem*), w której się ona znajduje. Podmiotowa egzystencja człowieka zawsze bowiem pozostaje uwikłana w „pewną sytuację oraz konfrontację ze światem” (Frankl 2010: 72). Człowiek jest zaś „istotą odpowiedzialną i zobowiązaną stale urzeczywistniać sens potencjalnie zawarty w każdej życiowej sytuacji” (Frankl 2009: 166).

Tym samym podmiotowa afirmacja adekwatnie ujmowanego sensu rozpatrywana może być tylko w kontekście życia konkretnego człowieka i jego specyficznej sytuacji. A zatem nie może on być arbitralnie zadekretowany lub narzucony człowiekowi, ponieważ „nie istnieje coś takiego jak uniwersalny sens życia, lecz jedynie wyjątkowe w swojej naturze sensory przypisane konkretnym sytuacjom” (Frankl 2010: 78). I dlatego każdy człowiek sam musi odnaleźć i urzeczywistniać sens właściwy dla siebie i swojej własnej sytuacji życiowej (Frankl 2010: 87, 88–89). Frankl podkreśla jednak, że sensu nie można wymyśleć czy stworzyć, sens można jedynie odkryć. I choć jest on odkrywany subiektywnie, odzwierciedlając tym samym jednostkową perspektywę postrzegania otaczającej rzeczywistości, to jednak zawsze odnosi się do obiektywnej rzeczywistości i realnie ukonstytuowanych uwarunkowań życiowych (Frankl 2010: 83, 84).

Odkrywanie sensu życia w przypadku każdego człowieka w sposób nieredukowalny ma zatem jednostkowy charakter, z którego wynika też struktura jego własnych dążeń, związanych z tworzeniem czegoś „poprzez twórczą pracę lub działanie”, przeżywaniem tego, co inne/zewnętrzne poprzez doświadczenie „czegoś” lub „kogoś” oraz umiejętnością stawiania czoła losowi „poprzez to, jak znosimy nieuniknione cierpienie” (Frankl 2009: 167; zob. także: Trzópek 1999: 158–159). W ten sposób dzięki podmiotowej zdolności samodystansowania człowiek dokonuje ekspresji swojej „wolności od”, wyrażającej się w dążeniach, które kwestionują determinującą moc tego, co faktyczne i zastane, a co za tym idzie – przeżywane jako przesądzające bieg życia, bo całkowicie uwarunkowanego mocą tego, co względem człowieka jest zewnętrzne. Z kolei dzięki podmiotowej zdolności do samotranscendowania człowiek urzeczywistnia swoją „wolność do”, która wyraża się w dążeniach do stanów możliwych, wyobrażonych, ujmowanych jako stany idealne lub będące wyrazem moralnej powinności człowieka (Trzópek 1999: 155).

Przedstawiając podstawowe założenia swojej koncepcji antropologicznej, Frankl odwoływał się również do przykładu geometrycznych analogii jako sposobu zilustrowania specyfiki właściwej dla niej perspektywy⁴. W ten sposób dowodził,

⁴ Przywoływana w tym miejscu eksplikacja podstawowych prawidłowości ontologii dymensjonalnej poprzez analogię opiera się na wskazaniu, że rzutowanie poszczególnych figur, np. cylindra, stożka czy kuli, na poszczególne płaszczyzny przestrzeni dwuwymiarowej lub trójwymiarowej wyłania inne

że zakładana przez niego optyka ujmowania człowieka wskazuje na konstytutywną wieloznaczność oraz paradoksalność postrzegania zarówno współistnienia, jak i relacji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi wymiarami egzystencji człowieka, które opierają się na nieredukowalnej różnicy, a zarazem tworzą jedność i całość. To zaś w jeszcze większym stopniu pozwala wyeksponować podstawową specyfikę ludzkiej egzystencji, wyrażającej się w nieredukowalnej koegzystencji „antropologicznej jedności” oraz „ontologicznych różnic” w obrębie doświadczenia tego, co specyficznie ludzkie (Frankl 1984: 145–150; Sanabria 2022: 56).

Samodystansowanie i samotranscendencja jako źródło autoedukacyjnego stawania się oraz egzystencjalnego wypełniania pedagogicznego sensu

Samotranscendencja jako podstawowy atrybut podmiotowej egzystencji człowieka wyraża się w ruchu wykraczania „poza”, ale również „wbrew” i „pomimo” doświadczanemu oporowi, przeciwnościom, trudnościom i deficytom. „Człowiek – stwierdza Frankl – wykracza poza siebie ku sensom, które są czymś innym niż on sam, czymś więcej niż tylko zwykłym wyrażaniem «ja» i jego projekcją” (Frankl 2010: 84). Dlatego samotranscendencja to ruch możliwości stawania się kimś innym – pomimo tego, kim aktualnie człowiek jest, jakie przejawia postawy i dążenia, ponieważ „nieodłącznym składnikiem ludzkiej egzystencji jest zdolność nieustannego kształtowania samego siebie” (Frankl 2010: 100). Stąd egzystencja podmiotowa zawsze posiada swoje jednoznaczne ukierunkowanie od „bycia takim oto” do „możliwego bycia innym” (Szykuła 2022: 138). Owo stawanie się innym jako proces permanentny rozgrywa się w oparciu o integralność wymiarów: somatycznego, psychicznego i noetycznego ludzkiej egzystencji. Dlatego też zarówno oddziaływania edukacyjne, jak i dążenia autoedukacyjne w sposób nieredukowalny powinny uwzględniać konstytutywną wielowymiarowość istnienia wychowanka jako osobową reprezentację niepowtarzalnego „bytu” jednostkowego. Ów „byt” poprzez bycie na drodze poszukiwania, odkrywania i wypełniania sensu własnej egzystencji jako swoistego zadania wymaga bowiem dopiero egzystencjalnej realizacji i urzeczywistnienia (Sanabria 2022: 56–57). Pełnia człowieczeństwa człowieka, osiągnąca zawsze w jego jednostkowym wymiarze istnienia, nie jest ani czymś zastanym na mocy obiektywnych praw przyrodniczych, ani czymś poprzez prawa te zdeterminowanym. Przeciwnie, jest czymś, co wynika z fenomenu podmiotowej woli, samokształtowania własnego hartu ducha w antycypacji, możliwego poprzez nieustanne wykraczanie „poza” i wznoszenie się „ponad”, a w związku z tym – z determinacji stawania się i urzeczywistniania specyficznie ludzkiego sensu.

sposoby jawienia się tychże figur w każdej z tych płaszczyzn. Dlatego też wynikają stąd niejednoznaczne stany rzeczy lub też optyczno-graficzna i logiczna sprzeczność postrzegania odbicia poszczególnych figur rzutowanych na różne płaszczyzny.

Frankl, powołując się na Heideggera, powiada zarazem, że człowiek jest istotą, która antycypuje „wypredza samego siebie” w swoich potencjalnych postaciach istnienia, bycia kimś innym niż jest faktycznie, ponieważ to, co faktyczne, nigdy nie stanowi rzeczywistego określenia tego, czym człowiek może się stawać i być. „Takie wypredzanie samego siebie – stwierdza autor *Homo patiens* – jest przeto warunkiem wszelkiej możliwości bycia, bycia innym, stania się innym, każdego samookreślenia, samokształtowania i samowychowania” (Frankl 1984: 104). Dlatego też „transcendencja należy bezwarunkowo do istoty egzystencji” (Frankl 1984: 44; Brencio 2015: 225). W ten sposób doświadczenie edukacyjne to *de facto* doświadczenie warunków sprzyjających i inicjujących autoedukację. Doświadczenie to powinno konfrontować człowieka z takim poziomem i specyfiką wymagań oraz towarzyszących im zadań, które nieustannie wzmacniają jego potrzebę samotranscencji, wykraczania poza siebie w ruchu wypełniania sensu jako źródła własnego samourzeczywistniania (Frankl 2010: 64). Tym samym dynamika i struktura doświadczenia autoedukacyjnego stawania się opiera się na podmiotowym wykraczaniu człowieka „poza” i „ponad” siebie, a co za tym idzie, na nieustannym dążeniu „pojedynczego człowieka do samokształtowania” – samowychowania i samokształcenia (Michalski 2021: 9).

Logoteoria i logopedagogia – określane również mianem pedagogiki egzystencjalno-analitycznej, wychowaniem i samowychowaniem do indywidualnego sensu lub wychowaniem do samotranscencji (Szykuła 2022: 131, 134, 136) – wskazują na antropologiczne podstawy myślenia i działania pedagogicznego, które zawsze zorientowane są na sens. W ten sposób logopedagogia odwołuje się do myślenia i działania pedagogicznego, które zawsze musi być ukonstytuowane w „woli sensu”, musi być sensowne i mieć sens, musi urzeczywistniać sens. Takie podejście pedagogiczne jest bowiem sprzeciwem wobec cynizmu, absurdu, fasadowości, powierzchowności i nihilizmu. A warto odnotować, że dla twórcy fenomenologiczno-egzystencjalnej psychoterapeutycznej „trzeciej szkoły wiedeńskiej” właśnie pozytywizm – jako „generator” wszelkich „-izmów”, w swych różnych postaciach redukowania wielowymiarowości i noetycznej fenomenalności istnienia człowieka – jest jednym z kluczowych zamaskowanych przejawów nihilizmu (Frankl 1984: 110; Brencio 2015: 226).

Życie człowieka, jego myślenie i działanie, czy też jego doświadczenie edukacyjne powinno mieć sens, ponieważ powinno być odpowiedzią na ludzką potrzebę woli sensu. Edukacja to droga do dojrzałości, wolności, odpowiedzialności, to otwieranie na autoedukację: wychowanie to droga do samowychowania, kształcenie to droga do samokształcenia (Szykuła 2022: 139–142). Nauczyciel i wychowawca zaś to przede wszystkim ktoś, kto powinien być „nośnikiem” i „aktywizatorem” możliwości napotkania i doświadczenia sensu przez wychowanka. I dlatego nauczyciel i wychowawca przede wszystkim ma otwierać wychowanka na poszukiwanie, ujmowanie, doświadczanie, rozumienie i wypełnienie sensu, a zatem tego, co ma sens (Szykuła 2022: 154, 156). W tym znaczeniu zadaniem edukacji jest również uchronić wychowanka przed doświadczeniem bezsensu i „egzystencjalnej próżni” (pustki) oraz jej konsekwencjami (Frankl 2010: 141, 150; Michalski 2011: 57–62; Szykuła 2022: 132, 134; Szajda

2012: 31-35), tworząc warunki do tego, by mógł odkrywać siebie samego oraz unikalny sens własnej egzystencji, doświadczając też istoty samej edukacji jako autoedukacyjnej drogi, która pozwala spełniać podmiotowo odnajdywaną pełnię sensu własnej drogi życiowej (Mausch 2016: 3–11; Wolicki 1998: 80; Budke 2018: 47).

Zgodnie z tym podejściem człowiek zostaje postawiony przed zadaniem poszukiwania i wypełnienia własnego egzystencjalnego sensu, uczestnicząc w „dziele tworzenia samego siebie” w sposób autoedukacyjny, będąc sobie samemu zadaniem (Michalski 2021: 10, 13; Budke 2018: 61, 63). Tak, by „wywiązać się z zadania” i sprostać życiu „we wszystkich warunkach i okolicznościach” (Frankl 1984: 101). I dlatego oznacza to wychowywać i kształcić do samowychowania i samokształcenia na drodze samotranscendencji, która zawsze otwiera egzystencjalną perspektywę „reorganizacji” własnych życiowych dążeń (Mausch 2016: 3–11; Wolicki 1998: 81, 84–85).

W ten sposób frankłowska ontologia dymensionalna wprowadza na drogę logoedukacji, która jest realizacją człowieczeństwa w człowieku, wyrażonego w ideale *homo humanus*, a co za tym idzie, jest wyrywaniem człowieka z „wewnętrznego bezruchu”, letargu i pasywności, redukcjonistycznie przeżywanego życia na wzór homonkulusa – jako kogoś lub czegoś sztucznego oraz wytworu „zawężonego i ograniczonego sposobu widzenia”, wyrażonego w wizji „-izmów”. W tym kontekście przede wszystkim biologizmu, psychologizmu, czy socjologizmu; karykaturalnej, zdeformowanej i zdegradowanej wizji człowieka jako małego karzełka, którego życie jest kontrolowane, sterowane i zdeterminowane grą sił zewnętrznych względem niego samego (Frankl 1984: 10, 90; Michalski 2011: 250–253; Budke 2018: 49, 51). Widmo współczesnego homonkulusa, skonstruowanego i bezładnego produktu określonych uwarunkowań i presji, to widmo człowieka zewnętrznosterownego, będącego beneficjentem i zarazem swoistym *conditio sine qua non* istnienia współczesnych – jak powiedziałby Odo Marquard – marketingowych i socjotechnicznych producentów, pośredników i handlarzy tego, co w swej powierzchowności udaje i mieni się jako sens i wartość, choć w sposób bezpardonowy nie tylko jest pozbawione, ale w ogóle stanowi całkowite zaprzeczenie egzystencjalnego sensu i wartości (Marquard 1994: 37–41; por. Byung-Chul 2023: 21–32).

Logoedukacja, jako autoedukacja, bazuje na zdolności samodystansowania się i samotranscendencji względem tego, co ogranicza i warunkuje, i dlatego oznacza właśnie samokształtowanie, samowychowanie i samokształcenie, które jest drogą podmiotowego odkrywania i wypełniania przez człowieka autentycznego i niepowtarzalnego sensu własnego życia. Człowiek, wykraczając „poza siebie, poza to, co immanentne, w kierunku tego, co transcendentne”, przede wszystkim otwiera bowiem przed sobą podmiotową drogę przekształcania i zmieniania samego siebie, stawiania się kimś innym na miarę swych egzystencjalnych możliwości (Budke 2018: 52, 58; Frankl 1984: 181), a co za tym idzie – nabywania rzeczywistej zdolności i sprawczości wywierania wpływu i zmieniania otaczającego świata.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk E. (2019) *Boty, trolle i fake news – uważaj, kto cię uczy!*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 2(28), s. 218–226, <https://doi.org/10.15584/eti.2019.2.32>.
- Benisz H. (1994) *O pewnym sporze antropologicznym. Od psychoanalizy Freuda do analizy egzystencjalnej Frankla, czyli jak powstała nieredukcjonistyczna koncepcja człowieka*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 3(III), s. 63–80.
- Brencio F. (2015) *Sufferance, Freedom and Meaning: Viktor Frankl and Martin Heidegger*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 18, s. 217–246, <https://doi.org/10.12775/SPI.2015.011>.
- Budke J. (2018) *Wychowanie w logoterapii Viktora Frankla*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 65, s. 45–67, <https://doi.org/10.14394/edufil.2018.0003>.
- Byung-Chul H. (2023) *Nie (do) rzeczy*, tłum. M. J. Leszczyński, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cichoń W. (1986) *Problematyka antropologii filozoficznej w teorii pedagogicznej w: Zagadnienia teorii pedagogicznej. Prace Pedagogiczne. Zeszyt 3*, S. Palka (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 23–37.
- Frankl V. E. (1984) *Homo patiens. Próba wyjaśnienia cierpienia*, tłum. R. Czarnecki, J. Morawski, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.
- Frankl V. E. (2009) *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V. E. (2010) *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V. E. (2024) *Gdy życie zdaje się nie mieć sensu. Psychoterapia na dziś*, tłum. M. Klimkiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grycuk A. (2021) *Fake newsy, trolle, boty i cyborgi w mediach społecznościowych*, „Analizy. Biuro Analiz Sejmowych”, nr 1(152), s. 1–12.
- Heidegger M. (2004) *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jancarik A., Dušek O. (2024) *The Problem of AI Hallucination and How to Solve It*, „Proceedings of the 23rd European Conference on e-Learning”, nr 23(1), s. 122–128, <https://doi.org/10.34190/ecel.23.1.2584>.
- Jaspers K. (1999) *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, tłum. G. Sowiński, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Jaspers K. (2020a) *Filozofia. Rozjaśnienie egzystencji*, t. 2, tłum. M. Żelazny, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jaspers K. (2020b) *Filozofia. Rozjaśnienie egzystencji*, t. 3, tłum. M. Żelazny, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Marquard O. (1994) *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Matwijów B. (1994) *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Mausch K. (2016) *Logoteoria i logoterapia według Viktora E. Frankla. Czy potrzebna jest logopedukacja w pracy socjalnej?*, „Praca Socjalna”, nr 3, s. 3–11.
- Michalski J. (2011) *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Michalski J. (2021) *Sens życia w analizie egzystencjalnej i logoterapii. Implikacje pedagogiczne*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 1(14), s. 7–18.
- Sanabria R.A. (2022) *Integral Education from The Comprehensive Viewpoint of Viktor Frankl*, „Almanaque”, nr 40, s. 41–62.
- Sikora K. (1999) *Psychologia egzystencjalna a psychologia humanistyczna w: Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, M. Opoczyńska (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 115–128.
- Sowiński J. (2006) *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin, Oficyna IN PLUS.
- Sun Y., Sheng D., Zhou Z., Wu Y. (2024) *AI Hallucination: Towards a Comprehensive Classification of Distorted Information in Artificial Intelligence-Generated Content*, „Humanities and Social Sciences Communications”, nr 11, s. 1–14, <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03811-x>.
- Szajda M. (2012) *Od transgresji do transcendencji*, Szczecin, Wydawnictwo Akademii Sztuki w Szczecinie.
- Szykuła R. (2022) *Logoterapia i analiza egzystencjalna. Teoria i praktyka*, Warszawa, Eneteia Wydawnictwo Szkolenia.
- Trzópek J. (1999) *Człowiek w ujęciu logoterapii Viktora Frankla w: Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, M. Opoczyńska (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 148–162.
- Wolicki M. (1990-1991) *Walka V. F. Frankla o pełny obraz człowieka w psychoterapii*, „Premisla Christiana”, nr 4, s. 313–319.
- Wolicki M. (1998) *Implikacje pedagogiczne egzystencjalno-analitycznej koncepcji auto-transcendencji*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny”, nr 2(6), s. 79–87.
- Zieliński P. (2024) *Samowychowanie w kontekście psychologii egzystencjalnej i aksjologii Roll Maya*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 4(49), s. 19–30, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8969>.

O Autorze

Jarosław Gara – kierownik Katedry Teoretycznych Podstaw Pedagogiki i Dyskursów Edukacyjnych. Zainteresowania naukowe: antropologia filozoficzna; antropologia pedagogiczna; filozofia wychowania; pedagogiczne implikacje i implementacje dyskursu fenomenologicznego, egzystencjalnego i hermeneutycznego. Autor 4 monografii oraz ponad 100 publikacji, odnoszonych do interdyscyplinarnych obszarów przedmiotu badań pedagogiki ogólnej i teorii wychowania. Kontakt: jgara@aps.edu.pl

About the Author

Jarosław Gara – Head of the Department of Theoretical Foundations of Pedagogy and Educational Discourses. Research interests: philosophical anthropology; pedagogical anthropology; philosophy of education; pedagogical implications and implementations of phenomenological, existential, and hermeneutic discourse. Author of 4 monographs and over 100 publications relating to interdisciplinary areas of research in general pedagogy and educational theory. Contact: jgara@aps.edu.pl

Małgorzata Piasecka* 

“Maturing Towards Childhood” As Longing and Dreaming. A Possible Vision of Pedagogical Guidance?

Abstract

This article explores the concepts of longing and dreaming as categories fundamental for human development throughout life. It aims to creatively employ concepts from philosophical, literary, and cultural studies and to attempt to transpose them into pedagogy through a brilliant paradox called “maturity towards childhood”. The categories of longing and dreaming are peculiar imponderables that require subtlety of description. The phenomenon of ambivalence is used as a descriptive tool. Hence, the argumentation reveals the dual nature of the categories under investigation: as pain and pleasure, as arche and telos, as “the radiance of life and that which frightens” (Pawliszyn 2019: 331). The essence of the article’s narrative is the argument for the titular “maturing towards childhood”, where childhood is understood, following G. Bachelard, as a cosmic childhood, that is, beyond time. Is the vision of pedagogical guidance toward “maturity towards childhood” as longing and dreaming possible? It is undoubtedly needed so as not to completely strip human education of sensitivity, subtlety, reflectiveness, passion, and the depth of experiencing the world. It is our duty, as those who “guide children” into the world (Greek: *paidagogos*), to understand, care, and be sensitive to “maturity towards childhood” as a contemporary “competence of absence”.

Keywords: longing, dream, childhood, maturing into childhood maturity, pedagogical vision.

Artykuł otrzymano: 21.01.2026; akceptacja: 31.03.2026.

* Jan Długosz University in Czestochowa, Poland.

„Dojrzwanie do dzieciństwa” jako tęsknota i marzenie. Możliwa wizja pedagogicznego prowadzenia?

Abstrakt

Artykuł podejmuje problematykę tęsknoty i marzenia jako kategorii fundamentalnych dla rozwoju człowieka w całym biegu jego życia. Jego celem jest twórcze wyzyskanie tych kategorii z dyskursu filozoficznego, literaturoznawczego, kulturoznawczego i próba ich transpozycji na grunt pedagogiki w postaci genialnego paradoksu, który nazwano „dojrzałością do dzieciństwa”. Kategorie tęsknoty i marzenia są swoistymi imponderabiliami, które wymagają subtelności opisu. Jako narzędzie opisu wykorzystano fenomen ambiwalencji. Stąd w argumentacji pojawia się dwuwartościowe oblicze analizowanych kategorii: jako ból i rozkosz, jako arché i telos, jako „blask życia i to, co straszy” (Pawliszyn 2019: 331). Meritum narracji artykułu stanowi argumentacja na rzecz tytułowego „dojrzwania do dzieciństwa” – dzieciństwa rozumianego za Gastonem Bachelardem jako dzieciństwo kosmiczne, czyli poza czasem. Czy wizja pedagogicznego prowadzenia ku „dojrzałości do dzieciństwa” jako tęsknoty i marzenia jest możliwa? Z pewnością jest bardzo potrzebna, aby zupełnie nie wyjąłować edukacji człowieka z wrażliwości, subtelności, refleksyjności, namiętności, głębokości doświadczenia świata. Naszą powinnością, tych wszystkich, którzy w świat „dziecko prowadzą” (gr. *paidagogos*), jest zrozumienie, troska i czułość wobec „dojrzałości do dzieciństwa” jako współczesnej „kompetencji braku”.

Słowa kluczowe: tęsknota, marzenie, dzieciństwo, dojrzałość do dzieciństwa, wizja pedagogiczna.

Introduction

The modern world is constantly searching for something new, different, and unknown. This is the natural course of the world and of the human being who inhabits it. We seek, for example, new technological solutions, strategies for optimal economic development, ways to effectively treat lifestyle-related diseases, or space exploration. Indeed, we do this in the name of humanity, but do we seek the individual human being and their true happiness with equal vigour? Do we find ourselves in this world?

This paper explores the concept of ‘maturity towards childhood’ as a form of longing and dreaming, aiming to seek a possible vision for pedagogical guidance. The paradoxical notion of ‘maturity towards childhood’ holds immense interpretative potential, drawing attention to the phenomena of longing and dreaming. The paper’s entire narrative reveals their facets, emphasising the dual nature of their existence: as pain and pleasure, as *arche* and *telos*, as the radiance of life and that which frightens. The introduction highlights certain issues that serve as initial points of reference for the present author’s conceptualisation.

What must be said about longing at the outset is its so-called ‘mineness’ and its evocative nature. How should this be understood? The object of longing is always giv-

en as absent. But what kind of absence is this? It is what is known as 'absence-for-me', that is, the deprivation of something that affects only the individual.

Antoni Płoszczyniec explains that longing is essentially a first-person act, that is, one whose dominant feature is the relation of the act's content to that specific 'I' which I myself am, I cannot long on behalf of anyone else. Longing is therefore distinguished by its 'mineness', that is, longing is something that is in each case mine (Płoszczyniec 2014: 119; cf. Heidegger 1994: 59).

Furthermore, longing is a private phenomenon as it concerns certain absence, lack (Latin: *privatio*) (Płoszczyniec 2014: 119). Longing is also a mood, a unique colouring of experiences, functioning as a kind of *a priori* sensitivity (Michalski 1998: 86).

In *The Flame of a Candle*, Gaston Bachelard writes that a sensitive heart loves fragile values. It finds common ground with fighting values, and therefore with a faint light, for it too fights against the darkness, and the dreamer is the chiaroscuro of the thinking being (Bachelard 1996: 12–13). By employing the metaphor of a candle flame, Bachelard demonstrates both the fragility and the creative power of a reverie. The rising light ennobles and elevates the fire, giving it a positive, humanistic value. The symbolism of the flame thus transforms it into a metaphor for human dignity (Bachelard 1996: 39). Rising of the flame is an image of human consciousness which strives upward, perfecting, strengthening, and illuminating itself (Kamińska 2017: 60). It is then that a person enters the world morally (Bachelard 1998: 38). The dreamer and their reverie enter totally into the substance of happiness (Bachelard 1998: 21).

Thus, 'maturity towards childhood' teaches one to seek the mineness of lack, to reclaim it in an evocative longing full of sensitivity, and to venture with dignity into a reverie beyond existing constraints, beyond the refusal to conform, and beyond the limits of reality (Kamińska 2017: 50). For cosmic childhood, as Bachelard understands it, is the boundless expanse of reveries and creatively domesticates the world. In this sense, one might speak of a possible vision for pedagogical guidance that seeks absence and finds it, making the world a better place and people happier – perhaps? The question mark posed here reflects a deep concern regarding whether such a subtle, unhurried path of pedagogical guidance – like a ritual of taking two steps forward, one step back – is even possible in a world driven by rapid, sudden and desired concreteness of action. In contrast to this concern over the *raison d'être* of such a path, arguments are presented for its absolute necessity. It is a matter of ensuring that human education is not completely stripped of sensitivity, subtlety, reflectiveness, passion and the depth of experiencing the world. If so, the symbolic windows of transcendence must be thrown wide open for education, so as to go beyond the boundaries of human maturity towards 'maturity towards childhood'. This is understood as maturity towards a non-naïve trust that builds lasting communities; maturity towards a phantasmagorical imagination that builds other, better worlds; maturity towards the creation of instrumental reveries that build us; and maturity towards unconditional love that builds bonds despite differences. These are, in many instances, the deeply painful absences of the contemporary world on both an individual and a supra-individual level.

Longing as pain and pleasure in both enduring and proceeding... at the same time

Longing is a category that should be described from the perspective of humanistic meta-formation. Reflections on it are most commonly found in philosophical, cultural and literary studies. Looking up dictionary definitions of longing, one encounters meanings centred mainly on feeling a state of loss. It is an unpleasant state which, engaging the senses, manifests itself in various forms of expression. This is reflected in the diverse ways of describing the spectrum of the intensity of longing. It can therefore be painful, immense, intense, desperate, heart-wrenching, unspeakable, sudden, concealed, and so on. All these distressing manifestations of longing provoke in a person a simultaneous desire for swift compensation for the loss and for the soothing of the pain. Loss may be conditioned by personal experience (e.g. longing for a home left behind) or by a mental state arising when one feels unwell because of losing something irretrievably or having had to part with someone or something that one very much likes to have close to them (Doroszewski 1967: 139). However, is longing always and only directed towards the past? Longing, as Józef Tischner says, grows out of the present and is a protest against it (Tischner 1998: 41). It seems that if one longs for the absent, one can also situate the object of their longing in the future, touching upon the desire/reverie of a different life, the experience of something one has never had or experienced so far.

Can one, then, long for something that does not yet exist? This theme is found, for example, in the philosophy of Ernst Bloch, who, in his profound study of the human will, emphasises that the human spirit encompasses everything, including another world that does not yet exist (Bloch 1981: 33). The world for which one longs is something that does not yet exist, that lives and dreams in the darkness of life, in the background of every thought as the deepest content of hope and wonder (Bloch 1981: 34).

Longing is inextricably linked to time and space, as it is directed towards events, places and people distant from one's here and now. The proximity of things and objects does not guarantee the persistence of a deeply felt longing. On the contrary, longing intensifies the connection precisely with things that are (temporally and) spatially distant. At its core lies the experience of spatial distance, which Heidegger described as the 'pathos of distance' (Symotiuk 2009: 14). However, the pathos of distance does not imply dualism, binary opposition, or the contrast between closeness and distance, but rather a 'near distance' – that is, something which is indeed in the distance, yet within one's subjective distance, bringing one closer to the object of one's longing. This may often last and encompass the entire course of a person's life. Such a metaphysical experience of longing makes it bearable within everyday human existence.

Longing is therefore a state composed of feelings of regret at loss and hope that this void might be filled. It is a state of intense yearning, a reverie that 'regret and

hope' might be fulfilled simultaneously. This defines it as ambivalent, intentionally dual-valued, full of pain and pleasure in enduring with the absent and in moving towards the absent. This dual nature of longing can, for example, be found in the description by Władysław Witwicki, a philosopher and historian of philosophy, who in his *Przechadzki ateńskie* writes about longing as follows:

For this misfortune, which is called longing, has its own delightful aspects, mingled with bitter ones. The worst pain of longing is that there is no longer an object towards which one reaches out in vain, and the eyes will not see what they desire. Time slowly blurs the images of what is lost from memory, and the loss thus becomes all the deeper, yet its trace begins to heal slowly. If one were to remove everything that reminds one of the lost object, perhaps the wound would heal sooner. But then that fragment of delight which lies within longing would be lost. To catch up with it and somehow hold on to it, illusory imitations of past moments in stone, in an image, in a description are enough. They bring back, as it were, what will never return, and there is something to smile at, and an appearance of a return when the pain of loss fades. In this way, longing, once it has lost the sting of pain, lingers harmlessly and takes on a rosy hue (Witwicki 1960: 73).

Thus, two contrasting sensations intermingle in longing: delight and bitterness. According to Mirosław Pawliszyn, "the former evokes a natural desire to remain in that which is delightful; the latter gives rise to a desire to flee, a longing to withdraw. [...] one intoxicates, causing one to lose oneself, the other rather heightens vigilance" (Pawliszyn 2019: 321). It should be emphasised that both sensations engage the individual with equal force, though clearly in opposite directions.

A similar sense of the duality of the phenomenon of longing is evident in the thought of Martin Heidegger:

A double, contrary movement is contained in longing: the striving away from itself to spread itself, and yet precisely back to itself. As the essential determination of the ground (of being a ground) in God, longing characterizes this Being as urging away from itself into the most indeterminate breadth of absolute essential fullness, and at the same time as the overpowering of joining itself to itself (Heidegger 1985: 125).

It must be strongly emphasised that longing is by no means an incidental state, but a fundamental one, essential to human life. Its significant status as a category was introduced into philosophical studies by Jakob Böhme, a mystic and key figure of Silesian spirituality, who claimed that the entire nature of the world is based on longing (Kosian 2001)¹. Böhme, seeking to transform the world in accordance with the teachings of the Gospel, argued that by longing in earthly life for the perfection of the Creator (*Gottessehnsucht des "Ich"*), the individual recalls their origin (Ławnikowska-Koper, Majkiewicz 2022: 22). It can be said that longing is the non-verbal voice of the soul,

¹ The mysticism and philosophical thought of Jacob Böhme had a profound influence on thinkers such as F. Schleiermacher, W. Dilthey, G.W. Leibniz, N.A. Berdyaev, S.F.W. Schelling, E. Bloch, Novalis, S. Kierkegaard, A. Schopenhauer, C.G. Jung and M. Buber.

which can be heard, when longing is correctly recognised – as the ‘ambassador of infinity’ (Symotiuk 2009: 31). This means that longing can be perceived as a trace of Transcendence imprinted in the individual, in their soul, which is meant to lead them back to where they came from: back to Transcendence (Symotiuk 2009: 32).

The concept of the ‘human of longing’ was introduced into the humanities in the broadest sense by Eduard Spranger, a student of Wilhelm Dilthey. It is a state of mind in which one feels within themselves the power of species, of humanity – something that transcends one’s individual smallness (Symotiuk 2009: 13). Longing embodies the idea of humanism within the self; therefore, it is a momentous state in the architectonics of human existence, of the humanity that exists within the individual. The human of longing, of the so-called ‘near distance’, is condemned to eternal wandering; they remain a tireless traveller as they experience the horizon receding endlessly and feel the permanent infinity of space (Bachelard 1961).

Of particular interest in terms of the subsequent argument in favour of the ‘maturity towards childhood’ referred to in the title is the understanding of longing suggested by cultural theorist Svetlana Boym (2019). Referring to the Greek etymology of the concept of nostalgia – namely, *nostos*, meaning ‘return home’, and *algia*, meaning ‘longing’ – the author defines nostalgia as a longing for a home that no longer exists or never existed. However, this is not a longing for a place in the geographical or spatial sense, but rather a yearning for a different time – the time of our childhood, the slower rhythms of our dreams (Boym 2019: 100). Boym distinguishes two distinct types of longing: restorative longing, whose object is home (Greek: *nostos*), and reflective longing, which is triggered by the Greek term *algia* itself. In the former case, it concerns longing, for example, for a lost home, homeland or family, and the reconstruction of that experience; in the latter, it concerns longing itself, which places at its centre the ambivalences of human longing and belonging (Boym 2019: 106).

The following narrative will focus on childhood in the sense of a lost dream home. The longing for this home is a longing full of trust and sincerity comparable to a child’s trust and sincerity, for “neither can one deceive it [the longing], nor does it deceive the self” (Symotiuk 2009: 32).

Childhood as a magical home of dreams... being lost

In setting out the argument outlined in the subheading, the author highlights three concepts that are essential to its substance. These are childhood, home and dreams, but the analysis of these does not follow a linear sequence; rather, they complement one another in a spatial manner, provoking new meanings within the unfolding narrative.

When discussing childhood, it must be emphasized that this is a fascinating area of humanistic reflection because one encounters an inherently ambivalent category. Why? Wojciech Józef Burszta and Waldemar Kuligowski explain that the ideas and actions concerning childhood lie between the excess that characterises it and the

deprivation that constantly threatens it. It is not the case that if there are children – and after all, there have always been children – childhood follows in their wake. The Middle Ages did not recognise this concept, and perhaps – as Postman posits – future humanity will not recognise it either (Burszta, Kuligowski 2005: 29–35).

The theses put forward by contemporary philosophers – Odo Marquard's claim that childhood permanently takes hold of the adult, and Neil Postman's assertion that childhood is disappearing – prompt deeper reflection on childhood, which must be saved from vanishing (Pluta 2011: 11). Yet, what kind of childhood is the focus of the subsequent text and is to be considered by the author?

Bachelard claims that within every human being lies what he calls 'permanent childhood', or 'cosmic childhood', which exists beyond time and beyond any specific history (Bachelard 1998: 115). Childhood has many sources, and it is impossible to define its geography. When one recalls their childhood, one evokes a refuge of reveries, which, according to Bachelard, is an open space where individuals can dwell as the first inhabitants of an undivided world of solitude (Bachelard 1998: 118). It is then that the excess of childhood – which is also an excess of the Magical – is released, and poetic images are set free. Hence, assuming that childhood – its events, images, and characteristic relationships with others – has shaped human sensitivity in the most profound way, defining as it were the field of creative possibilities, one is condemned to attempts at achieving the impossible; for it is difficult, through shaped means, to arrive at that which shaped them. In a sense, childhood thus becomes the transcendental foundation of artistic creativity, beyond which one cannot go – just as, according to Kant's philosophy, in the perception of objects one cannot transcend the transcendental forms of intuition: time and space (Kaczyński 2003: 128).

Bruno Schulz, whose interests encompassed, among other things, the areas of magic and fairy tales, and who was drawn to the moods of Romantic philosophising and poeticisation, for example by Friedrich Hölderlin, asked himself: "I do not know how we come by certain images in childhood, images decisive for us. They perform the role of those filaments in a solution around which the meaning of the world crystallizes for us. They constitute a capital of the spirit, a kind of core around which the sense of our life develops" (Schulz 1988: 108)².

In *The Poetics of Reverie* (1969), Bachelard describes childhood as a Word marked by wonder; and his philosophy of poetic reverie allows one to capture the very soul of childhood – its distinct sanctity, felicity, and the lucid consciousness of its bright side. For Bachelard, childhood constitutes 'an archetype of simple happiness', an image of coherence and harmony of human existence, an openness to the world and 'an invitation to the world'. As the philosopher emphasises, childhood is not merely its biographical dimension. It is something more, a philosophical category, the aforementioned permanent cosmic childhood. This is a state of the soul; for when an individual immerses themselves in gentleness and peace, their soul enters

² Schulz was deeply fascinated by childhood, which inspired many of his short stories, such as *The Age of Genius*, *The Republic of Dreams*, and *The Night of the Great Season*.

a state of childhood. "In every dreamer there lives a child, a child whom reverie magnifies and stabilizes. Reverie tears it away from history, sets it outside time, makes it foreign to time" (Bachelard 1969: 133).

Beyond its physical existence, home takes on the function of a symbol or interpretative category through which other cultural phenomena can be understood. It becomes a structure of the imagination that organises our perception and experience of the world. Barbara Kwaśny writes that the home, as a person's dwelling, the place of one's birth and death, acquires the status of a universal model; it constitutes the centre of the Universe and symbolises the cosmic order" (Kwaśny 2011: 177).

Childhood is a symbolic home of dreams, but did one dream enough within it to discover the joy of dwelling there? This is a very important question since, for Bachelard, the home of childhood – and thus the home of dreams – constitutes an intimate space (*l'espace intime*), which is a space of happiness (Greek: *topophilia*). It is then, while feeling all-encompassing happiness and through "imagination, thanks to the subtleties of the irreality function, we re-enter the world of confidence, the world of the confident being, which is the proper world for reverie" (Bachelard 1969: 14).

It is then that the excess of childhood – which is also an excess of the Magical – is released, and poetic images are set free. These images are the seed of a poem, and the poem expresses "the continuity of the great childhood reveries with the reveries of the poet" (Bachelard 1969: 100). According to Bachelard, it is poets who convince us that all our childhood reveries deserve to be started over again (Bachelard 1998: 122). What the philosopher emphasises as important and helpful for situating cosmic childhood within the realm of values is this triple connection of imagination, memory and poetry. Thus, poetry and poets summon us to the realms of so-called pre-existence, that is, the realm of magical paradox. As Bachelard puts it, this paradox consists in the fact that the past has a future within us, the future of its living images, the future of the reverie which opens up before any found image (Bachelard 1998: 130). If, therefore, poets seek such 'pre-existence', it means that it truly exists; Bachelard's certainty is determined here by the axioms of a philosophy of oneirism (Bachelard 1969).

Using the metaphor of a well, the philosopher says that childhood is 'the well of being'. It is the deepest memory, so distant that we are unable to determine whether it ever existed at all – or whether it existed prior to all being. On the other hand, a person recalling a dream discovers that which is timeless, i.e. something that is unrecognisable, constant and unchanging. Thus, for Bachelard, pure memory has no date, but it does have a season, and this constitutes the fundamental sign of memory. These seasons are not merely 'spectacles for the eye', but above all 'values of the soul' that beautify everything (Bachelard 1969).

What is essential for evoking eternal childhood is not only poetic imagery, but the scents of a magical dream home. For Bachelard the child is a genius of wonder, who is able to marvel genuinely at the world, recognise its value and receive it with admiration. Wandering through the seasons, the memory of childhood also traverses

worlds of scent. Childhood is inscribed in us through scents, because it is through scent that a person merges most strongly with the world and experiences intimacy (Kamińska 2017: 49).

Moreover, the scents of the dream home, which trigger a longing (Greek: *epithymia*) for eternal childhood, are released within the magical wind known as *thymos* (Greek: *thymos* – wind) – fleeting, elusive, yet at the same time boundless, all-pervading and all-encompassing (Mizińska 2009: 33). Where do they come from and what is their significance? Bachelard explains it as follows: wardrobes with their shelves, desks with their drawers, and chests with their false bottoms are veritable organs of the secret psychological life. Indeed, without these objects and a few others in equally high favour, our intimate life would lack a model of intimacy. They are hybrid objects, subject-objects. Like us, through us, for us, they have a quality of intimacy (Bachelard 1976: 236).

Childhood memory is rooted in the vitality of the imagination, and thus, childhood becomes the foundation of anamnesis and the symbol of symbols. If we are to preserve our childhood with its excess of the Magical – and therefore also of innocence and trust – we must evoke images of the happy space of the dream home, namely, the Greek *topophilia*. These are intimate, beloved spaces manifesting in vastly diverse shades of the chosen spaces, of the spaces praised (Bachelard 1976: 236).

Our love for a place that appears to be a magical, happy dream home prompts us to seek a kind of code to Transcendence. It turns out to be a permanent childhood – woven from images, symbols and scents – for which we long and which we wish to preserve within ourselves.

Longing for maturing towards childhood... rediscovered

At the outset of the final argument in favour of longing for maturing towards childhood, the present author draws upon the words of Bruno Schulz, which he himself used to describe his own works:

What you say about our artificially prolonged childhood – our immaturity – takes me a little aback. After all, the kind of art closest to my heart is precisely a regression, childhood revisited. If it were possible to reverse development, to grasp some road back around to childhood again, to have its abundance and limitlessness once more – then that ‘age of genius,’ those ‘messianic times’ promised and sworn to us by all mythologies, would come to pass. My ideal goal is to ‘mature’ into childhood. That would be genuine maturity (Schulz 1988: 126).

This argument is taken up here, in close alignment with what has been established so far regarding simultaneous longing and dreaming as well as about childhood as a home of dreams. As has been emphasised throughout this narrative: childhood, dreaming and longing are fundamental, essential phenomena. One might venture to say that this is the brilliant triad of human existence and humanity. The

phrase 'maturity towards childhood' is a paradox, but an extraordinarily life-giving one, both on an individual and a supra-individual level. Why? Because for every child, or indeed every childhood:

The child sees everything in a state of newness; he is always *drunk*. [...] sensibility is almost the whole being. But genius is nothing more nor less than childhood recovered at will – a childhood now equipped for self-expression with manhood's capacities [...] It is by this deep and joyful curiosity that we may explain the fixed and animally ecstatic gaze of a child confronted with something new (Baudelaire 1964: 8).

A childhood saturated with reveries, invoking embodied images, symbols, and scents – that is, Bachelard's permanent cosmic childhood – must be nurtured, sought out, preserved, and longed for. One must remain faithful to the maturity towards childhood, to the childhood within oneself, detached from individual biographies. This applies to everyone, regardless of who one is. The following words, though they refer to the artist, nevertheless they resonate universally: The artist [...] remains closer to his childhood throughout his life, one may even say more faithful to it. This closeness is no longer the intensity of a child's perception regained by the creator, nor the natural, spontaneous activity that forgets the dependencies of the adult world. The word 'fidelity' better captures this relationship between the artist and his own childhood (Kaczyński 2003: 127).

The paradoxical concept of 'maturity towards childhood' reveals the dual nature of childhood. In the context of the argument presented here, it can be understood as an *arche* (Greek), that is, a first cause, and as a *telos* (Greek), that is, an end. These categories, mythical on the one hand and philosophical on the other, capture the essence of this duality. *Arche*, as the first principle, the first cause, directs our thinking towards cosmic childhood in Bachelard's sense, which exists beyond time, beyond concrete history. "In their cosmic reverie, poets speak of the world in original words, in original images" (Bachelard 1969: 188).

By dreaming on childhood, we return to the lair of Reveries, to the reveries which have opened up the world to us. It is reverie makes us the first inhabitant of the world of solitude. And we inhabit the world better because we inhabit it like the solitary child inhabits images. In the child's reverie, the image takes precedent over everything else ... The reverie toward childhood returns us to the beauty of the first images. (Bachelard 1969: 102)

The Greek concept of *telos*, as an end in itself, defines our duty of fidelity to childhood – the home of dreams. This fidelity is an endurance in longing, of maturing towards childhood. For one cannot incite the flower against the roots, because it is precisely the roots – the element in which life, time, place and fate are formed – that determine the shape of the flower in each case, and define human consciousness (Kaczyński 2003:117). Maturity towards childhood is a beautiful, oneiric flower that conceals within its independence an essential dependence (Kaczyński 2003: 121).

Drawing on the notions of fidelity, trust and innocence typically attributed to childhood, attention is drawn to Aleksander Nalaskowski's interesting discussion of wildness and becoming wild (Nalaskowski 2006). Wildness, as Nalaskowski emphasises, is a state in which the Magical dominates the Rational. Therefore, when developing the argument in favour of maturity towards childhood, Nalaskowski's concept is creatively employed here. As a way of practising wildness, Nalaskowski proposes its externalisation, that is, becoming wild for the rest of one's life (Nalaskowski 2006: 61). In explaining this semantic relationship, one must recognise that in order to externalise (make something manifest), one must first internalise (make it part of oneself) that thing. Socialisation – that is, the process of introducing a person into the order of the dominant culture – is responsible for these processes of internalisation. Any resistance, attempt at contestation or questioning of the existing order, on the other hand, is part of the processes of desocialisation. Becoming wild is therefore a return, or an attempt to return, to an earlier stage, accompanied by a reduction in certain traits resulting from cultural and civilisational influences (Nalaskowski 2006: 57).

The term of 'becoming wild' encompasses a variety of forms, including so-called 'temporal wildness', which involves suspending the linear conception of time as past, present and future. These three aspects of temporality correspond respectively to three modes of human thought. Vertical thinking, which draws upon the reservoir of collective and individual memory, is characteristic of the past. The second dimension, the horizontal one, associated with the present, accounts for what is immediate. The third dimension is the transcendental dimension, which transcends time. In relation to cosmic childhood, as understood by Bachelard, the concept of transcendence has already resonated many times in the narrative presented above. It can therefore be said that the transcendent code for maturing towards childhood is to become wild for the rest of one's life

Is this an easy path? As the author has tried to argue, it requires faithfulness and sincerity in one's longing, and this, in turn, demands the effort of close self-examination and rebelling against oneself. It contains both the splendour of life and that which frightens us, it is not merely a fleeting emotion, a tearful rekindling of memories, but actually opens a person up to the infinite mystery of existence (Pawliszyn 2019: 331).

Conclusion

Concluding, it is necessary to ask the following question: is the vision of pedagogical guidance towards 'maturity towards childhood' – as a longing and a dream – possible? The discussion presented above leads to the conclusion that it is possible, but that its existence is not easy, though it is very much needed. We currently live, on the one hand, in a world of accelerated pace of civilisation, fascinating technologies and enchanting digitalisation; on the other, in a world of stifled presence, painful loneli-

ness and frequent anonymity. Is this a happy space (Greek: *topophilia*), as envisioned by Gaston Bachelard in his concept of the cosmic home of childhood?

‘Maturing towards childhood’ as a pedagogical approach involves preserving an element of childhood throughout the course of life. To be more precise, it is the educational task of nurturing a child-like sensitivity, tenderness, fragility, trust, sincerity, wisdom and curiosity, which, when tested throughout one’s lifetime, take on a different, more mature dimension.

It seems that the vision of pedagogical guidance towards ‘maturity for childhood’ is doomed to compete and struggle against the world that has been seduced by dehumanised technologies, humanoids with digital hearts and hard-disk-like skills. Is that enough to be happy? Is it even possible to live a life stripped of sensitivity, subtlety, reflection, passion and the depth of experiencing the human world? Does living with a sense of lacking the sensual images, smells, sounds, and symbols of childhood constitute an act of conscious renunciation of a part of oneself?

Human existence is always defined by absence, because the human is a being which lacks that which exists (Sartre 2007: 131). Paradoxically, this existential lack becomes a source of great possibilities in human life – opening up new perspectives, finding new trails, setting new goals, or transgressively pushing beyond one’s own limits (Gara 2021: 178).

Should we not, then, speak of ‘maturity towards childhood’ as a competence of lack? It is the responsibility of all those who “guide children into the world” (Greek: *paidagogos*) to understand, care for and show tenderness towards ‘maturity towards childhood’. This responsibility renders one the guardian of lack, supporting concern for deficits in potential, pitfalls or threats, which may be applicable in various areas of pedagogical activity” (Witkowski 2009: 22).

Bibliography

- Bachelard G. (1961) *La Poétique de l'Espace*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bachelard G. (1969) *The Poetics of Reverie: Childhood, Language, and the Cosmos*, trans. D. Russell, Boston, Beacon Press.
- Bachelard G. (1976) *Poetyka przestrzeni: szuflada, kufry i szafy*, trans. W. Krzemień, „Pamiętnik Literacki”, no. LXVII (1), pp. 233–243.
- Bachelard G. (1996) *Płomień świecy*, trans. J. Rogoziński, Gdańsk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Bachelard G. (1998) *Poetyka marzenia*, trans. L. Brogowski, Gdańsk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Baudelaire Ch. (1964) *The Painter of Modern Life and Other Essays*, trans. J. Mayne, Phaidon Press.
- Bloch E. (1981) *Oblicze woli*, trans. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie”, no. 7(123), pp. 31–35.
- Boym S. (2019) *Nostalgia jako źródło cierpień*, trans. I. Boruszkowska, „Ruch Literacki”, no. 1(352), pp. 99–112, <https://doi.org/10.24425/rl.2018.124791>.

- Burszta W., Kuligowski W. (2005) *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa, Wydawnictwo Muza.
- Doroszewski W. (ed.) (1967) *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gara J. (2021) *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Heidegger M. (1985) *Schelling's Treatise on the Essence of Human Freedom*, trans. J. Stambaugh, Athens, OH, Ohio University Press.
- Heidegger M. (1994) *Bycie i czas*, trans. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczyński M. (2003) *Czy można wrócić do genialnej epoki?: dzieciństwo jako kategoria filozoficzna*, „Sztuka i Filozofia”, no. 22(23), pp. 113–130.
- Kamińska A. (2017) *Wokół filozofii wyobraźni twórczej Gastona Bachelarda*, „Filo-Sofija”, no. 39(2), pp. 43–72.
- Kosian J. (2001) *Mistyka Śląska. Mistrzowie duchowości śląskiej. Jakub Böhme, Anioł Ślązak, Daniel Czepko*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśny B. (2011) *Dom jako przestrzeń wieloznaczna. Przegląd wybranych koncepcji*, „Tematy z Szewskiej”, no. 1(5), pp. 177–184.
- Ławnikowska-Koper J., Majkiewicz A. (2022) *Kulturotwórczy potencjał tęsknoty. Kilka refleksji filologicznych*, „Transfer. Reception Studies”, no. 7, pp. 19–28, <https://doi.org/10.16926/trs.2022.07.19>.
- Michalski K. (1998) *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mizińska J. (2009) *Tęsknota do siebie* in: *Tęsknota w kulturze. Lubelskie odczyty filozoficzne*, J. Mizińska, H. Rarot (eds.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, pp. 29–44.
- Nalaskowski A. (2006) *Dzikość i zdziwienie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pawliszyn M. (2019) *Tęsknota – blask mego życia. I to, co straszy mnie...*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, no. 2(172), pp. 319–331, <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.19.026.10852>.
- Pluta A. (2011) *W przyszłość wkraczamy tyłem... cofając się do dzieciństwa, które z(a)nika...?* in: *Czyja edukacja? Refleksje o podmiotowości. Humanistyka–Pedagogika–Edukacja*, A. Pluta (ed.), Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, pp. 11–24.
- Płoszczyńiec A. (2014) *Zarys fenomenologicznej analizy tęsknoty*, „Hybris”, no. 26, pp. 106–122, <https://doi.org/10.18778/1689-4286.26.07>.
- Sartre J. P. (2007) *Byt i nicłość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, trans. J. Kiełbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Ryziński, P. Małochleb, Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Schulz B. (1988) *Letters and Drawings of Bruno Schulz: With Selected Prose*, ed. J. Ficowski, trans. W. Arndt, V. Nelson, New York, Harper & Row.
- Symotiuł S. (2009) *Człowiek tęsknoty w: Tęsknota w kulturze. Lubelskie odczyty filozoficzne*, J. Mizińska, H. Rarot (eds.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, pp. 13–19.
- Tischner J. (1998) *Filozofia dramatu*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Witkowski L. (2009) *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witwicki W. (1960) *Przechadzki ateńskie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

About the Author

Małgorzata Piasecka – educator and sociologist, Ph.D. Habil. in the field of social sciences, discipline of pedagogy, Associate Professor at the Jan Długosz University in Częstochowa. Her research interests include cultural and social determinants of education, pedagogical innovation, imaginative education and unconventional activities using the discourse of art and literature. Author of several dozen publications; participant in numerous conferences and research internships (including in France, Switzerland, Belgium, Romania, Portugal, Peru, and India). She collaborates with a number of research centres in Poland and abroad and conducts interdisciplinary research. Member of the Theory of Education Section of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences for the 2024-2028 term; editor-in-chief of the scientific journal „Podstawy Edukacji”.

Contact: m.piasecka@ujd.edu.pl

O Autorce

Małgorzata Piasecka – pedagożka i socjolożka, doktor habilitowana w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. Zainteresowania badawcze sytuuje w obszarze kulturowych i społecznych uwarunkowań edukacji, innowacji pedagogicznych, edukacji z wyobraźnią i działań niekonwencjonalnych przy wykorzystaniu dyskursu sztuki oraz literatury. Autorka kilkudziesięciu publikacji; uczestniczka licznych konferencji i staży naukowych (w tym m.in. Francja, Szwajcaria, Belgia, Rumunia, Portugalia, Peru, Indie). Współpracuje z wieloma ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą; prowadzi badania interdyscyplinarne. Członkini Sekcji Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk na lata 2024–2028; redaktorka naczelną czasopisma naukowego „Podstawy Edukacji”. Kontakt: m.piasecka@ujd.edu.pl



Marek Jeziorański* 

Reason or Relationship: About an Example of the Significance of Model Solutions for Educational Practice

Abstract

This article explores the importance of theoretical assumptions for educational practice by analyzing a selected problem, the dilemma expressed in the phrase: reason or relationship. "Reason" here indicates the anthropological necessity of undertaking educational activities for the sake of the student's own well-being, while "relationship" primarily speaks to an anthropological image that demands the educator's unconditional acceptance of the student. Both theoretical models guide and justify different educational practices, which are presented in the article. Furthermore, the article addresses the problem of seeking a solution to the dilemma both on theoretical and consistently practical grounds.

Keywords: educational anthropology, purpose of education, well-being of the student, educational reason, educational relationship.

Racja czy relacja – o przykładzie znaczenia rozwiązań modelowych dla praktyki wychowawczej

Abstrakt

Artykuł wskazuje na zagadnienie ważności założeń teoretycznych dla praktyki pedagogicznej poprzez analizę wybranego problemu, którym jest dylemat wyrażony w sformułowaniu: racja czy relacja. „Racja” wskazuje tutaj na antropologiczną konieczność podejmowania działań wychowawczych dla dobra samego wychowanka. Natomiast „relacja” mówi przede wszystkim o takim obrazy antropologicznym, który domaga się od wychowawcy bezwzględnej akceptacji wychowanka. Oba modele teoretyczne

Article received: 9.10.2025; accepted: 30.01.2026.

* The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland.

prowadzą i uzasadniają odmienną praktykę wychowawczą, która jest ukazana w artykule. Poza tym, artykuł podejmuje problem poszukiwania rozwiązania – tak na gruncie teoretycznym, jak i konsekwentnie praktycznym – przedstawionego dylematu.

Słowa kluczowe: antropologia pedagogiczna, cel wychowania, dobro wychowanka, racja wychowawcza, relacja wychowawcza.

Introduction

The search for optimal educational practices is a fundamental issue and concern in the field of education. The opposition between reason and relationship, mentioned in the title of this paper, points to the problem of taking appropriate educational decisions, which lie between what the educator accepts for the sake of the learner's developmental well-being and what they aim at (reason), and building a good, mutually trusting educational relationship with the learner. It is generally accepted that achieving these two goals of educational activity is essential for the activity itself, and so ultimately for the learner. Nevertheless, educational practice shows that maintaining these two goals often becomes problematic, and sometimes even impossible because they stem from two (paradigmatically) different anthropological and teleological approaches.

If this is the case, and if, one might even say, this is one of the most significant dilemmas, it is certainly difficult to resolve it in a single article. It will remain an unresolved dilemma, which, however, certainly does not let researchers give up seeking and presenting possible solutions. Hence, the approach presented in this paper is regarded primarily as an inspiration for further research and exploration, rather than as a ready-made, definitive solution. The present author's view is that the very awareness of this problem helps resolve it in specific educational situations.

The paper consists of the following sections: arguments stemming from educational theory supporting both 'reason' and 'relationship' in education; a presentation of the principles governing educational practice derived from these theoretical premises; and, in the final section, the present author presents one of possible solutions – applicable to both educational practice and theory.

Theoretical justification for the approaches presented

Reflection on the search for appropriate solutions between a pedagogical approach focused on achieving specific, predetermined educational goals and an approach that defines the aim of education as building a relationship between the educator and the learner is a good opportunity, above all, to present the significant connection between theoretical principles and practice. This issue is important because this connection exists also in situations when the educator is not fully aware of it. Jörg Zirfas notes that whoever raises or teaches a child, advises an adult or supports an elderly

person, possesses a specific (practical, non-scientific) 'image' of the recipient of their educational activities (cf. Zirfas 2021: 12). Next the German educator observes that anthropological issues are intertwined with educational work whether individual educators consciously reflect on them or not. He says that people "live anthropologically", that is, always have a certain conception of who a human being is, who they can become and who they ought to become (Zirfas 2021), and act towards other people (consciously or unconsciously) in accordance with this conception. He names this approach "anthropological anthropology" and adds that it involves intertwining of anthropological description with normativity.

Amedeo Cencini adopts a similar approach clearly insisting that every educator must take a conscious decision to follow a selected theoretical educational model. He says that it is not uncommon for an educator to adopt a particular formative model without first acknowledging their own choice to themselves, that is, with little awareness of what they are doing and why they are doing it in this way, nor giving it much thought and applying the method in a rigid manner (Cencini 2006: 12).

On the basis of the above examples, a conclusion may be drawn that practising educators should be warned against hasty rejection of theoretical issues and focusing only on methodology or technology, since thus the very technology of education becomes meaningless and may end up unsuitable for the learner. The present author believes it is possible to say that the less consciously an educator engages in reflection inspired by pedagogical theories, the more rigidly they implement educational methodology, which ultimately is not suitable for the learner. In other words, those who reject reflection on general, theoretical issues often (excessively) focus on methodological matters, which sometimes manifests itself in an expectation that the learner will adhere to them rigorously. It may be assumed that such behaviour on the part of the educator is, often unconsciously, a way of hiding their own unawareness or uncertainty regarding the learner's genuine developmental well-being. To sum up, the educator expects their actions to be effective, but is unable to assess them in terms of their appropriateness.

In light of the above, it seems even more essential to reflect on the theoretical assumptions in order to improve and optimise educational practice and, perhaps above all, to make it an increasingly conscious and consistent choice, in the context of who the learner not only can, but should become as a result of educational interventions.

Approaches reinforcing the concept of 'reason' in education

The concept of 'reason' is linked to the belief that education aims at achieving a specific goal. This goal, understood as the desirable and expected changes that, under the influence of appropriate methods, means and conditions, take shape in the learner's personality in the form of views, attitudes, habits and other personality traits (Okoń 2007: 58) is always assumed a priori and constitutes the criterion organising the entire educational process (cf. Nowak 2008: 365–366). This approach, here referred

to simply as 'reason', has its roots in the thought of Johann Friedrich Herbart (1776–1841), the father of scientific pedagogy, who, speaking of the aim of education, said that what educators should care about must spread out before their eyes like a geographical map or like the plan of a well-built city (Herbart 2007: 23). This idea stems from the Platonic concept of education/upbringing, which is possible only if the educator has previously experienced what is authentically true and good – the world of ideas to which they should then lead their learners (cf. Platon 2003: VII, 514a–519e.; Böhm et al. 2019: 33–34).

Today, this theoretical position is noticeable in the following examples. The Austrian educational theorist Konrad Paul Liessmann maintains that education (*die Bildung*) is inconceivable without an image (*das Bild*) of a good and successful life to which one should aspire (Liessmann 2019: 69). On the other hand, Bogdan Suchodolski (1903–1992), Polish educator, put it as follows: “for the educator, a person is not what they are, but always what they become under the influence of education; indeed, they are not even who they are, but who they could be if the conditions for their growth and transformation were fulfilled” (Suchodolski 1993).

The above examples represent the teleological school of thought. They convey the firm conviction that defining an educational goal clearly and then pursuing it is the *sine qua non* of educational activity. Certainly, there are many more such approaches today (Kiereś 2017; Woroniecki 2008; Zalewski 2013). They offer a specific diagnosis of the current social situation in the field of education and, on this basis, suggest specific solutions. This is particularly noticeable in Friedrich Wilhelm Foerster's (1869–1966) works. Among other things, he wrote that the great weakness of modern education lies in a lack of educational certainty. He also emphasized that we take pride in the current 'century of the child', as we give more thought to the methods of education than has been the case in all past centuries, yet we forget that we are far poorer in educational strength (Foerster 1934: 11).

At this point one might ask what, in the German educationalist's opinion, is capable of ensuring this 'educational strength'. One might also ask what is the reason for this “lack of educational certainty”. Posing these two different questions, one seeks one and the same reason for these two phenomena, since Foerster explicitly links “lack of educational certainty” with “poverty of educational power”. We find the answer to both questions elsewhere in Foerster's major work on education and self-education, where he explains that the educator must possess an unambiguous, unwavering and general aim, i.e., he must be fully aware of where he is to lead the pupil and how to educate him (Foerster 1934: 8). Thus, awareness of the goal or, as Foerster emphatically puts it, belief in the infallibility of the goal (Foerster 1934: 10) is what constitutes the source of educational strength and confidence.

To sum up, according to this theoretical approach, educational activity starts with defining an educational objective, which the entire educational process is subsequently subordinated to. It is worth noticing that such a strong assertion as the “infallibility of the goal” does not occur anywhere else in the pedagogical literature, and certainly not among contemporary researchers.

In the context of translating theoretical assumptions into educational practice, it can be observed that the discussion presented so far leads to the formulation of the principle of guidance (for further details, see Jeziorański 2022: 194–196) in education. This principle indicates that the educator not only can, but should, intend to exert an educational influence focused on achieving clearly defined goals. Here, the concept of ‘reason’ is connected with the adopted educational aim, the recognised truth, the ultimate goal, while the educator is the one who takes the initiative. It is the educator who is aware of the goal, and the core of the educational process lies in bringing about an optimal developmental situation, a better state than the one that currently exists. Depending on the specific educational relationship, the goals will be defined differently, as their selection is connected with the educator’s axiological assumptions, the learner’s own expectations of themselves, the social vision of the future, and many other factors.

The principle of guidance also indicates that the educator acquires their pedagogical qualifications primarily due to proactive and ongoing work on their own development. Such an attitude is a fundamental characteristic of a responsible leader. Indeed, thus achieved qualifications are subsequently supplemented by exploring a broad range of pedagogical knowledge and gaining educational experience; nevertheless, self-improvement is a key dimension of the principle of guidance. In this way, the educator is not neutral in terms of their worldview, but clearly reveals their system of values and norms which they consider important. Sergiusz Hessen calls for such an attitude on the part of the educator. He notes that true education cannot therefore be achieved by renouncing all worldviews, nor by the hegemony of a single worldview, ossified into ideology. The proper attitude of a teacher towards young people consists in boldly expressing one’s own view of the world, yet without any attempt to impose it (Hessen 1997: 51).

Approaches reinforcing the concept of ‘relationship’ in education

A different approach to the essence of education is represented by the term ‘relationship’. This perspective emphasises the paramount importance and value of the educational encounter itself, of establishing a bond, and of creating a situation of mutual trust and openness (Jeziorański 2022: 122). It can be said that the very establishment of a meaningful bond with the learner is the primary aim of education. Therefore, the educator does not exert intentional educational influence, nor do they suggest any change, because if change happens, it will do so due to the power of the very educational relationship itself. Here, what occurs is a shift from traditionally perceived education towards building a relationship with the learner. Jesper Juul conveyed this with the following phrase: *Aus Erziehung wird Beziehung* (“education becomes relationship”) (Juul 2016). Above all, it must be emphasised that this is not merely a shift in educational practice, but, first of all, in the anthropological conception of the learner.

The inspiration for this approach is found mainly in contemporary educational thought, though it is also present in historical sources. For example, Herman Nohl (1879-1960) wrote that the foundation of all pedagogy is the personal relationship between the educator and the pupil, which we call the pedagogical relationship. Where true pedagogy has developed, it has grown out of this relationship (Nohl 1949: 282). He defines the pedagogical relationship itself as a living and profound relationship between a mature person and another person in the process of their becoming, undertaken for the latter's benefit, so that they may understand their life and give it their own form (Nohl 1935 cited in: Kron 2012: 183). Carl Rogers (1902-1987), on the other hand, wrote that if I can create a certain type of relationship with another person, they will discover within themselves the ability to use that relationship for their own growth, and they will undergo personal change and development (Rogers 1961), and if such a relationship is to be established at all – Rogers continues – the educator's attitude must be characterised by unconditional positive regard, i.e. a positive, emotional openness without prejudice or judgement (Rogers 1961).

Joachim Bauer reinforces this view from a neurobiological perspective, claiming that interpersonal relationships are just as crucial to the biological development of children and young people as proper nutrition is to physical well-being and intellectual stimulation (Bauer 2019). On this basis, he adds that the essence of all pedagogy is the pedagogical relationship (Bauer 2019: 25).

Among historical sources, it is worth citing, for example Michel de Montaigne (1533-1592), who wrote the following about one of the most important virtues of an educator: "It is a virtue of a great and very strong soul to be able to lower oneself to these childish concepts and guide them" (Wołoszyn 1995: 234). On the other hand, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), spoke of the educator who, as a capturer, must always, in a certain way, resemble that which he wishes to capture (Humboldt 2002).

Based on the above sources, it can be concluded that as far as the relationship-based approach is concerned, the emphasis is placed on the unconditional acceptance of the learner's current situation; acknowledging it, embracing it and 'meeting them where they are'. The goal here is for the educator to meet the learner, putting aside their own position for the sake of the encounter, of establishing contact and of building a relationship. The relationship is a bond thanks to which educational influence is exerted. For this reason, it is the educator who undergoes a certain inner shift in order to enable the encounter with the learner. The educator reaches out to the learner, not only physically, but also materially, emotionally, intellectually, socially, etc., all in order to – as Humboldt wrote – 'become like' the learner and, thus, to meet them on the same level.

This kind of pedagogical approach leads to the adoption of the principle of closeness in educational practice. This principle emphasises the educator's willingness and ability to draw closer to the learner. Andrzej Murzyn draws attention to this attitude, saying that in order to awaken in the learner the inherent need to draw closer to oneself and to another person, the educator should reject the urge to explain the

learner's behaviour in purely empirical terms (Murzyn 2015: 135). The principle of closeness does not force the educator to abandon their own system of values and principles, but emphasises the significance of the moment of encounter with the learner, which, if it is to be authentic, must be free from the educator's axiological and normative expectations or demands. The moment of drawing closer should be persistently and often repeatedly sought by the educator, until a genuine relationship is established. It also entails risk-taking on the part of the educator. They must be prepared to engage with the pupil as if they were a partner on the same journey. In other words, they 'take a risk' with the pupil through their own way of being, their own convictions, their own faith, and their own pedagogical motivation, presented in its human form for the spiritual good of the pupil (Fontana 2002: 134). This risk also entails accepting that one functions within a relationship that is not entirely predictable. This is a relationship where one must be open-hearted, taking into consideration the possibility of being hurt, rejected, or disagreeing, etc. However, only then is it possible to establish the right space for closeness (Stawnicka-Zwiahel 2014: 100)

Seeking solutions

It is evident that the two pedagogical approaches described above are radically different. One of them, i.e. 'reason', emphasises the need to change the learner; the other, i.e. 'relationship', focuses on the need to accept the learner unconditionally. It might seem that the only possible way to reconcile these differing positions is to present arguments that reinforce (adopt) one position and simultaneously allow to reject the other. In accordance with logical reasoning, as both approaches are mutually exclusive at the level of their premises, the result should be their separation in educational practice as well, following the pattern: if 'a' is the opposite of 'b' and 'a' is correct, then 'b' is incorrect. It is worth considering, however, whether this way of thinking is effective from an educational perspective.

If we accept the point of view sketched above, we can speak of two possible outcomes: reason without relationship and relationship without reason. In the former case, the aim of education and the educator's pedagogical awareness are clearly defined. However, the educator believes that the learner must follow the path of their own development outlined for them by the educator. The educator does not even attempt to 'meet' the learner at their level, but, speaking figuratively, waits at the top of the mountain to announce the attainment of the goal to the learner once the learner reaches the summit. Such an approach leads to a breakdown in the bond with the learner, if there ever was one. This image clearly shows that here the educator is not a *pais ago* ('one who guides the boy'), that is, he is not an educator (cf. Śliwerski 2012: 25). Although anthropologically fundamentally different, the other position, relationship without reason, is consistent with the former one regarding the absence of guidance (also here, the educator is not a *pais ago*). This time, however, the educator, following the climbing metaphor, does not wait at the summit, but has descended

to the learner and remains with them wherever they met. Under no circumstances, nor having any right to do so, does the educator suggest that the learner undertake specific self-improvement work or change something about themselves, as this would undermine the educator's unconditional acceptance of the learner. It is also worth noting that while the first approach may lead to authoritarianism and a complete breakdown in the bond with the learner, the other one may lead to the learner's developmental stagnation.

The above conclusions lead to an impasse. On the one hand, it is emphasised that both approaches under discussion are based on radically different premises; on the other hand, the arguments presented above show that following either of these positions does not solve the problem. Therefore, in the further search for a solution, it is no longer sufficient to focus solely on devising new (stronger) arguments that would reinforce one of the positions; instead, a different approach must be adopted.

Until now, the 'between' used in the title has been perceived as an alternative – and indeed an exclusive alternative. Another approach is to understand 'between' as something distinct from 'reason' and 'relationship', as a new quality, a third way. At this point, Aristotle's method of the 'golden mean' seems to come to the fore. It is worth noting that this method was proposed by the Stagirite to define what 'moral virtue' is. This means that this principle does not apply to the cognitive sphere (the search for truth: truth does not lie in the middle), but to the sphere of action – the search for appropriate conduct. The second condition for applying this method is a situation where two opposing solutions can be identified along a continuum. The philosopher stated that "excess and deficiency are errors, while the mean amount is praised, and constitutes success" (Aristotle 1956: 95 [II, 6, 1106b]). Both conditions for applying the 'golden mean' principle align well with the dilemma between reason and relationship. Here, too, the objective is to find an appropriate educational approach between, on the one hand, an extreme attitude emphasising the need to change the learner and, on the other, full acceptance of their current stage of development. At this point, however, the question arises as to how the golden mean is to be determined. Should it be a proportional approach: for example, 50% reason and 50% relationship? Even if this were the case, how would it be measured? Moreover, it seems that even if it were possible, it would still not be a satisfactory solution, because the phenomenon of education is processual and dynamic. Hence, the 'golden mean' could take various forms depending on the learner's stage of development. Furthermore, such an approach always leads to the conclusion that 'reason' is (must be!) diminished at the expense of 'relationship' and *vice versa*, 'relationship' at the expense of 'reason'.

Yet another approach is the concept of 'opposing poles' (*Der Gegensatz*) proposed by Romano Guardini (1885–1968), which he himself applied to the study of the educational process (cf. Nowak 2023: 48). Guardini observed that life is, however, neither a synthesis of opposites nor a mixture of them, nor is it their identity, but rather a specific unity, being a union of the duality of elements. Pairs of opposi-

tes are a unity, yet not a mechanical unity, but a living one. In what is alive, there are external and internal processes that create unity. Such a relationship does not exist in a machine, where all parts are beside, behind and above one another. An opposition is a kind of pre-phenomenon in which one pole necessarily presupposes the other, and without the other it not only cannot exist, but cannot even be conceived (Guardini 1925: 41).

As Marian Nowak (1955–2025) notes, Guardini's proposal differs fundamentally from the dialectical method, in which the juxtaposition of two opposing elements – thesis and antithesis – leads to the emergence of a third: synthesis, because in Guardini's approach the objective is to maintain between them (i.e. the opposites) a kind of state of suspension, generating a specific tension between the individual elements of the relationship of such an opposition (Nowak 2023: 49). Thus, a system of opposing poles arises, which occurs not through a struggle against some enemy, but through the synthesis of both, which is maintained in a state of highly fruitful tension, i.e. it leads to fruitfulness by rebuilding a concrete unity (Guardini 1985: 45–46). Lech Witkowski proposes a similar approach to thinking about educational phenomena. He uses the category of 'duality', which, according to this researcher, is so key a category that pedagogy, by revealing the usually unnamed dual dimension or duality as the fundamental characteristic of all its references and objects of analysis (including concepts), has attained the capacity to be a mature discipline (Witkowski 2013: 64).

If one adopts Guardini's approach, the question also arises as to how it should be implemented – how to apply in practice the system of opposing poles to the problem: between reason and relationship. While undertaking this task, it is worth noting that the two opposing fields indicated in this methodological approach are not mutually exclusive, but complementary in that only by maintaining both positions is there certainty (a guarantee) that they will be authentic. Thus, 'reason' will be truly oriented towards the learner's developmental good only when it remains in constant tension with the task of forming a relationship with them, whereas 'relationship' will be oriented towards the educator establishing an appropriate educational relationship with the learner only in connection with a specific developmental good. In other words, Guardini's premise amounts to the fact that the combined view of 'reason' and 'relationship' not only protects both perspectives from devolving into extreme attitudes that are dangerous for education, as mentioned above, but above all, such a situation ensures that 'reason' is an authentic reason, and 'relationship' is an authentic relationship.

Nevertheless, the problem of reconciling these two approaches still remains. Karol Wojtyła (1920–2005) presents some inspiring research in this regard. Albeit in the field of ethics, he suggested an innovative solution that aligns with what Guardini named external and internal life processes. Wojtyła's approach is described in the relevant literature as the 'normative power of truth' (Wojtyła 2021) and amounts to the fact that as soon as a person (the learner) discovers the truth about themselves, this discovery is not merely a moment of intellectual enlightenment (the acquisition

of certain knowledge), but is also a moment that obliges the learner to implement the discovered truth in their life. This is, however, an internal obligation which the learner experiences as an immanent, personal imperative arising from the reality they have come to know about themselves. This discovery – as Wojtyła emphasises – takes place in the realm of conscience, that is, in the place where that particular coupling of truth with duty takes place (Wojtyła 2021), or – to use the terminology introduced here – the union of unconditional acceptance with the expectation of change, or: a relationship combined with reason.

Based on the above, it can be concluded that building an authentic, deep relationship with a learner is to enable them to discover the truth about themselves (cf. Rogers 1961), and this discovery, in turn, reinforces their process of change towards the developmental good, towards the implementation of the truth they have come to know about themselves. In other words, the educator's primary role is to help the learner discover their authentic 'self', rather than imposing a truth about them upon them. Wojciech Chudy compares this to the discovery of personal dignity and explains that it is a moment that is binding, but not coercive. A person may live in a manner contrary to their own dignity; they may not live with dignity; yet this value remains intact within the metaphysical structure of their person. Dignity, however, 'calls' a person to live up to their personal vocation, to live in accordance with this value (Chudy 2009: 55).

The present author believes that this approach offers a concrete proposal pointing towards a solution (but is not the solution itself!) to the problem outlined at the beginning of this paper. It reconciles the reason-based approach, focused on the learner's developmental good, with the relationship-based approach, which aims to form a non-judgemental and open bond between the educator and the learner. Furthermore, this solution safeguards the educational process against the two threats described above, which may arise as soon as the educator sides with one of the poles of the described opposites with no reference to the other.

It is also worth noting here that a certain analogy to the above approach can already be found in the works of Johann Friedrich Herbart. Discussing the aims of education and, consequently, the educator's duties towards the learner, he wrote that the educator stands in for the boy's future self; he must therefore, in his endeavours, strive towards those goals which the pupil himself will set in the future as an adult; for these, he must now prepare favourable conditions in the pupil's soul (Herbart 2007: 46).

It is worth emphasising that Herbart requires the educator to acknowledge a third party in their relationship with the learner, namely 'the learner of the future as an adult'. One might question the feasibility of such an observation; nevertheless, what is of profound significance here is that the father of scientific pedagogy obliges the educator to seek the aims of education within the learner themselves. It seems that this insight of Herbart's has been forgotten.

A practical application of this theoretical approach can be the principle of 'embracing' or, in other words, assuming the learner's perspective. It involves the educa-

tor making an internal effort to adopt the learner's standpoint, not only to experience their own actions from the other side, but above all to place themselves as fully as possible in the learner's position within a specific educational situation (cf. Buber 1968: 454–555), in their way of thinking and valuing. Martin Buber (1878–1965) calls this 'embrace' (*Umfassung*) and explains that in order to be able to guide, one needs the strength that allows one to embrace the situation of the person being guided (Buber 1968: 455). In practice, this will often amount to the educator asking the learner questions such as: "Why do you think that?", "What led you to that conclusion?". What is essential in such questions – however they may be phrased – is that the educator does not judge the outcome of the learner's actions nor suggest desired solutions, but rather, through their questioning, prompts the learner to reveal – or perhaps even to become aware of – their own reasoning. A very clear example of applying the principle of adopting the learner's perspective is the question: "Why do you think that?" when the learner says that $3 + 8 = 12$. While this is, of course, a highly trivial situation, it is worth noting that the teacher neither reprimands the learner nor provides the correct answer for them. This way of engaging in a conversation with the learner, however, prompts them to reveal their train of thought, and this in turn enables the teacher to increasingly adopt the learner's standpoint – to fulfil Buber's call to embrace.

This kind of educator's presence – as Walter Herzog (2001) observes – is often more important than methodically structured patterns of conversations, meetings and appropriate actions. Such an educator silently inspires and shapes without words, through their very existence, with a marvellous power. This may be an exaggeration, but it recalls a moment of pedagogical effectiveness that is methodologically elusive. When a teacher works unwillingly or is unable to do so, it is not a question of their pedagogical competence, but of their attitude towards themselves (Herzog 2001: 539).

It is precisely this that makes the educator a genuine guide for the learner, as one is a role model only when one does not wish to be one (Herzog 2001: 538) or – as Ludwig Liegle claims – if someone is important to me, they influence me, regardless of whether they or I want this; whether they or I are aware of it or not; they influence my personal development, the shaping of my character; they "educate" me (Liegle 2017: 60–61).

Conclusion

This paper compares two contrasting pedagogical positions stemming from anthropological premises. One, referred to as 'reason', indicates a form of education that is primarily focused on achieving the learner's developmental goals. The educator bears primary responsibility for defining these objectives. The other position – 'relationship' – asserts that the very act of establishing an open and trusting bond with the learner, based on unconditional acceptance of the learner as they are, is the pri-

mary aim of education. Both positions are supported by source material from the relevant educational literature.

This paper aims to explore theoretical approaches that may help answer the question of whether the outlined positions are mutually exclusive, or whether it is possible to construct an integrative framework. Furthermore, practical applications are highlighted at each stage of the theoretical analysis. Apart from the specific proposals for practical, educational solutions presented above, it seems that the fundamental prerequisite for resolving the dilemma between reason and relationship is the educator's awareness that such a dilemma exists at all.

Bibliography

- Aristotle (1956) *The Nicomachean Ethics*, trans. H. Rackham, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Bauer J. (2019) *Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog* in: *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Ulrich Herrmann (ed.), 1. Auflage, Weinheim Basel, Beltz Juventa, pp. 23–34.
- Böhm W., Schiefelbein E., Seichter S. (2019) *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme*, 6th revised edition, Grundstudium Erziehungswissenschaft 5243, Paderborn, Ferdinand Schöningh, <https://doi.org/10.36198/9783838552439>.
- Buber M. (1968) *Wychowanie*, trans. S. Grygiel, „Znak”, no. 166(4), pp. 442–461.
- Cencini A. (2006) *Drzewo życia. Ku modelowi formacji początkowej i permanentnej*, trans. K. Stopa, Kraków, Formacja Kapłańska i Zakonna, Wydawnictwo Salvator.
- Chudy W. (2009) *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, ed. A. Szudra, Prace Wydziału Nauk Społecznych, Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Foerster F. W. (1934) *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, trans. B. Koprocki, Księgarnia Wydawnicza L. Igel.
- Fontana U. (2002) *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, trans. J. Krykowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Guardini R. (1925) *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Mainz, Der Werkkreis im Matthias-Grünwald-Verlag.
- Guardini R. (1985) *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag.
- Herbart J. F. (2007) *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, trans. T. Stera, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Herzog W. (2001) *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften”, no. 3, pp. 529–545, <https://doi.org/10.24452/sjer.23.3.4618>.
- Hessen S. (1997) *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Humboldt W. von (2002) *O myśli i mowie: wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, E. M. Kowalska (ed.), trans. E. M. Kowalska, M. J. Siemek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jeziorański M. (2022) *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Juul J. (2016) *Zamiast wychowania: o sile relacji z dzieckiem*, trans. D. Syska, Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Kiereś B. (2017) *Człowiek i wychowanie: od osoby do osobowości*, Scripta Paedagogicae Classicae, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Kron F. W. (2012) *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, trans. E. Cieślik, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Liegle L. (2017) *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029383-0>.
- Liessmann K. P. (2019) *Bildung als Provokation*, Piper Verlag, <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx0m.10>.
- Murzyn A. (2015) *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nohl H. (1935) *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 2. Aufl., Frankfurt am Main, Verlag von Friedrich Schulte-Bulmke.
- Nohl H. (1949) *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main, Schulte-Bulmke.
- Nowak M. (2008) *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak M. (2023) *Antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne podstawy oraz uwarunkowania decyzji w kwestii kontynuowania i zmiany w metodologii badań pedagogicznych*, „Edukacja”, no. 2(165), pp. 43–57, <https://doi.org/10.24131/3724.230204>.
- Okoń W. (2007) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Platon (2003) *Państwo*, trans. W. Witwicki, Kęty, Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski.
- Rogers C. R. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Stawnicka-Zwiahel E. (2014) *Stworzeni do relacji. Dialogiczne inspiracje Martina Bubera*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchodolski B. (1993) *Pedagogika w: Encyklopedia pedagogiczna*, (ed.) W. Pomykało, Warszawa, Fundacja Innowacja.
- Śliwerski B. (2012) *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojtyła K. (2021) *Person and Act and Related Essays*, trans. G. Ignatik, Washington D.C., The Catholic University of America Press, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1khdqkj>.
- Wołoszyn S. (ed.) (1995) *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, vol. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Kielce, Dom Wydawniczy Strzelec.
- Woroniecki J. (2008) *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Zalewski D. (2013) *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin, Firma EK Dariusz Zalewski, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Zirfas J. (2021) *Pädagogische Anthropologie*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, <https://doi.org/10.36198/9783838555683>.

About the Author

Marek Jeziorański – Ph.D. Habil. Associate Professor at the John Paul II Catholic University of Lublin, Poland. He works in the Department of General Pedagogy, Institute of Pedagogy. His research interests are concerned with the area of general pedagogy, theory of education, philosophy of education and educational anthropology. His research focuses on the issue of the educational relationship, its nature, anthropological, social and cultural conditions and its importance in the process of education.
Contact: marek.jezioranski@kul.pl

O Autorze

Marek Jeziorański – dr hab., profesor uczelni Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki. Zainteresowania naukowe koncentrują się w obszarze pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, filozofii wychowania oraz antropologii pedagogicznej. W szczególności zajmuje się problematyką relacji wychowawczej, jej specyfiką, uwarunkowaniami antropologicznymi, społecznymi i kulturowymi oraz jej znaczeniem w procesie wychowania.
Kontakt: marek.jezioranski@kul.pl

Marta Krasuska-Betiuk* 

Główne założenia koncepcji edukacji Gerta Biesty a kwestia zaufania

Abstrakt

Tekst jest próbą spojrzenia na główne idee Gerta Biesty, dotyczące jego wizji fundamentalnych zadań edukacji powszechnej oraz roli podmiotów edukacyjnych, przez pryzmat kategorii zaufania/nieufności. Wiodące koncepcje – edukacji jako ryzyka, uczenia się i nauczania, światocentryczności rozumianej jako zorientowanie współczesnej edukacji na świat – niezmiennie inspirują badaczy z wielu obszarów kulturowych. W tekście przywołano je w ujęciu syntetycznym w celu sformułowania hipotezy, że taki sposób myślenia holenderskiego uczonego na temat edukacji wymaga wypracowania i przyjęcia postawy zaufania, zarówno wobec świata, jak i wobec drugiego człowieka. Staram się w myśleniu Biesty odnaleźć tropy powiązane z problematyką zaufania/nieufności, doszukując się analogii i odniesień do innych tekstów – głównie do filozofa Karola Tarnowskiego i psycholog społecznej Ivany Markovej.

Słowa kluczowe: edukacja i ryzyko, uczenie się i nauczanie, zaufanie.

The Main Principles of Gert Biesta's Educational Philosophy and the Issue of Trust

Abstract

The article attempts to examine Gert Biesta's key concepts of the fundamental tasks of general education and the role of educational actors, considering them in the context of trust and distrust. Biesta's key concepts – education as risk and learning and teaching world-centred education, defined as the contemporary orientation of education towards the world – continue to inspire researchers from a variety of cultural backgrounds. This text summarises these concepts in order to propose the hypothesis that the Dutch scholar's educational approach necessitates an attitude of trust towards

Artykuł otrzymano: 13.03.2026; akceptacja: 28.04.2026.

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

the world and other people. The text identifies attempts to trace the issue of trust/distrust in Biesta's thinking, seeking analogies and references to other texts – mainly those of the philosopher Karol Tarnowski and the social psychologist Ivana Marková.

Keywords: education and risk, learning and teaching, trust.

Wprowadzenie

Zaufanie konceptualizowane jest jako fundamentalny, ale jednocześnie coraz bardziej zagrożony warunek możliwego bycia w świecie. Dominująca w diagnozach społecznych zgeneralizowana nieufność stanowi barierę dla współpracy, społecznej spójności, innowacyjności oraz otwarcia na świat (Eliasz, Skarżyńska (red.) 2023).

W pierwszym ćwierćwieczu XXI wieku człowiecza potrzeba (współ)istnienia razem z innymi, wyrażona w nieśmiertelnej deklaracji angielskiego poety Johna Donna: „Nikt nie jest samotną wyspą”, została zastąpiona przez izolację, stan psychiczny kształtowany przez lęki i polikryzysy. Tę niepokojącą tendencję potwierdzają wyniki kolejnej edycji globalnego badania *Barometr Zaufania Edelman* z 2026 roku (Edelman Trust Institute 2026; Edelman 2026). Siedemdziesiąt procent spośród blisko 34 tysięcy respondentów z 28 krajów nie chce lub waha się zaufać komuś, kto ma inne wartości, korzysta z innych źródeł informacji, ma inne podejście do problemów społecznych lub pochodzi z innego środowiska. Wybiera zamknięty ekosystem zaufania, który narzuca ograniczony światopogląd, zawężenie opinii, intelektualny zastój i kulturową sztywność. Nieufność jest przekonaniem dominującym – zaledwie jedna trzecia respondentów twierdzi, że większości ludzi można ufać. Respondenci wycofują się z dialogu i kompromisu, wybierają bezpieczeństwo tego, co znane, zamiast postrzeganego ryzyka zmian i innowacji. Preferują nacjonalizm niż globalne powiązania, indywidualne korzyści zamiast wspólnego rozwoju, myślą w kategoriach „ja” zamiast „my”. Zaufanie ma obecnie charakter lokalny i dotyczy pracodawcy, przełożonego i kręgu towarzyskiego. Przepełnione lękiem i gniewem nastawienie do świata przeobraziło się w pancerz izolacjonizmu społecznego. Równie niepokojący jest globalny spadek optymizmu. Dane pokazują, że tylko 32% respondentów na świecie wierzy, że następne pokolenie będzie w lepszej sytuacji.

W tekście definiuję zaufanie jako optymistyczne założenie (przekonanie i oparte na nim działanie), że niepewne przyszłe zachowania innych ludzi lub rzeczy będą dla nas korzystne. To panaceum na niepewność i ryzyko, gdy mimo wszystko musimy lub chcemy działać, most nad przepaścią niepewności lub ludzki pomost do niepewnego, przyszłego świata (Sztompka 2007: 99). Zaufanie lokuję w obszarze dyskursu aktywistycznego, ufność kierujemy bowiem aktywnie ku nieprzewidywalnym działaniom innych ludzi. Taka postawa wiąże się z osobistym podjęciem odpowiedzialności za własne działania. Swoistym rewersem zaufania jest wiarygodność, stanowiąca sumę oczekiwań związanych z jakimś podmiotem, przede wszystkim z partnerem relacji i pośrednio z innymi podmiotami: rolami, kategoriami społecznymi, środowiskami,

organizacjami, instytucjami. Przypisanie komuś wiarygodności to tyle, co udzielenie mu zaufania, a udzielenie zaufania to tyle, co oczekiwanie wiarygodności, ponieważ wiarygodność partnera jest zawsze obciążona ryzykiem (Sztompka 2023).

Empiryczne badania zaufania prowadzone w europejskich systemach edukacyjnych dotyczą zarówno poziomu rozumianego jako siła norm współpracy, jak i zasięgu (promienia), odnoszącego się do kręgu osób, w którym normy te mają zastosowanie (Bormann, Niedlich, Würbel 2022).

Powiązania zaufania i edukacji należałoby analizować w wymiarze makro- i mikrospołecznym. Na poziomie społeczeństwa krąg zaufanych praktyków edukacyjnych obejmuje szkoły lub sieci szkół danego okręgu, kraju lub ogólnie profesję nauczycielską. Na poziomie regionu grono zaufanych osób tworzą podmioty działające w okręgach szkolnych, sieciach współpracy edukacyjnej lub w zespołach przygotowujących reformy, należą do niego także grupy szkół i dyrektorów szkół, których kuratorzy darzą zaufaniem. Na poziomie instytucji edukacyjnych będą to kręgi współpracowników, którym ufają praktycy edukacyjni, krąg nauczycieli, którym ufają liderzy edukacyjni, grupa osób, którym ufają uczniowie z różnych grup (np. rówieśnicy, klasy, wszyscy uczniowie). Istotne dla dynamiki zaufania są relacje między zespołem nauczycielskim a kadrami zarządzającą, klimatem szkoły i kultura współpracy, relacje instytucji edukacyjnej i środowiska domowego uczących się, zaufania do źródeł i narzędzi edukacyjnych. Na poziomie sali lekcyjnej będzie to krąg kolegów z klasy, którym ufają uczniowie, grono nauczycieli, którym ufają uczniowie, grono uczniów i rodziców, którym ufają nauczyciele (Bormann, Niedlich, Würbel 2022: 252). W analizie zaufania w edukacji konieczne jest także uwzględnianie aspektów kontekstowych. I tak na poziomie systemu edukacji będą to: uogólnione zaufanie interpersonalne i instytucjonalne, postawy wobec edukacji, normy i wartości specyficzne dla danej kultury, legitymizacja polityczna, poziom korupcji. W zarządzaniu edukacją zaufanie warunkowane jest zakresem autonomii instytucji edukacyjnych, systemem finansowania, sieciami współpracy, systemami wsparcia. W instytucjach edukacyjnych zaufanie powiązane jest ze składem osobowym uczniów, studentów i kadry naukowej, kulturą organizacyjną, przywództwem, na poziomie interakcji w środowisku edukacyjnym istotne dla zaufania są rodzaje interakcji, cechy sytuacyjne, asymetrie władzy (Bormann, Niedlich, Würbel 2022: 256).

Powiązania edukacji z zaufaniem w filozofii Gerta Biesty

Gert Biesta jest rozpoznawalnym na świecie i w naszym kraju filozofem i teoretykiem edukacji, o czym świadczy recepcja jego głównych tekstów wśród polskich uczonych¹. Profesor Uniwersytetu Edynburskiego i Uniwersytetu Maynooth pojmując edukację jako uczestniczenie w wyłanianiu (się) podmiotowości człowieka (*the emergence of human subjectivity*) (Biesta 2017). Jej celem jest upodmiotowienie uczących się, zaś

¹ Jak dotąd żadna z książek Biesty nie została przetłumaczona na język polski, aczkolwiek ich fragmenty przełożyli i/lub zinterpretowali, skomentowali sposób myślenia polscy badacze edukacji, m.in. Starego 2017; Maliszewski 2021, 2025; Zamojski 2021; Bobiński 2023; dlatego powołuję się na te prace, zaś w przypadku wątków nieprzełożonych na język polski tłumaczę je sama.

jednym z zadań dawanie im tego, o co nie proszą, ponieważ nie mają świadomości, że mogliby o to prosić. Wymaga to od edukatorów angażowania uczniów we wspólne ustalanie, czego mogą oni potrzebować (Biesta 2022: 70, za: Górzyńska-Herbich 2024: 5). Holenderski uczony używa pojęcia *education* w sensie czasownikowym, ponieważ edukację odnosi do działań człowieka, do tego, co konkretnie robią edukatorzy (pedagodzy, rodzice, instruktorzy, tutorzy). Wyjaśniając esencję relacji edukacyjnej, filozof omawia rolę trzech zazębiających się wymiarów: zaufania bez gwarancji, transcendentnej przemocy i odpowiedzialności bez wiedzy (Biesta 2006: 24–26). Niedające żadnej gwarancji zaufanie jest tym, co konstytuuje relację edukacyjną z perspektywy jej niemożliwych do przewidzenia efektów. Brak podstaw – a tym samym niemożliwość kalkulacji rezultatów – otwiera na polu edukacji drogę prowadzącą do zmiany. Istota edukacji leży przede wszystkim w pewnego rodzaju nadwyżce sensu, która nie może być ani kontrolowana, ani zaplanowana, a która tym samym pociąga za sobą nieredukowalne ryzyko związane z procesem uczenia, a więc „po pierwsze, o taki jego efekt, który nie może być zakładany, planowany ani brany pod uwagę, czy też w ogóle nie może być możliwy do wyobrażenia przed rozpoczęciem procesu edukacyjnego; oraz po drugie, o ryzyko bycia nauczonym czegoś, czego się nie chce” (Starego 2017: 123). Powiązania między trzema domenami: edukacją, zaufaniem i ryzykiem są oczywiste. Zaufanie dotyczy sytuacji, w których nie wiemy i nie możemy wiedzieć, co się wydarzy. Biesta mówi o ryzyku nauczania się czegoś nieoczekiwanego, a nawet czegoś, czego nie chcieliśmy się uczyć, a nabyliśmy (np. postawy nieufności wobec obcych). Ryzyko polega więc na nauczaniu się czegoś, co będzie miało na nas wpływ lub nawet nas zmieni. Ponadto w miejsce neoliberalnej logiki dostawca–konsument Biesta postuluje logikę posadowioną na wzajemnym zaufaniu relacji uczeń–przewodnik, uczeń–mistrz.

Zadania edukacji Biesta lokuje w trzech domenach: kwalifikacji (*qualification*), związanych z pozyskiwaniem wiedzy, umiejętności, wartości i dyspozycji, socjalizacji (*socialisation*), dzięki której stajemy się częścią żywych tradycji, stylu życia i działania oraz upodmiotowienia (*subjectification*), łączącego się z edukacyjnym zainteresowaniem podmiotowością (*subjectivity*) czy „istnieniem podmiotowym” (*subject-ness*) tych, których edukujemy. Wymienione obszary oddziaływań edukacyjnych mają potencjał emancypacyjny i wolnościowy, mogą wykształcić w nas odpowiedzialność, która idzie w ślad za taką wolnością (Bobiński 2023: 62). Edukatorzy powinni odgrywać ważną rolę w każdej z tych dziedzin i szukać równowagi między nimi.

W książce *World-Centred Education: A View for the Present* (2022) Gert Biesta podkreśla potrzebę ukierunkowania edukacji na świat, szczegółowo analizuje, na czym polega egzystencjalne podejście do edukacji i dlaczego powinno ono stanowić pilną kwestię współczesnej pedagogiki. Docenia znaczenie nauczania, rozumianego jako akt (ponownego) kierowania uwagi uczniów na świat, tak aby mogli oni rozpoznać się, czego ten świat od nich oczekuje. Wskazuje wyjątkową pozycję szkoły jako miejsca, w którym nowe pokolenie ma czas na spotkanie się ze światem i odkrycie siebie w relacji z nim. Za ważny wskaźnik demokratycznej jakości społeczeństwa uznaje bowiem stopień, w jakim jest ono nadal skłonne poświęcić czas i środki na kształtowanie takich postaw.

Relacyjność stanowi fundament zarówno w rozumieniu podmiotowości, jak i w oddziaływaniach edukacyjnych. Centralnym zagadnieniem światocentrycznej edukacji (*world-centred education*) jest egzystencjalne pytanie – o to, w jaki sposób my, jako istoty ludzkie, istniejemy „w” świecie naturalnym i społecznym oraz jak istniejemy „z” tym światem (Górzyńska-Herbich 2024: 5).

W dalszej części tekstu odnoszę się do zarysowanych wątków i podejmuję próbę odniesienia ich do kategorii zaufania opisywanej w poglądach Karola Tarnowskiego. Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu dokonałam arbitralnego wyboru jednego filozofa polskiego, który kwestie zaufania lokował w perspektywie filozofii dialogu. W moim przekonaniu obaj filozofowie – Biesta i Tarnowski – prezentują podejście uniwersalizujące relację Ja–Ty, podnoszą kwestie wolności, upodmiotowienia i odpowiedzialności za drugiego.

Edukacja jako ryzyko

Rozwinięciem fundamentalnego dla koncepcji Gerta Biesty wątku słabej edukacji i wyakcentowaniem niepewności przedsięwzięcia edukacyjnego jest teoria wyłożona w znanej książce *The Beautiful Risk of Education* (2013)². Istotą edukacji jest uczestniczenie w wyłanianiu (się) podmiotowości człowieka postrzeganego jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej. Prawdziwa edukacja nigdy nie jest i nie będzie wolna od ryzyka (*risk-free*), twierdzi Biesta, nie będzie szybka, bezpieczna i przewidywalna. Zgoła odwrotnie – edukacja, pojmowana jako twórcze asystowanie przy wyłanianiu (się) ludzkiej podmiotowości, zawsze będzie powolna, trudna, frustrująca, ale jedynie taka może okazać się prawdziwie emancypująca i uwalniająca człowieka. Do owej „edukacyjnej niewiadomej” (zagadki) można odnieść jeden z dogmatów teorii chaosu, zgodnie z którym jest ona po prostu normą (Bobiński 2019).

Holenderski myśliciel pokazuje, w jaki sposób podstawowe kategorie pedagogiczne – takie, jak: twórczość, komunikacja, nauczanie, uczenie się, emancypacja, demokracja, wirtuozeria – naznaczone są niemożnością używania pewnych dóbr do określonego celu według własnej woli i niepewnością oraz jak w konsekwencji naruszają status edukacji jako pewnej i przejrzystej domeny społecznej. Formułuje tym samym alternatywę, nazywając ją pedagogiką wydarzenia (*pedagogy of the event*). Słabość edukacji (otwartość na nieznane, niepewne, nieoczekiwane, zaskakujące, nieprzewidziane, sprzeczne z oczekiwaniami) należy do istoty oddziaływań edukacyjnych, które praktykowane są w spotkaniach, dialogach, konfrontacjach, zdarzeniach. Tak pojmowana słabość jest – paradoksalnie – siłą edukacji i czyni ją autentyczną, jedyną możliwą. Prawdziwe oblicze edukacji ujawnia się i realizuje jedynie poprzez słabe, kruche, niedoskonałe relacje komunikacji i interpretacji, przeszkody (zakłócenia) i reakcje. Taki jej charakter może przyczynić się do wypracowania sprawczości tych, których uczymy (Bobiński 2023: 60). Kształcenie może

² Komentarze do najważniejszych tez Gerta Biesty z *The beautiful risk of education* rekapituluje za Maliszewskim (2021: 94–102) oraz Bobińskim (2023: 53–72).

działać tylko za pomocą słabych środków. Tytułowe ryzyko odnosi się do edukacji zilustrowanej w formie metafory „rozpalania ognia”, a nie „napełniania wiadra” (Biesta 2013). Z edukacją wydarzającą się pomiędzy człowiekiem a człowiekiem w przestrzeni spotkania realnych istot ludzkich (podmiotów działania i odpowiedzialności) nie jest łatwo się „uporać”, zawsze będzie ryzykiem. Świat nie jest całkowicie w naszej dyspozycji, inni ludzie mają swoje własne motywacje, sposoby bycia, tryby myślenia, idiosynkratyczne doświadczenia. Próba uczynienia z edukacji procesu wymiernego i gwarantowanego (silnego) oznacza ucieczkę od rzeczywistości, zaprzeczanie faktom (Maliszewski 2021: 96). Kształcenia nie można całkowicie kontrolować, podobnie jak relacji edukacyjnej. W eseju zatytułowanym *No Education Without Hesitation* z 2012 roku Biesta zgłębia te aspekty procesów i praktyk edukacyjnych, które ujawniają luki, przerwy, dystanse i rozłączenia – by dodać moment wahania do naszego myślenia o relacjach edukacyjnych. Jeden z nich dotyczy komunikacji wychowawczej: to bowiem między partnerami w komunikacji zawsze istnieje luka – trzecia przestrzeń wypowiedzi, w której znaczenie na zawsze nam umyka – która pozostaje na zawsze poza naszą kontrolą. Chwiejność, niepewność i wahanie są nieodłącznym warunkiem prawdziwej edukacji (Biesta 2012: 11). Kreacja w edukacji może i powinna być rozumiana poza sferą omnipotencji, mocy i metafizyki jako wtrącenie otwierające jednostkę na potwierdzanie dobra i piękna. Takie kształcenie pozostaje z zasady nieprzewidywalne, zorientowane na wydarzenie, które zająć może, lecz wcale nie musi. W kształceniu wszystko jest ryzykowne, a tym samym słabe, skoro jego logika to arystotelesowska logika *phronesis* – etycznej wiedzy o postępowaniu w konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, a nie *poiesis* – ukierunkowana na wytworzenie czegoś i oparta na mądrości typu *techné* (umiejętności stosowania reguł w celu uzyskania efektu) (Maliszewski 2021: 92–102). To jednak piękne/wspaniałe ryzyko (*beautiful risk*), bo jego stawką jest wchodzenie w świat wolnych podmiotów i nieustanne odnawianie ludzkiej rzeczywistości (Maliszewski 2021:102).

Opowieść o nauczaniu w *The Beautiful Risk of Education* przedstawia nauczycieli jako tych, którzy naprawdę mają coś do ofiarowania uczniom: aktywnie pracują na różnicy między tym, co faktycznie pożądane (*desired*), a tym, co warte pożądania (*desirable*). Pomagają odkryć, co powinno mieć autorytet w życiu ucznia, niemniej jednak ich moc w tym przedsięwzięciu jest strukturalnie ograniczona, ponieważ wpisana w kruche interakcje edukacyjne; uczenie się to również idea słaba. W rzeczywistości, gdy mówimy, że ktoś czegoś się nauczył, nie tyle opisujemy zmianę, ile wydajemy sąd o zmianie. Transformacji w życiu jest wiele, ale uczeniem się nazwiemy jedynie te, które są wartościowane (pozytywnie – jako osiągnięcia, negatywnie – jako złe nawyki), uczenie się jest bowiem tylko „normatywną oceną pożądanych przekształceń” (Maliszewski 2021: 98).

Niemniej jednak w pamięci biograficznej uczący się odnajdują wielu nauczycieli – mentorów, którzy dysponowali warunkami uznania swego przekazu za prawdziwy i ważny. Posiadali oni epistemiczny autorytet zbudowany na epistemicznym zaufaniu, które Ivana Marková (2016) opisuje tak:

w idealnym przypadku społeczno-kulturowego uczenia się autorytet edukatora wynika z jego wiedzy i zdolności do przekazywania wiedzy lub uzasadnionych przekonań w dynamicznym procesie wzajemnie wpływającym na wszystkie elementy dialogicznej triady *Ego-Alter-Obiekt*. Osoba posiadająca autorytet cieszy się epistemicznym zaufaniem tych, którym przekazuje wiedzę lub ugruntowane przekonania (Marková 2016: 143).

W relacji dialogicznej zaufanie epistemiczne do *Innego* jest substytutem braku zdolności *Ja* do samodzielnego odkrywania zjawisk przyrodniczych i społecznych. W idealnym przypadku dialogicznego procesu uczenia się, uczeń zastanawia się nad zjawiskami, których się uczy, poddaje je krytyce, uzasadnia i argumentuje. Nauczyciel z autorytetem uznaje swoją odpowiedzialność wobec uczniów i postrzega siebie jako osobę znajdującą się na „pozycji zaufania”. Nauczyciel/nauczycielka przekazuje wiedzę, a uczeń akceptuje jego/jej autorytet jako Mistrza, pozostawiając przestrzeń dla rozumowania ucznia i generowania przez niego nowych idei. Marková uważa, że możemy traktować proces uczenia się od innych jako przejaw „racjonalności dialogicznej”, czyli rozwój rozumowania opartego na epistemicznym zaufaniu do *Innego*; jest on osadzony kulturowo, a uczenie się odbywa się poprzez wspólne działania, język i komunikację. Co więcej, uczeń może głęboko zawierzyć nauczycielowi jako autorytetowi politycznemu, religijnemu lub innego rodzaju (np. przywódcy ideologicznemu), co może mieć głęboki wpływ na jego przekonania i pasje. W takich przypadkach relacje interpersonalne *Ego-Alter* mogą stać się dla ucznia priorytetowe w stosunku do relacji uczenia się *Ego-Obiekt*. Bez wątpienia prowadzi to do pytań etycznych i moralnych, ponieważ autorytet stanowi główną siłę, która może być zarówno korzystna, jak i szkodliwa dla ucznia (Marková 2016: 143).

Nauczanie w myśleniu Biesty jest raczej niezgodą niż zgodnością (*dissensus rather than concurrence*), wynika przede wszystkim z tego, że przełamuje ono istniejący stan rzeczy, odmawiając odwołania się do niezdolności i niekompetencji. Wielce pożądanym jest spotkanie w trakcie naszej edukacyjnej wędrówki autorytetu, czyli kogoś wiarygodnego, kto mógłby nam coś na serio powiedzieć, kogo obdarzymy epistemicznym zaufaniem. W podejmowaniu starań „dorosłego bycia w świecie i ze światem, dajemy autorytet jakiemuś innemu – autoryzujemy jego głos jako znaczący, pozwalamy mu być autorem (podmiotem), który do nas mówi, który nas do czegoś wzywa” (Biesta 2017: 56, za: Maliszewski 2025: 128). Poznawanie i uczenie się są aktami troski (*carrying the world*), które w kategoriach pedagogiczno-filozoficznych autor *Wyobraźni pedagogicznej w Babel*, kończąc esej poświęcony *Uczeniu się*, definiuje jako:

proces humanistyczny (oparty na pragnieniu sensu); stanowiący działanie wartościujących istot ludzkich (jest aktem teleologicznym i aksjologicznym); polegający na budowaniu sieci kontekstów i uruchamianiu etycznego nastawienia w przestrzeni kultury (przejmowaniu się opowieściami), a jego modus operandi to wrażliwe nasłuchiwanie (Maliszewski 2025: 62).

Jak przekonuje Maliszewski (2021), nauczanie nie jest w stanie wytworzyć nawet doświadczenia „bycia nauczonym” (przeżycia wglądu we własny sposób działania i myślenia, którego jednostka nie była – bądź nie chciała być – świadoma), ponieważ nikogo nie można „otworzyć z zewnątrz”, zmusić do autorefleksji i etyczności. Wprawdzie nauczyciel nie zagwarantuje otwarcia się adresata swoich zajęć, wykładów (nawet studentom i studentkom kierunków pedagogicznych trzeba przypominać, by odłożyli telefony na zajęciach warsztatowych), ale może zadawać mu niewygodne pytania i wprowadzać na agendę wiedzę, która porusza, dotyka tego, co w człowieku jeszcze niewypowiedziane (dobrym narzędziem jest tu współczesna poezja). Pedagog potrzebuje zatem wrażliwości interpretacyjnej, aby w konkretnych okolicznościach zrozumieć złożoność uwarunkowań i ocenić, co jest dla człowieka dobre w kontekście całości jego życia. Zdaniem Maliszewskiego:

Sedno pracy pedagogicznej polega na nieustannym rozeznawaniu sytuacji i dokonywaniu etycznych wyborów co do zasadności i skali interwencji wychowawczej. Refleksyjność i etyczność pochodzą z pracy kształtowania dyspozycji do wrażliwości dyskursywnej (otwarcia na różne języki doświadczenia) oraz z niepokoju sumienia (Maliszewski 2021: 92).

Taka postawa wymaga od tutora odwagi np. do przekonywania niektórych osób studiujących na kierunkach przygotowujących do pracy wymagającej bliskości, bezpośredniego kontaktu psychofizycznego (twarzą w twarz, dotyku) z człowiekiem ciężko chorym, neuroatypowym, że ścieżka, którą obrali, nie jest dla nich.

Rozumienie sensu pracy pedagogicznej, czyli: Co tak naprawdę robię, kiedy nauczam?

Zdecydowanie trzeba zgodzić się z interpretacją Witolda Bobińskiego (2019), że jedną z najbardziej sugestywnych i istotnych dla zrozumienia sensu edukacji tez Biesty jest ta, zgodnie z którą nauczyciele to w gruncie rzeczy ludzie z pustymi rękami (*empty-handed as educators*). W pewnym więc sensie edukacyjne dążenie do wyłonienia, wyzwolenia podmiotowości tych, których uczymy, jest „pedagogią pustych rąk” – pozostawia nauczycieli nieledwie bezradnymi. Równocześnie gest ten można interpretować jako gest otwarcia, ręce są wprawdzie puste, ale otwarte, zapraszające do nawiązania kontaktu, bliskości. Gesty dłoni odgrywały istotną rolę podczas zawierania układów czy składania przysięgi – podanie rąk wyrażało zapewnienie i poręczenie, stanowiło gest przyjaźni. W Biblii można wskazać gest ujęcia za rękę, jaki czyni Bóg względem człowieka, oznaczający zawarcie przymierza bądź nawiązanie/podtrzymanie osobistej relacji (Sołtys 2021: 110). Biesta przypomina, że dorośli, wychowawcy, nieuchronnie doświadczają bycia wezwanymi przez dzieci, uczniów. Usłyszeć, co oni mówią, w tym momencie oznacza być pasywnym, coś otrzymywać, „być adresatem”, uznawać, że inny zwraca się do mnie, stawać się odpowiedzialnym adresatem innego ludzkiego istnienia. Podstawą dla budowania tej odpowiedzialności jest zaufanie do samego siebie, do swoich kompetencji wychowawczych, wrażliwości etycznej.

A zatem nauczyciel i wychowawca pozostają z pustymi rękami – ich zainteresowanie wyłanianiem podmiotowości ucznia (doświadczenia unikalności, nie zastępowalności – *uniqueness-as-irreplaceability*) nie może być rozumiane w kategoriach wytwarzania (planowania, dobierania instrumentów, kontrolowania warunków, ewaluacji). Jedną z istotniejszych rzeczy, jakie pedagog może zrobić, jest upewnienie się, że rozmaite odgórne ustalenia (programy, pedagogie, plany lekcji, reżimy organizacyjne) nie będą trzymać uczniów z dala od etycznych doświadczeń, nie będą ich chronić przed potencjalną interwencją innych, nie uczynią wychowanków głuchymi i ślepyimi na to, co ich w życiu wzywa. Takie działanie nie gwarantuje niczego; podmiotowość pozostaje otwartą kwestią – kwestią poza edukacyjną kontrolą. Koncepcja doświadczenia pustych rąk (*experience of empty-handedness*) – akcentuje konstytutywną bezsilność, nie-rozporządzalność edukacji, w której każda próba uchwytu podmiotowości staje się dla tej podmiotowości zabójcza (Maliszewski 2021: 101).

W książce *The Rediscovery of Teaching* Biesta (2017) wyraża swój sceptycyzm, postawę nieufności wobec idei kompetencji, kwalifikacji i socjalizacji, w przypadku których uczeń jest bardziej obiektem oddziaływań, który zdobywa wiedzę, umiejętności i sposoby działania i tym samym staje się bardziej kompetentnym fachowcem, ale nigdy podmiotem. Oczywiście młodzież musi uczestniczyć w tym procesie i pod tym względem nie jest bierna, ale nawet jako „aktywni uczniowie” nie są podmiotami (Biesta 2017: 91). Cała czasowa logika edukacji nie „dotyka” podmiotowości ucznia, ponieważ ta podmiotowość jest „umiejscowiona” gdzie indziej. Skoro nasza podmiotowość nie stanowi własności, czegoś, co jaźń może posiadać, ale jest wydarzeniem, czymś, co może, ale nie musi się wydarzyć, pozostaje nam jedynie z pokorą wierzyć, ufać w możliwość jej zaistnienia. Nawet mając wszystkie kompetencje na świecie, nigdy nie ma gwarancji, że kiedy nadejdzie ten moment, kiedy pojawi się zadanie, problem do rozwiązania, będę tam – lub że będę mógł tam być. Przykładem surowej lekcji pokory wobec praw świata natury niech będzie *Dekalog I* Krzysztofa Kieślowskiego. Życie nieustannie konfrontuje nas z dylematami Antygony, sytuacjami granicznymi wymagającymi odwagi, męstwa, gdy trzeba zaświadczyć o czyjejs niewinności, stanąć w obronie prawdy. Taką sytuacją jest akceptacja obecności w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Założenia edukacji włączającej, realizowane w praktyce codziennego życia szkoły, zalecają nauczycielom gościnność, rówieśnikom – postawę akceptacji, gotowość niesienia pomocy; ale jak wielu rówieśników jest w stanie podołać temu zadaniu, ilu uczniów przyjaźni się z niepełnosprawnym rówieśnikiem, chce być tutorem kolegi z doświadczeniem migracji? A zatem pojawienie się podmiotowości jest wydarzeniem – niezależnie od tego, czy jesteśmy na nią gotowi czy nie. W życiu młodych dorosłych ujawnia się ona w otwarciu na głęboką relację, więź i zdolność ich podtrzymania. Jak przekonuje za Biestą Witold Bobiński, edukacja, szkoła, nauczanie – żadne z nich nie ma sposobności, by nieomylnie i trwale uformować etycznie i estetycznie człowieka, a jednak nieustanne reformowanie polskiej szkoły posadowione jest na przekonaniu i opartych na nim działaniach, że tak jest. Czyż nie są to nadzieje płonne? Czy ta naiwna wiara nie gubi sensu edukacji?

W dalszej części próbuję prześledzić rozumowanie (Biesta 2017: 91–93) na temat dość fundamentalnej logiki edukacyjnej, szczególnie w odniesieniu do kwestii podmiotowości oraz zaufania, a także jego roli w relacjach edukacyjnych i ogólnie w relacjach międzyludzkich. Jak już było powiedziane wcześniej, interesujące w zaufaniu jest to, że jest ono wymagane w sytuacjach, w których nie mamy pewności, jak zachowa się inny człowiek. Jeśli możemy już przewidzieć, co zrobi, nie ma sensu obdarzać go zaufaniem, a także nie ma takiej potrzeby: interakcja jest wyłącznie kwestią kalkulacji, która sama w sobie może być w porządku. Zaufanie wchodzi w grę, gdy taka ocena nie jest możliwa, choć możemy oczywiście powiedzieć, że nigdy nie możemy być całkowicie pewni, jak zachowa się lub zareaguje inny człowiek. Z punktu widzenia osoby obdarzającej zaufaniem, ufność zawsze pociąga za sobą ryzyko, w szczególności ryzyko, że druga osoba zachowa się inaczej niż się spodziewaliśmy lub mieliśmy nadzieję. Biesta sugeruje, by zamiast próbować ująć to w kategoriach moralnych, na przykład mówiąc, że istoty ludzkie są zasadniczo niewiarygodne, ryzyko związane z zaufaniem lepiej jest postrzegać jako uznanie ludzkiej wolności: wolności, którą wszyscy mamy, by działać w ten lub inny sposób, mówić „tak” lub „nie”, iść z prądem lub wbrew niemu. Obdarzenie zaufaniem innej istoty ludzkiej wprowadza zatem tę wolność do gry. To, czy drugiemu człowiekowi można zaufać, czy jest on wiarygodny, możemy odkryć tylko wtedy, gdy obdarzymy go zaufaniem i gdy podejmiemy związane z tym ryzyko. Ważne zdaniem Biesty, aby zobaczyć, że wolność osoby, której ufamy, nie jest realizowana tylko wtedy, gdy druga osoba robi to, na co liczymy. W końcu możliwość niezrobienia tego również stanowi część wolności drugiej osoby, zwłaszcza gdy może mieć ona dobre powody, by nie robić tego, na co liczyliśmy (co musimy odróżnić od „tylko” bycia niewiarygodnym lub niegodnym zaufania). Chodzi o to, że wszystkie te możliwości stają się realne dopiero po obdarzeniu zaufaniem – kiedy wprowadzamy ten niewspółmierny element, coś, co nie jest oparte na żadnej wiedzy ani dowodach, a nawet może być sprzeczne z całą wiedzą i dowodami, które obecnie posiadamy. Zaufanie nauczycieli daje dzieciom wymaganą przestrzeń i swobodę decydowania o sobie (Biesta 2017: 92).

Z edukacyjnego punktu widzenia ważne jest to, że zaufanie dokładnie otwiera „przestrzeń”, w której dziecko lub uczeń napotyka swoją wolność i gdzie musi dowiedzieć się, co z tą wolnością zrobić. Innymi słowy, zaufanie stawia na szali ich podmiotowość. Bez zaufania, bez obdarzenia zaufaniem, ta przestrzeń może się nie otworzyć, a być może jest nawet tak, że bez zaufania taka przestrzeń nigdy się nie otworzy, tak że możliwa przyszłość jako podmiotu pozostaje zablokowana. Dlatego właśnie, w odniesieniu do kwestii podmiotowości dziecka lub ucznia, nauczanie musi działać jako niezgoda, konflikt (*dissensus*); musi wymagać od dziecka lub ucznia niemożliwego, to znaczy tego, czego nie można przewidzieć ani obliczyć jako możliwości (Biesta 2017: 92).

Pokazuje to również, na czym polega problem z wiedzą lub chęcią dowiedzenia się zbyt wiele o naszych uczniach i, bardziej ogólnie, o tych, których spotykamy w relacjach edukacyjnych, ponieważ taka wiedza może zacząć blokować

ich przyszłość jako podmiotu(ów). Jest to problem ze zbyt dużą wiedzą diagnostyczną w edukacji – ideą, że najpierw musimy dowiedzieć się „na czym polega problem”, zanim zaczniemy działać – a nawet z chęcią poznania naszych uczniów, przy założeniu, że jeśli lepiej ich poznamy, będziemy mogli lepiej im służyć (Biesta 2017: 93). To wszystko może być prawdą i może mieć sens, o ile myślimy w kategoriach kompetencji i postrzegamy nasze zadanie jako nauczyciela dodającego lub powiększającego kompetencje naszych uczniów. Ale jeśli chodzi o ich podmiotowość, może być odwrotnie. Zbyt dobra znajomość naszych uczniów może nie tylko blokować ich przed przyszłością, której nie można przewidzieć jako możliwości tu i teraz. Może również blokować nas jako nauczycieli i edukatorów przed otwarciem takiej przyszłości, przed zaufaniem, że to, co nieprzewidziane, jest właśnie tym, co może się wydarzyć. Kiedy nie wiemy, kim są nasi uczniowie, kiedy nie wiemy, skąd pochodzą, kiedy nie znamy całego ich bagażu, możemy być w stanie podejść do nich w nowy i bezzałożeniowy sposób, uwalniający ich od ciężaru przeszłości, historii, problemów i diagnoz (Biesta 2017: 93).

Nauczyciele powinni mieć wiarę w swoich uczniów. Biesta uważa, że można by ją powiązać z ideą skoku wiary lub skoku w wiarę Kierkegaarda³, co podkreśla, że wiara rzeczywiście wymaga skoku, a nie prostej logicznej dedukcji na podstawie posiadanej wiedzy. To właśnie, parafrazując Jacques’a Rancière’a, działanie w oparciu o podmiotowość ucznia otwiera przyszłość, w której uczeń może pojawić się jako podmiot. Jeśli poczekamy, aż będziemy mieć wszystkie dowody na to, że uczeń jest wystarczająco kompetentny, aby mu zaufać – zaufać jego wolności, zaufać jego podmiotowości – ryzykujemy, że odłożymy moment, w którym uczeń może wyłonić się jako podmiot, aż do końca danego nam czasu, ponieważ zawsze możemy szukać więcej zapewnień, więcej szczegółów, co do których chcemy mieć pewność, i tak dalej.

Skok wiary musi przebić się przez to wszystko, wbrew wszelkim dowodom, wbrew wszystkiemu, co jest widoczne, zbliżając się do ucznia jako podmiotu, ponieważ tylko w ten sposób otwiera się sytuacja, w której uczeń może lub nie może ujawnić się jako taki. To właśnie oznacza, że nauczanie funkcjonuje jako niezgodność, *dissensus*; to właśnie oznacza wprowadzenie niewspółmiernego elementu do istniejącego stanu rzeczy, istniejącej dystrybucji tego, co sensowne. Oznacza to, że jako nauczyciele ukierunkowujemy nasze działania ku temu, co nie jest widoczne tu i teraz – na podmiotowość ucznia – co jest kwestią widzenia tego, co niewidoczne (Biesta 2017: 94).

Edukacja skoncentrowana na świecie a zaufanie do świata

Podejście do edukacji opisane w książce *World-Centred Education...* (2022) opowiada się za tym, by „świat” był centralnym punktem odniesienia dla oddziaływań edukacyjnych, zamiast skupiać się wyłącznie na dziecku i uczeniu się lub progra-

³ Wyrażenie to przypisuje się Kierkegaardowi, choć nigdy go w swoich pismach nie użył (por. McKinnon 1993).

mie nauczania/wiedzy. Oto bowiem ani podejścia skoncentrowane na dziecku, ani te skupione na programie nauczania nie oddają w pełni złożoności edukacji. Dlatego zasadna jest integracja nie dla nich samych, ale w celu przygotowania i zachęcenia uczniów do życia, które toczy się w świecie (Bosio, Biesta 2025). Takie podejście obejmuje przygotowanie uczniów na złożoność świata i zachęcanie ich do angażowania się w sprawy tego świata z akceptacją faktu, że nie jest on łatwym miejscem. Koncepcja edukacji skoncentrowanej na świecie podkreśla, że „świat jest realny” – nie stanowi jedynie przestrzeni, w której jednostki mogą robić, co chcą, bez konsekwencji. Wymaga to uznania, że światy: fizyczny, naturalny i społeczny stawiają granice temu, co możemy zrobić. Edukacja światocentryczna nie odrzuca całkowicie znaczenia istot ludzkich, ale nie stawia ich w centrum, dąży do zapewnienia bardziej holistycznych ram dla zrozumienia edukacji poprzez umieszczenie świata – w całej jego fizycznej, naturalnej i społecznej rzeczywistości – w centrum działań edukacyjnych. Celem edukatorów jest przygotowanie i zachęcenie uczniów do życia, które toczy się w realnym świecie, utwierdzanie ich w przekonaniu, że warto być w świecie pomimo licznych wyzwań, które nam stawia. To koncepcja edukacji jako przedsięwzięcia egzystencjalnego. Człowiek jest wolną istotą, która powinna żyć sensownie, istnieć pełnią życia. Traktując edukację jako przedsięwzięcie egzystencjalne, Biesta zakłada, że jej sednem nie jest tylko pomaganie uczniom w zdobywaniu wiedzy czy umiejętności, ale odpowiedź na kluczowe pytanie: Co zrobisz ze wszystkim, co wiesz? Co zrobisz ze wszystkimi swoimi umiejętnościami? Co zrobisz ze wszystkim, czego się nauczyłeś? To pytanie, z naciskiem na „co ty zrobisz?”, skłania uczniów do istnienia jako sprawcze podmioty własnego życia, a nie wykonawcy tego, co inni ludzie każą im robić. Stwierdza, że ta perspektywa znacząco zmienia rozumienie nauczania i uczenia się. Chociaż uczenie się może obejmować zarówno cudowne, jak i okropne rzeczy, samo skupienie się na tym, aby uczniowie się uczyli, nie jest wystarczające. Prawdziwe nauczanie, w sensie egzystencjalnym, musi wykraczać poza to i nieustannie stawiać pytanie o istnienie ucznia, zachęcając go do krytycznej oceny swoich działań, zamiast biernego podążania za zewnętrznymi dyrektywami czy ideologiami. Wiąże się to z trudnym, ale fundamentalnym zadaniem zadawania pytania: Czy to jest to, co powinienem robić?

W pewnych wątkach powyższej koncepcji (zdańkowo zaledwie ze względu na ograniczenia redakcyjne przywołanej) dostrzegam analogie do rozważań Karola Tarnowskiego na temat zaufania istnieniu / zaufania do istnienia oraz podmiotowości zaufania. Zaufanie jest dla krakowskiego filozofa specyficzną formą „stosunku do...”, jest gestem w ścisłym znaczeniu egzystencjalnym, gestem powierzania swojej egzystencji. W filozofii Karola Tarnowskiego jest to pra-zaufanie istnieniu i życiu jako pewnemu elementarnemu dobru. Uczony pisze, że przylegamy do istnienia, ponieważ całymi sobą instynktownie chcemy istnieć, gdyż istnienie życia udziela nam możliwości świadomego działania i doznawania, wielorakich potencji, które umożliwiają zarazem odkrywanie i tworzenie „sensu życia”. Nasze żywe istnienie doświadczane jest jako oferujące nam w swej zasadniczej egzystencjalnej budowie zespół możliwości, w znaczeniu pewnej mocy, dzięki której możemy nasze

życie nieustannie bogacić o różne wartości, wartościowe stany rzeczy, ponieważ one pozwalają się realizować, „dają się” nam do urzeczywistnienia. Pra-zaufanie przylega do istnienia jako do żywej przestrzeni określonego elementarnego dobra, które jako dobro możliwości potrafi się na wielorakie sposoby ukonkretniać w postaci wartości. Pra-zaufanie przeradza się w zaufanie wtedy, gdy otwartość człowieka spotyka się z odpowiedzią świata, a tą może być tylko, zgodnie z myślą Tarnowskiego, panujący w nim podstawowy ład: od początku nie poruszamy się w chaosie, lecz w przestrzeni działań, która jest w pewien sposób i na różnych planach zorganizowana i podlega różnego rodzaju prawom (także przyrody i rzeczy) niezmienności i stabilności. Zaufanie stanowi składnik otwartości, która odwraca nas poniekąd od nas samych, jest w swej istocie „ekstatyczna”, wita przychodzące „inne”. Pra-zaufanie do istnienia Tarnowskiego pozwala porównać je do pierwotnej postaci wiary, pod warunkiem, że pozostaje elementarnym odniesieniem do dobra oraz o ile w zaufaniu zawiera się kredyt, stanowiący nadwyżkę w stosunku do tego, co dane. Wierzmy, że istnienie nas nie zawiedzie – pomimo wszystkich dementi, jakie nam życie przynosi (Tarnowski 2017: 318).

Zakończenie

W koncepcjach edukacji, nauczania i uczenia się oraz edukacji zorientowanej na świat Gerta Biesty znajduję odniesienia (wyrażone wprost lub pośrednio) do kategorii zaufania, szczególnie gdy mówi on o nieprzewidywalności i ryzyku wpisanych w proces edukacyjny. Ryzyko (w) edukacji tkwi w możliwości nauczania się czegoś nieoczekiwanego, a nawet niepożądanego (cynicznych postaw, ślepej ufności), które mogą rezonować w zachowaniu uczącego się lub zrewidować jego kompas moralny, hierarchię wartości. Zaufanie jest niezbędne, gdy prognostyczne oszacowanie rezultatów jest niemożliwe (np. gdy studenci tracą poczucie sensu obranego kierunku studiów), co otwiera drogę do zmiany w edukacji. Biesta podkreśla, że zaufanie wiąże się z uznaniem ludzkiej wolności – wolności do działania w różny sposób, do powiedzenia „tak” lub „nie”. Obdarzenie kogoś zaufaniem czyni tę wolność stawką w grze.

W myśleniu Gerta Biesty o edukacji uwyraźnia się brak akceptacji dla jej nurtu adaptacyjnego, nakazującego dostosowanie się do zewnętrznych wymogów świata, a także zalecana postawa podejrzliwości czy wręcz nieufności wobec infantylnych pragnień, które nawiedzają człowieka. Choć przyszłość zawsze pozostaje niepewna, nieprzewidywalna, istnieją pewne niezmienniki, pozwalające doświadczyć pełni podmiotowego życia, takie jak tworzenie więzi, miłość, konfrontacja z wartościami. Nauczanie w koncepcji Biesty nie jest operacją na bezwolnym przedmiocie, lecz „spotkaniem dwóch podmiotów”. Kategorie podmiotowości i upodmiotowienia wielokrotnie powracają na kartach *The Beautiful Risk of Education*. Podmiotowość nie jest czymś, co możemy na innych wymusić, można ją tylko wziąć na siebie. Egzystować jako podmiot oznacza, w rozumieniu Biesty, być w „sytuacji dialogu z kimś albo

czymś, co jest inne; oznacza doświadczyć inności kogoś lub czegoś, zostać wezwanym przez kogoś lub coś, co jest inne, być uczonym przez innego lub inne i – rozważać znaczenie tego [dialogu] dla własnej egzystencji i pragnień, które z nią łączymy” (Bobiński 2023: 65).

Drugi człowiek, obdarzając mnie zaufaniem, udziela mi kredytu, podobnie ja udzielam kredytu drugiemu. Zaufanie do drugich to sytuacja *par excellence* dialogiczna. Zakładana jest w nim swoista „perswazyjność” kredytu, tego, że wołanie zostanie usłyszane, że ma minimum siły oddziaływania. Stanowi ona paradoksalną siłę słabości: braku samowystarczalności, bezsilności, która jednak nie chce pozostawać w swoim zamknięciu, lecz otwiera się na drugiego i czegoś od niego oczekuje. Zaufanie to poniekąd źródłowa postać międzyludzkiego spotkania, które może się zacząć od banalnego pytania o drogę. Pytanie zakłada bowiem w istocie oczekiwanie, że zapytywany nie odrzuci pytającego w jego zapytywaniu (Tarnowski 2017: 326). Relacja między uczniami a nauczycielami powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu. Nauczyciel, choć nie może zagwarantować otwarcia się ucznia, może sprawdzać, czy został usłyszany, jak jest rozumiany, może zadawać niewygodne pytania i wprowadzać (multimodalnie) wiedzę, która porusza. W tym procesie kluczowe jest zaufanie epistemiczne, które Marková (2016) opisuje jako autorytet edukatora wynikający z jego kompetencji i zdolności do wskazania wiarygodnych źródeł wiedzy. Nauczyciel z autorytetem ma świadomość ogromu odpowiedzialności, a postrzegając siebie jako osobę „na pozycji zaufania”, może poszerzać swoją osobistą autonomię.

Sądzę, że i koncepcja edukacji skoncentrowanej na świecie (*world-centred education*), w ramach której celem edukatorów jest przygotowanie uczniów do życia w realnym świecie i utwierdzanie ich w przekonaniu, że warto w nim być pomimo wyzwań, jest wychowywaniem do ufania sobie i innym, rozwijania refleksyjności i krytycyzmu, etyczności. Traktowanie edukacji jako przedsięwzięcia egzystencjalnego, które skłonić może uczniów do istnienia jako sprawcze podmioty własnego życia, zbliża jego myślenie do rozważań Karola Tarnowskiego na temat „zaufania istnieniu / do istnienia”, kiedy pisze on o „pra-zaufaniu istnieniu i życiu jako pewnemu elementarnemu dobru”, które jest gestem powierzania swojej egzystencji. Owo pra-zaufanie przeradza się w zaufanie, gdy otwartość człowieka spotyka się z odpowiedzią świata. Zaufanie do świata jest aktem wiary, kredytem, który jest nadwyżką w stosunku do tego, co dane, wierząc, że istnienie w świecie nas nie zawiedzie, pomimo cierpienia. Zaufanie w koncepcjach Biesty jest nie tylko elementem relacji międzyludzkich w edukacji, ale także fundamentalną postawą wobec nieprzewidywalności procesu edukacyjnego i samej rzeczywistości.

Mimo bardzo niepokojących prognoz stanu zaufania we współczesnych społeczeństwach, zanikania wspólnotowości, osłabienia szerokich tożsamości społecznych (zwłaszcza w młodych pokoleniach), polaryzacji międzygrupowej autorzy *Barometru Zaufania Edelmiana* z 2026 roku (Edelman Trust Institute 2026) dają nam podstawy do nadziei. To bowiem pracodawcy (78%), naukowcy (76%) i nauczyciele (73%) pozostają najbardziej zaufanymi grupami społecznymi. Ponadto twórcy badania jako remedium, sposób na przeciwdziałanie *insularity*, rekomendują nowatorską

koncepcję pośrednictwa zaufania (*trust brokering*). Rolę głównych pośredników zaufania mają szansę pełnić pracodawcy, osoby, które są znane i wiarygodne, one tworzą warunki do współpracy, bezpieczne przestrzenie do dyskusji. Przyczyniają się do budowania zaufania poprzez skuteczne strategie: promowanie wspólnej tożsamości i kultury – „82% pracowników uważa, że promowanie wspólnej tożsamości i kultury przypomina o tym, co ich łączy, a nie dzieli” (Edelman Trust Institute 2026: 32), tworzenie zróżnicowanych zespołów, które wymagają współpracy osób o różnych wartościach, zapewnienie obowiązkowych szkoleń dla pracowników w zakresie konstruktywnego dialogu w obliczu konfliktu, umożliwianie w miejscu pracy interakcji z osobami o różnych przekonaniach, doświadczeniach, wartościach i pomysłach na rozwiązywanie problemów. To właśnie instytucje edukacyjne, liderzy edukacji powinni mieć odwagę stawiać się zaufanymi partnerami w pogłębianiu dialogu społecznego, promotorami klimatu zaufania w szkołach różnego szczebla i na uczelniach wyższych.

Bibliografia

- Biesta G. J. J. (2006) *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London – New York, Paradigm Publishers.
- Biesta G. J. J. (2012) *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. Keynote Address to the Society for the Philosophy of Education*, „Philosophy of Education”, nr 62, s. 1–13, <https://doi.org/10.47925/2012.001>.
- Biesta G. J. J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*, London–New York, Paradigm Publishers Boulder.
- Biesta G. J. J. (2017) *The Rediscovery of Teaching*, New York, Routledge, Taylor Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9781315617497>.
- Biesta G. (2022) *World-Centred Education. A View for the Present*, Routledge, London – New York, <https://doi.org/10.4324/9781003098331>.
- Bobiński W. (2019) *Obserwacja – refleksja – działanie. O korzyściach z modelowania w kształceniu nauczycieli w: Kształcenie nauczycieli: Wyzwanie i zaangażowanie*, W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac (red.), Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 67–85.
- Bobiński W. (2023) *Uczyć po ludzku: Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Bormann I., Niedlich S., Würbel I. (2022) *Trust in Educational Settings: Insights and Emerging Research Questions*, „European Education”, nr 53(3–4), s. 246–259, <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080565>.
- Eliasz A., Skarżyńska K. (red.) (2023) *Nieufność: źródła i konsekwencje*, Warszawa, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Górzyńska-Herbich K. (2024) *Gerta Biesty światocentryczna koncepcja edukacji a czytanie literatury w szkole podstawowej w epoce antropocenu*, „Paidia i Literatura”, nr 6, s. 1–13, <https://doi.org/10.31261/PiL.2024.06.10>.

- McKinnon A. (1993) *Kierkegaard and "The Leap of Faith"*, „Kierkegaardiana”, nr 16, s. 107–125, <https://doi.org/10.7146/kg.v16i0.31284>.
- Maliszewski K. (2021) *Bez-silna edukacja: O kształceniu kruchego*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, <https://doi.org/10.31261/PN.4057>.
- Maliszewski K. (2025) *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel: wprowadzenie do filozofii edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marková I. (2016) *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*, Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511753602>.
- Sołtys E. (2021) *Gesty ręk w Biblii*, „Teologia i Człowiek”, nr 53(1), s. 95–114, <https://doi.org/10.12775/TiCz.2021.005>.
- Starego K. (2017) *Ryzyko nieoczekiwanego. W stronę pedagogiki wydarzenia w: Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, K. Węc, A. Wierciński (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 107–134.
- Sztompka P. (2007) *Zaufanie: Fundament społeczeństwa*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Sztompka P. (2023) *Wiarygodność: Sekret dobrych relacji*, Kraków, Wydawnictwo Znak Horyzont.
- Tarnowski K. (2017) *Pragnienie metafizyczne*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Zamojski P. (2021) *Immanentna ontologia nauczania – zarys projektu*, „Filozofia Edukacji”, nr 3(1), s. 27–43.

Źródła internetowe

- Bosio E. (2025) *Gert Biesta. Global Citizenship Education Interview*, <https://www.youtube.com/watch?v=XaFXOHnqVag> (dostęp: 10.03.2026).
- Edelman Trust Institute (2026) *Edelman Trust Barometer: Trust Amid Insularity*, <https://www.edelman.com/trust/2026/trust-barometer> (dostęp: 1.06.2026).
- Edelman R. (2026) *Insularity – The Next Crisis of Trust*, <https://www.edelman.com/newsroom/richard-edelmans-6am-blog/insularity-next-crisis-trust> (dostęp: 1.06.2026).

O Autorce

Marta Krasuska-Betiuk – dr nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, adiunktka w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Członkini Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN, zespołu badawczego School Lab, zespołu projektowego Latająca Szkoła Praktyk (2024–2026). Zainteresowania badawcze: dydaktyka języka ojczystego, kultura literacka dzieci i młodzieży, pedagogika szkolna, reprezentacje społeczne zaufania w edukacji, wczesna profesjonalizacja zawodowa nauczycieli. Autorka 40 artykułów i rozdziałów w książkach o problematyce edukacyjnej. Współautorka monografii: *W odpowiedzi na Listy Marii Grzegorzewskiej. Portrety nauczycieli w studenckich narracjach* (2022); *Społeczne konstruowanie roli ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. Dyskursy, oczekiwania, praktyki* (2021), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (2017).

About the Author

Marta Krasuska-Betiuk – PhD in Humanities (Pedagogy) and Assistant Professor at the Institute for Human Development and Education at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw. Member of the Elementary Education Team at the Centre for Pedagogical Research of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN) and the School Lab research team. Her research interests include mother tongue teaching, literary culture among children and young people, school pedagogy, and social representations of trust in education and the early professionalisation of teachers. Author of 40 articles and book chapters on educational issues. Co-author of the books: *W odpowiedzi na Listy Marii Grzegorzewskiej. Portrety nauczycieli w studenckich narracjach* (2022); *Społeczne konstruowanie roli ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. Dyskursy, oczekiwania, praktyki* (2021), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (2017).



Alina Wróbel* 

Kategorialny aspekt współczesnej myśli pedagogicznej. Ciągłość i zmiana w kontekście interdyscyplinarnym

Abstrakt

Artykuł dotyczy analizy znaczenia zmian zachodzących w języku współczesnej myśli pedagogicznej. Jest to refleksja dotycząca zmian, jakie zachodzą oraz nadawania im konstytutywnej roli dla uprawiania pedagogiki i umacniania społeczno-kulturowego znaczenia badań pedagogicznych. Głównym problemem staje się w tym kontekście to, w jakim zakresie pojęcia i kategorie funkcjonujące w języku pedagogiki są reprezentacją wiedzy zawartej we współczesnej myśli pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pojęcia, kategorie, język pedagogiki, współczesna myśl pedagogiczna.

The Categorical Aspect of Contemporary Pedagogical Thought. Continuity and Change in an Interdisciplinary Context

Abstract

This article examines the significance of changes occurring in the language of contemporary educational thought. It offers a reflection on these changes and on the ways in which they are assigned a constitutive role in the development of pedagogy and in strengthening the socio-cultural significance of educational research. In this context, the central question concerns the extent to which the concepts and categories employed in the language of pedagogy represent the knowledge embedded in contemporary educational thought.

Keywords: concepts, categories, language of pedagogy, contemporary pedagogical thought.

Artykuł otrzymano: 2.07.2026; akceptacja: 27.07.2026.

* Uniwersytet Łódzki.

Wprowadzenie

Kategorialny (tzn. odnoszący się do podstawowych pojęć porządkujących rzeczywistość (zob. Woźniak 2000; Cichońska 2009)) aspekt współczesnej myśli pedagogicznej osadzony został w perspektywie języka pedagogiki, a dokładniej – jej podstawowych pojęć, stanowiących element pedagogicznego myślenia, działalności badawczej, a także wiedzy pedagogicznej. Powyższe zagadnienie pozostaje w zakresie badań pedagogiki ogólnej, jako podstawowej subdyscypliny pedagogicznej. Przyjęta powyżej perspektywa oparta została na założeniu mówiącym, iż język jest narzędziem naszego myślenia, a także formą komunikowania dorobku dyscypliny naukowej. Stąd najważniejsze kategorie pojęciowe pedagogiki pozostają w relacji z jakością pedagogicznego myślenia, stanem i zakresem badań pedagogicznych oraz tożsamością tej dyscypliny, w tym jej przedmiotem badań. Pragnę także podkreślić, iż samoświadomość metodologiczna pedagogiki podlegała różnorodnym przemianom i rekonstrukcjom, co zmieniało granice jej poznania oraz w określony sposób sytuowało pedagogikę ogólną wśród innych nauk pedagogicznych, ale także szerzej – nauk humanistyczno-społecznych. Prowadząc rozważania dotyczące tożsamości pedagogiki ogólnej jako podstawowej subdyscypliny wiedzy pedagogicznej i jej przedmiotu badań, należy zauważyć, że w procesie jej metodologicznego rozwoju szczególne miejsce zajęły rozważania dotyczące rozumienia teorii i jej struktury. Jeśli założymy, że teoria to usystematyzowana wiedza wyjaśniająca daną dziedzinę rzeczywistości, to zdaniem Adama Groblera tak rozumiana teoria jest rezultatem rozważań na temat oglądanego przedmiotu (Grobler 2006: 139) i w pierwszej kolejności należy określić ten przedmiot, co ma szczególne znaczenie dla projektowania i organizacji procesów badawczych. Przyjęcie określonych kategorii badawczych i identyfikacja ich desygnatów stanowi ważny element wiedzy, stąd badanie pojęć jest procedurą obecną we wszystkich dyscyplinach naukowych. Bowiem każda dyscyplina posługuje się pewną mapą pojęć, którą „przykłada” do badanej rzeczywistości. Wiedza jest także efektem przemian – obejmujących wspólnotę badawczą – wiodących do jakościowego przekształcania języka, narzędzi oraz praktyki danej dyscypliny. Jeśli przyjmiemy, za Łukaszem Afeltowiczem odwołującym się do koncepcji Ludwika Flecka, że:

naukowiec zawsze w sposób nieuchronny jest socjalizowany do funkcjonowania w jakiejś konkretnej wspólnotcie, określanej przez niego kolektywem myślowym, a wspólnotty te charakteryzują się nie tylko pewnymi zestawami norm metodologicznych, czy procedur komunikacji wyników, ale przede wszystkim dostarczają jednostce środków konceptualnych, metafor i kategorii, za pomocą których może ona realizować swoje prace (Afeltowicz 2012: 48),

to poznanie naukowe jest w istotny sposób określane przez warunki kulturowe i historyczne, w jakich funkcjonuje dana wspólnota badawcza. „Innymi słowy, wspólnota, w której funkcjonuje badacz, określa jego sposób myślenia oraz to, co i w jaki sposób będzie mógł poznawczo uchwycić. [...] Jest to swoista rama poznawcza, pewien

styl myślowy” (Afeltowicz 2012: 48). Przy czym styl myślowy, charakterystyczny dla danej zbiorowości badaczy, jest uwarunkowaniem konstytutywnym, wyznaczającym granice poznania. Pamiętać należy, że choć style myślowe wyznaczają granice poznania, to ulegają jednocześnie historyczno-kulturowej zmianie. Dlatego także aktualny jest postulat badania, czy inaczej analizy lub też rekonstrukcji rozumienia pojęć, a dalej – kategorii. Uzasadnieniem dla takiego poglądu może być na przykład to, jakie znaczenie dla formacji intelektualnej członków Szkoły Lwowsko-Warszawskiej miała rekonstrukcja pojęć i przyjęcie określonej terminologii filozoficznej. Analiza i doskonalenie pojęć oraz języka filozoficznego jako ich nośnika były naturalnym wyrazem programu metodologicznego, jaki formacji tej nadał jej założyciel, Kazimierz Twardowski. Badaniom filozoficznym w tej szkole przyświecał bowiem postulat jasności myślenia i mowy (zob. Brożek 2022, Piłat 2007). To przykład dość odległy, pochodzi z innej dyscypliny, ale skoro pedagogika wywodzi się z filozofii, to w mojej interpretacji jest to przykład stosowny.

Pragnę także podkreślić, że prowadzone rozważania sytuuję głównie w perspektywie metateoretycznej. Metateorię rozumiem jako część metawiedzy pedagogicznej, a więc refleksji nie tyle nad przedmiotem badań, ile nad procesem budowania wiedzy, w tym przypadku teoretycznej, ponieważ bez rozwikłania tego typu dylematów nie jest możliwe poznawanie przedmiotu badań. Optyka metateoretyczna okazuje się pomocna, kiedy chcemy uchwycić zróżnicowanie teorii dotyczących jakiegoś przedmiotu badań. Nie chodzi tu jednak o to, żeby ustalić, która teoria jest „prawdziwa”, ale na przykład o wyznaczanie ogólnych reguł dotyczących kategorii pojęciowych. Język dyscypliny jako system aktualizuje się bowiem w toczonym w jej przestrzeni dyskursie i stanowi o konstrukcji jej pola badawczego. A jak podkreśla Radosław Sojak (1996), z tego wynika kanon poznawczy danej dziedziny badań, który identyfikuje się poprzez odpowiedź na cztery pytania: o jej status dyscyplinarny, ogólność teorii, konstrukcję pola badawczego oraz przedmiotu.

Przyjmuję także, że kategorie pojęciowe posiadają moc interpretacyjną, a ich zastosowanie powinno być merytorycznie uzasadnione i ugruntowane. Zakładam przy tym, że kategorie badawcze to takie pojęcia, które posiadają moc sensotwórczą, dającą możliwość budowania wokół nich teorii. Jako takie „są narzędziami niezbędnymi do pracy naukowej i precyzyjnego wypowiedzania się na temat zjawisk świata życia oraz do prowadzenia racjonalnie uzasadnionej dyskusji” (Kron 2012: 40). W tym kontekście pojęcia nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do rozumiejącego doświadczenia. Należy przy tym podkreślić rolę języka w tworzeniu, analizowaniu i interpretowaniu otaczającej człowieka rzeczywistości. To właśnie w języku następuje artykulacja doświadczenia, jego znaczeń i sensów, gdyż poprzez język czyjeś osobiste – na przykład biograficzne czy też edukacyjne – doświadczenie staje się dostępne, a w języku analityczno-interpretacyjnych strategii uzyskuje status wiedzy o rzeczywistości życia danej osoby czy wspólnoty lub społeczności (por. Teusz 2016). Na zakończenie – parafrazując znane sformułowanie Wilhelma Diltheya – przypomnijmy, że język rozpoczyna opis ludzkiego świata.

Rozwinięcie

Podążając powyższym tropem myślowym, pragnę podkreślić, że zmiany dziejące się we współczesnej pedagogicznej praktyce badawczej mogą być wielorako analizowane. Jak podkreśla Krzysztof Rubacha (2008), intencją wyodrębniania subdyscyplin wiedzy pedagogicznej jest szczegółowe skupienie uwagi badaczy na wybranym, dobrze zdefiniowanym aspekcie przedmiotu badań danej dyscypliny, zwłaszcza że nadmierne poszerzanie przedmiotu badań subdyscyplin nie sprzyja ich rozwojowi. Opowiadając się więc za wzmacnianiem tożsamości pedagogiki ogólnej, opowiadam się równocześnie za jej metodologiczną samoświadomością oraz rekonstruowaniem licznych, interdyscyplinarnych kontekstów dotyczących jej przedmiotu badań, w tym języka naszej dyscypliny. Zgadzam się przy tym ze słowami Tomasza Szkudlarka, który stwierdza, że „prędzej czy później, do myślenia pedagogicznego przenikają wszystkie prądy kulturowe, wszystkie stanowiska filozoficzne, epistemologie i metodologie” (Szkudlarek 1993: 25). Dlatego tak ważnym staje się ciągle poszukiwanie narzędzi intelektualnych i uzasadnień, pozwalających rozumieć wychowanie, czyli „uchwycić jego znaczenie, sens, istotę, czy wreszcie «odniesienie przedmiotowe», czyli to, do których obiektów się ze swej istoty odnosi” (Piotrowski 2012: 87). Powyższe ustalenia pozwalają konstituować pedagogiczne myślenie i pedagogiczną praktykę badawczą.

Stąd też pragnę zwrócić uwagę na zmiany, jakie dokonują się w zakresie podstawowych kategorii badawczych pedagogiki, co przekłada się na stan przedmiotu badań pedagogiki ogólnej. Pamiętajmy przy tym, że – jak podkreślali w leksykonie pedagogiki Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski (2000: 154–155) – pedagogika ogólna to dział pedagogiki zajmujący się jej podstawami teoretycznymi, w tym językiem pedagogiki i ustaleniami terminologicznymi. W powyższym zakresie szczególną wagę przywiązuję do interdyscyplinarnego dialogu nad ontologicznymi i paradygmatycznymi uwarunkowaniami uprawiania pedagogiki ogólnej, a interdyscyplinarność interpretuję jako wciąż aktualny kontekst badań pedagogicznych. Jest pewna pula kategorii, które przyjmuję jako fundamentalne dla współczesnej myśli pedagogicznej, w tym dla określenia tożsamości i przedmiotu badań pedagogiki, na przykład: edukacja, wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się czy też środowisko wychowawcze. Powyższe pojęcia oraz ich rozumienie i interpretacja, czyli nadawanie znaczeń, warunkują ciągłość myślenia, poznania i działania pedagogicznego. Ale w języku współczesnej pedagogiki funkcjonują także takie pojęcia, w tym kategorie badawcze, których pojawienie się i określenie zakresów znaczeniowych jest wynikiem dialogu interdyscyplinarnego, wychodzenia na pogranicza dyscyplin oraz podążania za zmianami paradygmatycznymi, zachodzącymi we współczesnych naukach humanistyczno-społecznych. Są to, jak określiła Mieke Bal (2012), podróżyjące/wędrujące pojęcia, które według holenderskiej kulturoznawczyni „wędrują” między dyscyplinami, uczonymi, a nawet określonymi okresami historycznymi (zob. Tabaszewska 2013). Ten proces nieustannego przemieszczania się powoduje uelastycznienie ich znaczenia, rozmywa sensy i jednoznaczności, ale pomaga badać dyna-

micznie zamieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową, w tym edukacyjną, czy inaczej wychowawczą. Uwidacznia się tutaj nomadyczny sposób opisywania świata za pomocą kategorii, co do których nikt nie może rościć sobie prawa wyłączności. Przy czym, jak podkreśla Bał, powyższy proces umacnia interdyscyplinarność w humanistyce – niezbędną, niepokojącą, poważną, która musi poszukiwać swoich podstaw heurystycznych i metodologicznych nie w metodach, lecz w pojęciach. Aby zobrazować powyższe zmiany i procesy, podam trzy wybrane przykłady takich kategorii.

Pierwszy przykład dotyczy wędrowania pojęć w zakresie subdyscyplin pedagogiki i takich kategorii pojęciowych jak różnica oraz pogranicze. Znaczenie tych pojęć oraz to, jakie miejsce obecnie zajmują w dyskursie pedagogicznym – nie tylko w zakresie pedagogiki międzykulturowej, ale także w filozofii edukacji, filozofii wychowania, pedagogice ogólnej czy też teorii lub metateorii wychowania – są w mojej interpretacji znaczące dla dookreślenia przedmiotu badań pedagogiki ogólnej w zakresie języka naszej dyscypliny.

Drugi przykład dotyczy pojęć, które najpierw zaistniały w naukach społecznych, czyli według aktualnej klasyfikacji w ramach dziedziny nauk, do której zaliczono także pedagogikę, a następnie aplikowane zostały w przestrzeni dyskursu pedagogicznego. Są to pojęcia sprawstwa i sprawczości, jako kategorie zyskujące szczególne znaczenie w kontekście samostanowienia i podmiotowości. Jeśli odwołamy się na przykład do tekstów Margaret Archer (2013), możemy prześledzić to, jak bardzo kategorie te umacniają humanistyczne fundamenty działalności pedagogicznej i jak dalece mogą rekonstruować myślenie o praktyce społeczno-kulturowej.

Trzeci przykład dotyczy współczesnej Humanistyki, pisanej wielką literą, czyli nauk humanistyczno-społecznych. Przykładami mogą tu być kategorie długiego trwania, rozumiane jako czasoprzestrzeń długotrwałych przemian kulturowych oraz cywilizacyjnych, zmieniających perspektywę poznania, interpretację rzeczywistości, odrzucenia pewnych kategorii lub ich redefinicję, albo nadanie nowych znaczeń. Pragnę zwrócić uwagę także na metaforyczny charakter obecności długiego trwania w naukach humanistyczno-społecznych, na przykład w antropologii, literaturoznawstwie, politologii, socjologii oraz pedagogice. Przyjęcie perspektywy „długiego trwania” skłania do przeświadczenia, że to, co postrzegamy jako jednostkowe, różnorodne i przelotne, na głębszym poziomie okazuje się jednolite i „długotrwałe” właśnie. Zaakceptowanie tego poglądu domaga się metodologii, która przekracza dyscyplinarność, a nawet interdyscyplinarność i w zgodzie z postulowaną jednorodnością przedmiotu badań stosuje jednorodny język do jego opisu (zob. Bohuszewicz 2005). Kolejny przykład z zakresu współczesnej Humanistyki to konceptualizacja, na przykład konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki. Rozumiana jako doświadczenie mentalne, obejmujące wrażenia sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową, albo jako formułowanie, kształtowanie pojęcia czegoś, interpretowanie czegoś w sposób konceptualny, pojęciowy jako na przykład kategoryzowanie zjawisk. Tak rozumiana konceptualizacja, jako doświadczenie umysłowe, staje się podstawą tworzenia subiektywnej struktury pojęciowej odpowiadającej naszemu widzeniu

świata. Językowy obraz świata jest wytworem kognitywnych procesów, zachodzących w umyśle – kategoryzacji i konceptualizacji, które porządkują obiekty oraz zjawiska występujące w naszej rzeczywistości, nadając im specyficzny kształt, znaczenie i wartość. Wyrażenia językowe symbolizują, czyli reprezentują konceptualizacje.

Konkluzja

Powyższe kategorie nie mają bardzo długiej tradycji w przestrzeni badań pedagogicznych, ale odwołanie się do nich jest często źródłem inspirujących pytań, pozwalając zarówno badać, jak i poznawać powiązania istniejące między poszczególnymi fenomenami, procesami, zjawiskami stanowiącymi istotę lub inaczej sedno działalności pedagogicznej. Mają znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej, szeroko rozumianej, a także dla dyskursu pedagogicznego i edukacyjnego (por. Hejnicka-Bezwińska 2008).

Od tego, jakie pojęcia wprowadzimy w przestrzeń dyskursu pedagogicznego, zależy – jak podkreśla Alain Touraine (2011) – dominujący dyskurs interpretacyjny, czyli zespół przekonań i wyobrażeń organizujących obraz życia społecznego oraz indywidualnego, a w naszym przypadku edukacyjnego, czy też wychowawczego. Piotr Sztompka stwierdza bowiem, że „to, co ludzie myślą o zmianie społecznej, ma zasadnicze znaczenie w popychaniu ich do działania, a zatem ma zasadniczy wpływ na sam kierunek i perspektywę zmiany społecznej” (Sztompka 2005: 15). Skoro tak, to ponosimy odpowiedzialność za zmiany toczące się w przestrzeni myśli pedagogicznej, także w takim kontekście, iż powinniśmy badać, jakie kategorie badawcze określają nasze pole badań i dlaczego oraz jak to zmienia interpretację rzeczywistości edukacyjnej, w jaki sposób przyczynia się do umacniania sensu działalności wychowawczej i jej antropologicznych, ontycznych oraz aksjologicznych podstaw.

Pozostając w przestrzeni między ciągłością i zmianą, potrzebujemy namysłu nad samym fenomenem, sensem, czynnikami i mechanizmami zmiany dokonującej się w języku pedagogiki jako narzędziu naszego pedagogicznego myślenia. Stąd należy stawiać pytanie, czy odwołanie się do danej kategorii to tylko moda, czy faktycznie uzasadniona merytorycznie i epistemologicznie zmiana, odnosząca się na przykład do procesu przesilenia, zachodzącego w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym edukacyjnej. A przesilenia trzeba przecież dostrzegać i rozumieć, na czym one polegają. Przy czym nie chodzi o to, aby rozmywać granice między dyscyplinami, ale o to, aby prowadzone badania umacniały tożsamość i przedmiot badań pedagogiki także wtedy, gdy odnosimy się do kolejnych zmian paradygmatycznych i wynikających z nich kategorii badawczych. Należy przy tym pamiętać, że zmiana często wymaga przekroczenia dotychczasowego horyzontu myślenia, wychodzenia na pogranicza myślowe, co czasem jest trudne, a czasem ryzykowne. A jest to równocześnie fundamentalny warunek rekonstrukcji myślenia o przedmiocie badań pedagogiki i znaczeniu badań pedagogicznych. Stąd opowiadam się za myślą Krzysztofa Maliszewskiego, który podkreśla, iż:

ważne elementy myślenia zmiany to nie tylko wychylona w przyszłość wyobraźnia (utopia) i skoncentrowane na teraźniejszości analizy sytuacji kryzysowych, lecz także pamięć i zdolność wykorzystywania istniejących już – a często zapoznavanych bądź recepcyjnie spłycanych – zasobów kulturowych (Maliszewski 2020: 3).

Stąd potrzeba oscylacji między dwiema przywołanymi na wstępie kategoriami – ciągłością i zmianą. A że, jak twierdzi Mieczysław Malewski, „każda doktryna naukowa powstaje w wyniku historycznego procesu negocjacji ścierających się wizji epistemologicznych” (Malewski 2023: 28) – badajmy więc kategorialne aspekty współczesnej myśli pedagogicznej, aby umacniać tożsamość pedagogiki, nawet jeśli ma to procesualny wymiar i nie chodzi tu o domknięcie systemu pojęć. Bo jak podkreślała Barbara Skarga:

myślenie nie musi tworzyć systemu, nie musi szukać jedności ani w wiedzy, ani w swych przełożeniach na działanie [...]. Myślenie może być otwarte, może być zachętą do tego „więcej” [...]. Myśleć więcej to znaczy nie stawiać barier, mieć śmiałość sięgania nawet do niemożliwego [...]. Cóż z tego, że nieraz to „dlaczego” pozostaje bez odpowiedzi. Z racji tego nie należy go jeszcze odrzucać ani uznawać za bezsensowne (Skarga 2007:17).

Wychodźmy więc na pogranicza dziedzin i dyscyplin, bo „to właśnie w owym «pomiędzy» dzieje się to, co w nauce najciekawsze, a naukowe rubieże przynoszą to, co najbardziej inspirujące poznawczo” (Szpunar 2023: 31).

I na koniec postulat metateoretyczny. Koncentrując myślenie na przyjmowanych perspektywach poznawczych, pamiętajmy o tym, że jakość współczesnej myśli pedagogicznej zależy między innymi od gotowości do wykraczania poza powszechnie przyjęte metodologiczne konwencje i klasyczne pojęcia. Tworzenie sieci powiązań i pojęć między dyscyplinami może być źródłem nowych konstelacji znaczeń, wzmacniających tożsamość pedagogiki, a także społeczno-kulturowe znaczenie badań pedagogicznych. Powyższy postulat tym bardziej zyskuje na znaczeniu, im bardziej zależy nam na tym, aby pedagogika – wciąż na nowo – odnajdywała się w szeroko rozumianej humanistyce.

Bibliografia

- Afeltowicz Ł. (2012) *Modele, artefakty, kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, <https://doi.org/10.12775/978-83-231-5670-3>.
- Archer M. S. (2013) *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Kraków, Wydawnictwo Nomos.
- Bal M. (2012) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Bohuszewicz P. (2005) *W przestrzeni „Długiego trwania”. Ideologia społeczno-polityczna „Kazań Sejmowych” Piotra Skargi w kontekście scholastycznej kosmologii*, „Pamiętnik Literacki”, nr XCVI(2), s. 95–122.

- Brożek A. (2022) *Rekonstrukcja pojęć w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Teoria i praktyka*, „Roczniki Filozoficzne. Annales de Philosophie”, nr LXX(2), s. 155–180, <https://doi.org/10.18290/rf2202.9>.
- Cichońska M. (2009) *O (nie)stabilności kategorii językowych w: Kategorie w języku: język w kategoriach*, M. Cichońska (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 32–40.
- Grobler A. (2006) *Metodologia nauk*, Kraków, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kron F. W. (2012) *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki. Pojęcia. Procesy. Modele*, tłum. E. Cieślík, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malewski M. (2023) *Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności*, „Edukacja”, nr 2(16), s. 17–30, <https://doi.org/10.24131/3724.230202>.
- Maliszewski K. (2020) *Od Redakcji. Myślenie zmiany: transformacja – utopia – kryzys – retrospekcja – twórczość*, „Chowanna”, nr 2(55), s. 1–5, <https://doi.org/10.31261/CHO-WANNA.2020.55.06>.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000) *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piłat R. (2007) *O istocie pojęć*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Piotrowski P. (2012) *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia meta-pedagogiki*, Olsztyn, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM.
- Rubacha K. (2008) *Wstęp w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 7–10.
- Skarga B. (2007) *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Sojak R. (1996) *Socjologia wiedzy chce pozostać nieświadoma. Uwagi o statusie poznawczym socjologii wiedzy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4 (143), s. 25–49.
- Szkudlarek T. (1993) *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szpunar M. (2023) *Nomadologia pretekstowa Wojciecha J. Burszty w: Kultura jako przygoda. Księga ku pamięci*, prof. W. J. Burszty, M. Czubaj, M. Pęczak, W. Kuligowski, M. Rauszer (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 25–35.
- Sztompka P. (2005) *Socjologia zmian społecznych*, tłum. J. Konieczny, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Tabaszewska J. (2013) *„Wędrujące pojęcia”: koncepcja Mieke Bal – przykład inter- czy transdyscyplinarności?*, „Studia Europaea Gnesnensia”, nr 8, s. 113–130, <https://doi.org/10.14746/seg.2013.8.6>.
- Teusz G. (2016) *Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji w: Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy*, M. Piorunek (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 157–178.
- Touraine A. (2011) *Myśleć inaczej*, tłum. M. Byliniak, wstęp P. Kuczyński, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Woźniak J. (2000) *Kategoryzacja. Studium z teorii języków informacyjno-wyszukiwawczych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.

O Autorce

Alina Wróbel – doktor habilitowana w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, zatrudniona na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ w Katedrze Teorii Wychowania. Zainteresowania naukowo-badawcze: pogranicze pedagogiki ogólnej i teorii wychowania, filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania, zmiany paradygmatyczne i zwroty badawcze w humanistyce, pedagogika humanistyczna i jej antropologiczne fundamenty oraz współczesne teorie i ideologie wychowania, a także intencjonalność działania wychowawczego oraz manipulacja jako sposób wywierania wpływu, forma przemocy i zjawisko społeczne. Wiceprzewodnicząca KNP PAN na kadencję 2024–2027, Przewodnicząca Sekcji Teorii Wychowania KNP PAN, Członkini Sekcji Pedagogiki Ogólnej KNP PAN.

About the Author

Alina Wróbel – Associate Professor in social sciences, the discipline of pedagogy; Professor at the University of Lodz, employed at the Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Theory. Her research interests include the intersection of general pedagogy and the theory of education, the philosophical and theoretical foundations of education, paradigm shifts and research trends in the humanities, humanistic pedagogy and its anthropological foundations, contemporary theories and ideologies of education, the intentionality of educational action, manipulation as a means of exerting influence, a form of violence and a social phenomenon. Vice Chair of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN) for the 2024-2027 term, Chair of the Section of Theory of Education of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN), Member of the Section of General Pedagogy of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN).



Iman Bouzeria* 

Plurilinguisme discret dans les pratiques enseignantes

Abstrait

Dans les classes de français langue étrangère, les apprenants activent quotidiennement leurs répertoires plurilingues par des reformulations, des traductions implicites ou des comparaisons lexicales. Ces pratiques, omniprésentes mais souvent invisibles, ne trouvent guère de reconnaissance didactique explicite. En Algérie comme ailleurs, un écart persiste entre les discours institutionnels favorisant la diversité linguistique et des pratiques encore ancrées dans une logique monolingue. Cette tension révèle un « plurilinguisme discret » : gestes spontanés, reformulations bilingues, comparaisons inter-linguistiques qui, sans statut officiel, soutiennent la compréhension, favorisent la conscience métalinguistique et renforcent l'inclusion. L'analyse de ces micro-pratiques conduit à envisager le plurilinguisme discret non comme une méthode, mais comme une éthique professionnelle conciliant, normes institutionnelles et réalités linguistiques. Elle invite, enfin, à reconsidérer la visibilité du plurilinguisme dans la recherche et dans les pratiques de classe.

Mots clés : plurilinguisme discret, pratiques pédagogiques, répertoires linguistiques, inclusion scolaire, approches plurielles.

Inconspicuous Multilingualism in Teaching Practices

Abstract

In French as a foreign language classrooms, learners draw daily on their multilingual repertoires through reformulations, implicit translations, or lexical comparisons. These widespread yet often invisible practices rarely receive explicit didactic recognition. In Algeria, as elsewhere, a gap persists between institutional discourses promoting linguistic diversity and classroom practices still rooted in a monolingual logic. This

Article soumis le 17 novembre 2025 ; accepté pour publication le 9 mars 2026.

* Institut National de Recherche en Education, Algérie.

tension gives rise to what can be termed “inconspicuous multilingualism”: spontaneous gestures, bilingual reformulations, and crosslinguistic comparisons that, while lacking official status, foster comprehension, enhance metalinguistic awareness, and support inclusion. Examining these micro-practices invites us to view inconspicuous multilingualism not as a teaching method but as a professional ethic, which reconciles institutional norms with learners’ linguistic realities. Ultimately, it calls for renewed attention to the visibility of multilingualism both in research and classroom practices.

Keywords: inconspicuous multilingualism, teaching practices, linguistic repertoires, school inclusion, pluralistic approaches.

Dyskretna wielojęzyczność w praktyce nauczycielskiej

Abstrakt

Na lekcjach języka francuskiego jako języka obcego uczniowie codziennie aktywują swoje wielojęzyczne umiejętności poprzez przeformułowania, dyskretnie tłumaczenia lub porównania leksykalne. Te wszechobecne praktyki, często niewidoczne, nie znajdują wyraźnego uznania w dydaktyce nauczania. W Algierii, podobnie jak w innych krajach, utrzymuje się rozbieżność między dyskursami instytucjonalnymi promującymi różnorodność a praktyką dydaktyczną zakorzenioną w logice nauczania jednego języka. Rozbieżność ta prowadzi do „dyskretniej wielojęzyczności” wyrażającej się w: spontanicznych gestach, dwujęzycznych przeformułowaniach, porównaniach międzyjęzycznych, które mimo braku oficjalnego statusu wspierają zrozumienie, promują świadomość metajęzykową i wzmacniają integrację. Analiza tych mikrop praktyk prowadzi do rozważenia dyskretniej wielojęzyczności nie jako metody, ale jako etyki zawodowej zdolnej pogodzić normy instytucjonalne z realiami językowymi. Skłania także do tego, aby ponownie przyjrzeć się wielojęzyczności tak w badaniach, jak i w praktyce szkolnej.

Słowa kluczowe: dyskretna wielojęzyczność, praktyka pedagogiczna, wiadomości lingwistyczne, integracja uczniów, wieloaspektowe podejście.

Introduction

La question du plurilinguisme scolaire se situe aujourd’hui au cœur des débats sur l’enseignement des langues et la justice linguistique à l’école. En Algérie, cette problématique couvre une dimension particulière : l’école est le lieu de coexistence de plusieurs langues ; arabe standard, arabe dialectal, tamazight, français et, plus récemment, anglais, chacune portant une charge historique, identitaire et politique. Ce plurilinguisme social, bien que reconnu dans les textes, demeure partiellement reflété dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Les programmes officiels du Ministère de l’Éducation nationale (réforme de 2016 et révisions successives de 2023) affirment la volonté de valoriser les répertoires langagiers des apprenants et de promouvoir une pédagogie ouverte à la diversité lin-

guistique. Ces orientations rejoignent les cadres internationaux tels que le Cadre de référence pour les approches plurielles (Candelier et al. 2012) et le Cadre européen commun de référence pour les langues (Council of Europe 2020), qui reconnaissent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une composante essentielle de l'éducation contemporaine. Toutefois, la traduction concrète de ces principes dans la salle de classe reste problématique. Les pratiques enseignantes demeurent largement structurées par une logique monolingue héritée du modèle traditionnel, où la langue de scolarisation conserve un statut exclusif dans l'espace didactique.

Ce décalage entre le discours institutionnel et les pratiques effectives constitue ce que l'on peut qualifier de paradoxe scolaire : la pluralité linguistique est officiellement valorisée, mais implicitement contenue dans des cadres normatifs qui limitent sa mise en œuvre. En d'autres termes, la diversité linguistique des élèves est reconnue sur le plan symbolique, mais marginalisée dans les interactions pédagogiques. Ce paradoxe n'est pas propre à l'Algérie ; il s'observe également dans d'autres contextes francophones (Coste, Moore, Zarate 1997 ; Castellotti 2017 ; García, Wei 2014), où l'école tend à maintenir une séparation entre les langues apprises et celles vécues.

Pourtant, dans la réalité des classes, les enseignants et les apprenants développent des pratiques d'adaptation qui échappent au cadre officiel. Ces ajustements — souvent discrets, informels et non planifiés — participent à la dynamique d'apprentissage en exploitant les ressources linguistiques disponibles. Ils prennent la forme de reformulations bilingues, de traductions incidentes ou de comparaisons interlinguistiques. Ce sont précisément ces pratiques marginales, mais pédagogiquement fécondes, qui constituent le terrain d'observation de la présente réflexion.

L'objectif de cet article est donc de rendre visibles ces gestes plurilingues discrets, souvent ignorés par la recherche didactique, et d'en montrer la portée à la fois cognitive, pédagogique et éthique. Il s'agira d'interroger la manière dont les enseignants mobilisent, consciemment ou non, les répertoires plurilingues des élèves pour faciliter la compréhension, renforcer la conscience métalinguistique et instaurer un climat d'apprentissage plus inclusif. Dans cette perspective, le concept de plurilinguisme discret sera envisagé non comme une méthode d'enseignement formalisée, mais comme une posture professionnelle implicite, fondée sur la tolérance, l'écoute et l'ajustement contextuel.

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative descriptive fondée sur l'observation prolongée de pratiques d'enseignement du français langue étrangère en contexte algérien. L'analyse repose sur une approche interprétative visant à identifier des régularités dans les gestes professionnels liés au recours aux répertoires plurilingues des apprenants. Elle se propose de cerner les manifestations du plurilinguisme discret dans les pratiques enseignantes, d'en analyser les fonctions et d'en discuter les implications pour la didactique du français. Plus largement, elle invite à repenser la place du plurilinguisme dans les politiques éducatives et dans la formation des enseignants, en considérant ces micro-pratiques non comme des écarts à la norme, mais comme des indicateurs d'une pédagogie plus inclusive et attentive à la diversité réelle des répertoires linguistiques des élèves.

Le paradoxe du plurilinguisme scolaire

L'évolution du système éducatif algérien témoigne d'une attention croissante portée à la diversité linguistique. Depuis plusieurs décennies, les politiques éducatives s'inscrivent dans une démarche de valorisation progressive des différentes langues présentes dans la société, tout en préservant l'objectif d'unité nationale et de cohérence curriculaire. L'arabe standard occupe à ce titre une place centrale en tant que langue de scolarisation et de communication institutionnelle, mais d'autres langues, telles que le français, tamazight ou plus récemment l'anglais, participent désormais à la dynamique éducative. Ces évolutions, appuyées par des textes officiels successifs, traduisent une volonté d'ouverture et d'adaptation du système éducatif à un environnement plurilingue en constante transformation.

Les programmes d'enseignement soulignent aujourd'hui l'importance d'« exploiter les ressources langagières personnelles des apprenants » et d'« encourager les passerelles entre les langues » (Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français 2016). Ces orientations rejoignent les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (Council of Europe 2020) et du CARAP (Candelier et al. 2012), qui promeuvent une approche intégrée des répertoires linguistiques. Sur le terrain, cependant, la mise en œuvre de ces principes reste encore progressive. Les pratiques pédagogiques demeurent souvent structurées par un modèle monolingue où chaque langue est enseignée séparément selon ses objectifs spécifiques. Cette organisation répond à des impératifs de clarté curriculaire et d'évaluation, mais peut limiter l'exploitation des liens entre les langues présentes dans les parcours des apprenants.

Dans ce contexte, les enseignants évoluent dans un cadre où la pluralité linguistique est reconnue mais rarement mobilisée de façon explicite. Les langues dites « familières » — arabe dialectal ou tamazight — apparaissent parfois à titre de médiation ou de soutien ponctuel à la compréhension, sans être pleinement intégrées aux démarches d'apprentissage. Cette situation illustre ce que Moore et Gajo (2009) décrivent comme une « invisibilité relative » des répertoires plurilingues en contexte scolaire : ils existent dans les interactions de classe, mais leur usage n'est pas formalisé dans la planification didactique.

Cette tension entre cadre institutionnel et pratiques effectives ne traduit pas une contradiction, mais plutôt la coexistence de deux logiques complémentaires. D'une part, la logique normative vise à garantir la maîtrise rigoureuse de la langue de scolarisation, condition essentielle à la réussite scolaire. D'autre part, la logique adaptative, présente dans les gestes quotidiens des enseignants, permet d'ajuster l'enseignement aux réalités linguistiques des apprenants. Comme le rappellent Cummins (2007) et Castellotti (2017), ces ajustements contribuent à créer des passerelles entre langues, tout en soutenant la construction de la compétence métalinguistique.

Le paradoxe du plurilinguisme scolaire réside donc moins dans une opposition entre discours et pratiques que dans la difficulté à articuler ces deux logiques au sein d'un même espace éducatif. Les enseignants font souvent preuve d'une grande

souplesse professionnelle, mobilisant les ressources linguistiques disponibles pour faciliter la compréhension ou renforcer la participation des élèves. Ces gestes, parfois spontanés et discrets, traduisent une forme d'ingéniosité pédagogique et un sens aigu de l'adaptation au contexte.

Ce sont précisément ces micro-ajustements, situés à la frontière entre norme et créativité professionnelle, qui méritent d'être observés et analysés. Ils témoignent d'un plurilinguisme discret, non institutionnalisé mais bien réel, à travers lequel les enseignants parviennent à concilier les objectifs du programme et les besoins langagiers diversifiés de leurs apprenants. L'étude de ces pratiques offre un éclairage sur les manières dont le plurilinguisme peut devenir, au-delà des textes, un levier implicite de compréhension, d'inclusion et de réussite scolaire.

Les gestes discrets

Dans la dynamique quotidienne de la classe, les enseignants font face à une pluralité linguistique qui, sans toujours être explicitement reconnue, constitue une réalité pédagogique incontournable. La présence d'élèves possédant des répertoires linguistiques variés conduit naturellement à des ajustements professionnels qui, bien que modestes, traduisent une réelle intelligence de la situation. Ces gestes, que l'on peut regrouper sous l'expression de plurilinguisme discret, se manifestent à travers des interventions brèves, souples et contextuelles, destinées à soutenir la compréhension, la progression linguistique et la participation active des apprenants.

Des micro-ajustements pédagogiques au service de la compréhension

Le premier type de gestes discrets concerne les traductions orales incidentes. Lorsqu'un mot, une consigne ou un concept échappe à la compréhension, l'enseignant peut recourir spontanément à une équivalence dans une autre langue connue des élèves — souvent l'arabe dialectal ou, dans certaines régions, le tamazight. Ce recours ponctuel n'a pas pour objectif d'enseigner la langue seconde, mais de lever un obstacle immédiat à la communication. Comme le notent Moore et Gajo (2009), de telles interventions relèvent d'une médiation linguistique naturelle qui favorise la continuité du discours pédagogique. Ces micro-traductions, loin de rompre avec le cadre scolaire, témoignent d'une volonté d'inclusion et d'efficacité communicationnelle.

Un second ensemble de gestes concerne les reformulations bilingues. Dans de nombreuses situations, l'enseignant reformule un énoncé exprimé par un élève dans une autre langue en le restituant immédiatement dans la langue de scolarisation. Cette alternance, souvent brève, remplit une fonction didactique : elle permet d'ancrer le sens, de consolider les correspondances lexicales et de valoriser la contribution de l'élève. Ces reformulations, décrites par Castellotti (2017) comme

des « transitions bienveillantes », assurent une passerelle entre les répertoires linguistiques sans les mettre en concurrence. Elles traduisent également la souplesse professionnelle de l'enseignant, capable d'ajuster la langue du discours à la situation d'apprentissage.

Les comparaisons interlinguistiques constituent une troisième catégorie de gestes. L'enseignant attire l'attention sur une ressemblance lexicale, une racine commune ou une structure grammaticale analogue entre deux langues. Par exemple, rapprocher le mot « responsable » en français du terme équivalent en arabe ou en anglais peut susciter une réflexion sur le sens, la formation des mots ou les familles lexicales. Ce type de rapprochement favorise le développement de la conscience métalinguistique, une compétence que les recherches de Swain et Lapkin (2013) identifient comme déterminante dans l'apprentissage des langues secondes.

Enfin, certaines interventions relèvent d'un registre plus ludique : jeux de mots bilingues, étymologies approximatives ou allusions culturelles mobilisant plusieurs langues. Ces moments, apparemment anecdotiques, contribuent à créer un climat d'apprentissage détendu et motivant. Ils permettent aux apprenants d'explorer les langues de manière réflexive, en s'appuyant sur leur curiosité et leur expérience linguistique. Dans ce sens, le plurilinguisme discret ne se limite pas à une stratégie de remédiation, mais s'inscrit dans une pédagogie de la découverte et du lien.

Des pratiques situées et adaptatives

Ces gestes plurilingues se caractérisent avant tout par leur ancrage contextuel. Ils ne sont pas planifiés à l'avance dans la séquence didactique, mais émergent des besoins du moment, en réponse à une incompréhension, une hésitation lexicale ou une difficulté d'expression. Leur discrétion tient à leur brièveté et à leur caractère spontané, mais aussi à leur inscription dans un cadre institutionnel où la langue de scolarisation demeure la référence principale. En cela, ils relèvent d'un savoir-faire professionnel implicite, construit à travers l'expérience et la connaissance fine du public scolaire.

Ces gestes ne visent pas à substituer un enseignement plurilingue à l'enseignement de la langue cible, mais à introduire une flexibilité pédagogique permettant de mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Comme le souligne Cummins (2007), l'exploitation raisonnée des répertoires plurilingues contribue à renforcer la compréhension conceptuelle et à réduire les écarts de réussite entre élèves. Loin d'affaiblir la cohérence linguistique de la classe, ces ajustements contribuent à en préserver l'équilibre.

Le plurilinguisme discret s'exprime également dans les interactions entre pairs. Il n'est pas rare que des élèves traduisent ou reformulent spontanément pour aider un camarade, notamment dans les classes de français langue étrangère. Ces échanges, souvent informels, participent d'une dynamique collaborative et inclusive. Ils traduisent une solidarité linguistique, c'est-à-dire une manière pour le groupe

classe de réguler collectivement la compréhension. L'enseignant, en reconnaissant implicitement ces gestes, soutient l'émergence d'un apprentissage coopératif où la diversité linguistique devient un atout partagé.

Une éthique professionnelle en filigrane

Le plurilinguisme discret ne constitue pas une méthode didactique formalisée, mais une attitude professionnelle fondée sur la tolérance et l'écoute. Il révèle une posture éducative où la diversité linguistique est perçue non comme une contrainte, mais comme une ressource potentielle pour l'apprentissage. En cela, il s'inscrit dans la continuité des approches plurielles promues par le Conseil de l'Europe (Candelier et al. 2012) et des travaux récents sur la compétence plurilingue (Council of Europe 2020).

Ce positionnement suppose une sensibilité à la diversité des profils linguistiques des élèves et une capacité à ajuster la communication en fonction des situations. Il illustre la flexibilité adaptative de l'enseignant, qualité essentielle dans un environnement éducatif marqué par la pluralité. En valorisant ces gestes discrets, l'on reconnaît implicitement une dimension essentielle du métier enseignant : celle d'un médiateur linguistique et culturel, capable de naviguer entre les langues pour favoriser l'accès au savoir.

Apports pédagogiques et effets latents

Les gestes langagiers discrets mobilisés en classe ne peuvent être réduits à de simples improvisations. Leur récurrence dans les pratiques d'enseignement du français en contexte plurilingue indique qu'ils s'inscrivent dans une logique d'adaptation raisonnée. Même s'ils ne relèvent pas d'une planification explicite, ils produisent des effets tangibles sur le plan didactique, cognitif et relationnel.

Ces micro-pratiques, souvent peu visibles dans l'observation de classe, constituent pourtant des indicateurs précieux de la capacité des enseignants à adapter leurs interventions aux besoins linguistiques réels des apprenants. Elles participent ainsi à une pédagogie de l'attention et de la médiation, où l'acte d'enseigner devient un acte de régulation linguistique et cognitive permanent.

Sur le plan didactique, ces gestes contribuent à réduire les asymétries linguistiques qui structurent encore fortement l'espace scolaire. Lorsqu'un enseignant accepte une reformulation bilingue ou une traduction spontanée, il reconnaît implicitement la valeur des répertoires pluriels des apprenants. Cette reconnaissance, même discrète, atténue l'écart entre la norme monolingue et la réalité vécue, et permet de faire des langues des élèves non pas des obstacles, mais des appuis pour entrer dans l'apprentissage.

Ces gestes ne remettent pas en question la place centrale de la langue de scolarisation ; ils l'enrichissent en y intégrant des passerelles temporaires vers les autres langues maîtrisées par les élèves. Ils traduisent en ce sens une forme de didactique intégrative, attentive aux répertoires existants sans les institutionnaliser.

Sur le plan cognitif, les comparaisons interlinguistiques, même brèves, favorisent l'émergence de processus métalinguistiques. L'apprenant est conduit à réfléchir sur les régularités et les différences entre langues, ce qui stimule la construction d'un savoir structuré. Swain et Lapkin (2013) montrent que ces moments de mise en relation interlinguistique, souvent initiés par des médiations discrètes, constituent des espaces privilégiés de développement de la langue seconde. De même, les travaux de Cummins (2007) soulignent que l'activation simultanée de plusieurs répertoires permet de renforcer la compréhension conceptuelle et d'élargir les ressources cognitives disponibles.

À long terme, ces micro-activations interlinguistiques développent une mémoire lexicale connectée et favorisent la transférabilité des savoirs. En sollicitant plusieurs systèmes linguistiques à la fois, elles consolident les réseaux conceptuels et améliorent la flexibilité cognitive, compétences désormais reconnues comme fondamentales dans l'apprentissage des langues (Cenoz, Gorter 2015).

Sur le plan relationnel, les gestes de plurilinguisme discret participent à l'instauration d'un climat plus inclusif. En autorisant ponctuellement les langues familières, l'enseignant légitime implicitement les identités langagières des élèves. Ce geste, qui peut sembler anodin, a pour effet de réduire le sentiment d'exclusion et de favoriser l'implication active dans les activités scolaires. L'apprenant n'est plus contraint de dissimuler ses répertoires linguistiques pour se conformer à la norme scolaire, ce qui améliore son engagement et sa persévérance.

Au-delà des bénéfices pour les élèves, ces gestes ont une résonance sur la construction professionnelle des enseignants eux-mêmes. Ces pratiques ont des effets latents sur le développement professionnel des enseignants eux-mêmes. Lorsqu'elles sont partagées entre collègues ou intégrées dans des échanges réflexifs, elles deviennent des ressources collectives. Elles ne constituent pas une méthode formalisée, mais elles dessinent une éthique discrète de l'enseignement, où l'efficacité pédagogique repose sur la reconnaissance des ressources existantes. Castellotti (2017) rappelle que la didactique de l'appropriation suppose précisément de valoriser ces marges, en donnant place à ce qui échappe aux normes, mais contribue néanmoins à l'apprentissage. Ainsi, les gestes de plurilinguisme discret ne doivent pas être considérés comme de simples ajustements secondaires. Ils représentent des leviers pédagogiques, cognitifs et relationnels qui, tout en restant compatibles avec le cadre institutionnel, permettent d'inscrire l'enseignement des langues dans une perspective plus ouverte et plus inclusive.

En partageant et en analysant collectivement ces gestes, les enseignants développent une conscience accrue de leur rôle de médiateurs linguistiques. Ces moments de réflexivité partagée représentent un levier essentiel pour la formation continue et pour la consolidation d'une culture pédagogique fondée sur la reconnaissance de la pluralité linguistique.

Formation et posture enseignante

Les gestes de plurilinguisme discret observés dans les classes renvoient à des savoir-faire professionnels qui dépassent la simple compétence linguistique. Ils mobilisent une posture éducative fondée sur la médiation, l'adaptation et la reconnaissance des répertoires pluriels des élèves. Ces qualités relèvent d'une compétence d'agir plurilingue, au sens où l'entendent Beacco et al. (2016) : la capacité à utiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles pour favoriser la compréhension et la coopération dans des contextes variés.

Dans la perspective de la formation des enseignants, la reconnaissance de ces micro-pratiques ouvre des pistes concrètes. En formation initiale, il s'agit de sensibiliser les futurs enseignants à la valeur pédagogique du plurilinguisme, non comme une juxtaposition de langues, mais comme un ensemble dynamique de ressources mobilisables selon les besoins. Des modules de réflexion pourraient par exemple encourager l'analyse d'extraits de classes où ces gestes apparaissent, afin d'en dégager les fonctions didactiques et les effets sur l'engagement des élèves.

En formation continue, ces gestes peuvent constituer un outil d'auto-analyse professionnelle. L'observation et la mise en commun d'expériences de terrain favorisent une prise de conscience du rôle du langage dans les processus d'inclusion. En partageant des situations où la médiation linguistique s'est avérée bénéfique, les enseignants développent une posture réflexive, attentive aux conditions dans lesquelles la diversité linguistique peut devenir un levier d'apprentissage.

Sur le plan éthique, le plurilinguisme discret illustre une manière d'enseigner fondée sur le respect des parcours linguistiques des élèves. Il s'inscrit dans une conception de l'enseignement où la diversité est perçue comme une richesse et non comme une contrainte. Cette attitude rejoint les orientations du Conseil de l'Europe (Beacco et al. 2016), qui conçoit l'enseignant comme un acteur social plurilingue, capable de créer des passerelles entre les langues et les cultures au sein de la classe.

Ainsi, la formation à cette posture ne consiste pas à multiplier les techniques, mais à développer une éthique professionnelle du plurilinguisme, fondée sur l'écoute, la médiation et la reconnaissance de l'altérité linguistique. En intégrant cette dimension dans la formation des enseignants, on favorise l'émergence d'un modèle d'éducation plus inclusif, aligné sur les objectifs d'une école ouverte à la pluralité linguistique et culturelle.

Conclusion

L'analyse du plurilinguisme discret met en lumière une dimension souvent méconnue des pratiques enseignantes en contexte plurilingue. Les gestes d'ajustement observés ; traductions brèves, reformulations bilingues, comparaisons interlinguistiques, témoignent d'une forme de souplesse pédagogique qui contribue à rendre l'appren-

tissage plus accessible et plus inclusif. Ces interventions, modestes en apparence, révèlent la capacité des enseignants à intégrer la diversité linguistique de leurs élèves sans rompre avec le cadre institutionnel.

Reconnaître la valeur de ces micro-pratiques, c'est admettre que la pluralité linguistique peut s'exprimer à travers des formes implicites, situées et respectueuses des équilibres scolaires. Le plurilinguisme discret ne constitue pas une méthode à formaliser, mais plutôt une éthique professionnelle : il traduit une posture d'ouverture, d'écoute et de médiation. En cela, il rejoint les approches plurielles promues par le Conseil de l'Europe et s'inscrit dans une conception renouvelée de l'enseignement des langues, centrée sur la compréhension et la coopération.

Pour la recherche en didactique, ces gestes représentent un terrain d'observation privilégié. Ils invitent à étudier la manière dont les enseignants mobilisent leurs compétences linguistiques et interculturelles pour favoriser la réussite de tous les élèves. Leur documentation, fondée sur une observation située des pratiques professionnelles, ouvre des perspectives pour la recherche en didactique et pour la formation des enseignants.

Le plurilinguisme discret illustre la capacité du système éducatif à évoluer de l'intérieur, par l'action quotidienne des enseignants. Il ouvre la voie à une pédagogie plus inclusive et plus souple, fondée sur la reconnaissance des ressources linguistiques existantes et sur la valorisation des expériences langagières de chaque apprenant.

Bibliographie

- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., Panthier J. (2016) *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J. F., Lörincz I., Meißner F. J., Schröder-Sura A., Noguerol A. (2012) *CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.
- Castellotti V. (2017) *Didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Éditions Didier, <https://doi.org/10.14375/NP9782278090594>.
- Cenoz J., Gorter D. (2015) *Towards a holistic approach in the study of multilingual education: A literature review*, « International Journal of Multilingualism », n° 12(1), pp. 1–14, <https://doi.org/10.1017/9781009024655.002>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes – Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cummins J. (2007) *Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms*, « Canadian Journal of Applied Linguistics », n° 10(2), pp. 221–240.

- García O., Wei L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9781137385765_4.
- Ministère de l'éducation nationale (2016) *Programme de français – Cycle primaire*, Alger, Ministère de l'Éducation nationale.
- Moore D., Gajo L. (2009) *Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives*, « International Journal of Multilingualism », n° 6(2), pp. 137–153, <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>.
- Swain M., Lapkin S. (2013) *A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate*, « Journal of Immersion and Content-Based Language Education », n° 1(1), pp. 101–129, <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>.

À propos de l'auteure

Dr. Iman Bouzeria est chercheure permanente à l'Institut National de Recherche en Education (Algérie). Ses travaux s'inscrivent dans le champ des sciences du langage et de l'éducation, avec un intérêt particulier pour la didactique du français, les neurosciences éducatives et l'innovation pédagogique. Elle s'attache à analyser les liens entre politiques linguistiques, pratiques d'enseignement et usages du numérique dans les apprentissages. Contact : iman.bouzeria@inre.dz

About the Author

Dr. Iman Bouzeria is a researcher at the National Institute for Research in Education, Algeria. Her research is concerned with language sciences and education, with particular attention to French language teaching, educational neuroscience, and teaching innovation. She examines the relationships between language policies, teaching practices, and the use of digital technologies in learning contexts. Contact : iman.bouzeria@inre.dz

O Autorze

Dr Iman Bouzeria – badaczka zatrudniona w Institut National de Recherche en Education (Algieria). Jej prace wpisują się w pole nauk o języku i edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki nauczania języka francuskiego, neurobiologii edukacyjnej i innowacji pedagogicznej. Zajmuje się analizą związków pomiędzy polityką językową/lingwistyczną, praktyką nauczania i zastosowaniem technologii cyfrowej w nauczaniu. Kontakt : iman.bouzeria@inre.dz



Hamed Yaghmaeian* 

Listening, Narrating, and Attending to Things. Toward Proactive Relational–Mediational Epistemic Space for Education (after Carla Rinaldi)

Abstract

This article emerges from a lived engagement with education and addresses a tension arising from concern with “what comes out” of teaching and research, where experience is reduced to representation in order to be made presentable. In this reduction, the very life of education, as something in the making, is set aside, and experience becomes fragmented into separate domains of feeling (across sensory registers), narration, and materiality. In response, this text foregrounds forms of attention that remain responsive to lived situations, through which experience persists, is revisited, and is reconfigured over time. Documentation is approached as an infrastructure that keeps relations open and resists the premature closure of meaning. From the position of the teacher–researcher, I attend to slowness, ambiguity, repetition, and the seemingly ordinary in the classroom. The teacher’s presence in the roles of scaffolder and mentor is reconfigured as an active participator within a network of relations, opening possibilities for arts-based and problem-based pedagogies.

Keywords: pedagogy of listening, autoethnography, symmetrical archaeology, documentation, arts-based education.

Article received: 27.04.2026; accepted: 21.07.2026.

* University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE);
& Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi, Italy.

Słuchanie, narratywizowanie i uważność wobec rzeczy. Ku proaktywnej relacyjno-mediacyjnej przestrzeni epistemicznej edukacji (za Carlą Rinaldi)

Abstrakt

Artykuł wyrasta z osobistego zaangażowania w edukację i podejmuje kwestię napięcia wynikającego z koncentracji na „efektach” nauczania i badań, w których doświadczenie zostaje zredukowane do reprezentacji, aby mogło zostać przedstawione. W wyniku tej redukcji samo życie edukacji – rozumianej jako proces nieustannego stawiania się – zostaje odsunięte na dalszy plan, a doświadczenie ulega fragmentaryzacji na odrębne domeny odczuwania (obejmujące różne rejestry zmysłowe), narracji i materialności. W odpowiedzi na ten problem tekst eksponuje takie formy uwagi, które pozostają wrażliwe na sytuacje przeżywane, dzięki czemu doświadczenie może trwać, być ponownie podejmowane i z czasem ulegać rekonfiguracji. Dokumentacja jest ujmowana jako infrastruktura podtrzymująca otwartość relacji i przeciwstawiająca się przedwczesnemu domknięciu znaczeń. Z perspektywy nauczyciela-badacza autor zwraca uwagę na powolność, niejednoznaczność, powtarzalność oraz to, co w klasie wydaje się zwyczajne i codzienne. Obecność nauczyciela w rolach twórcy rusztowania (*scaffolding*) i mentora zostaje na nowo zdefiniowana jako aktywne uczestnictwo w sieci relacji, otwierające możliwości dla pedagogik opartych na sztuce oraz na problemowym uczeniu się.

Słowa kluczowe: pedagogika słuchania, autoetnografia, archeologia symetryczna, dokumentacja, edukacja oparta na sztuce.

از نظر گه گفتشان شد مختلف

آن یکی دالش لقب داد این الف¹

(Rumi 1926)

Introduction: Beyond Representation

In the tale of *The Elephant in the Dark*, a story is told that is often read as a parable of the relativity of perception: each person touches one part of the elephant and takes that partial contact for the whole (Rumi 1926, Book III). Yet what this parable brings forward for this article is not only the difference between perceptions, but the

¹ I present this line in Persian as it belongs to my own linguistic horizon. A tentative rendering would be: Because of differences in discourse, one named it ‘dāl,’ another called it ‘alif.’ The verse points to how meaning shifts with the position of the speaker. Any translation here can only approximate this movement, and in doing so, it inevitably loses part of the texture carried by the original. The discussion is based on the Persian original; the standard English edition is included in the bibliography for reference (Rumi 1926).

relation between question and perception. Each person sees what they are already seeking. What is touched in the dark is not separate from the question that guides the hand. Education follows a similar logic. What we see in education depends, before anything else, on the question through which we approach it. If our question concerns achievement, education appears in the language of outcomes. If our concern is intervention in order to address a pre-defined gap, education is formulated as a tool. If our question concerns the transmission of experience, education is understood through content. The question organises the field of perception, and from it emerge language, direction, and even what eventually becomes "evaluable."

This article arose from the difficulty of a teacher seeking a way to contemplate and revise their own work in the classroom. As a teacher who has lived for years with photography, narration, and the observation of situations in which experience is transmitted, I have tried to understand how one might learn something from the experiences of others about the process of education itself: a way of archaeology of the paths that have been taken. To do so, I turned to dozens of projects that in some way belonged to the same world as my own work: projects based on photography, narration, art, participation, and work with different groups, whether in classrooms or in social fields. Yet the more I read, the more I encountered texts in which it was possible to understand what had been produced, but difficult to understand what had happened along the path of participation. The photographs were present, the narratives were present, and at times even a voice speaking of participation could be heard. Yet the classroom itself, as a living event with its temporality, mechanisms, and tensions, remained absent from the text.

Gradually, it became clear to me that this absence was related to the horizon within which many of these projects are defined. A significant part of the experiences that use images, narration, or art with children, young people, or groups in fragile situations are formulated within the horizon of intervention: intervention for change, development, empowerment, or for filling a gap that has already been identified. Within such a horizon, attention is directed from the beginning toward impact and change. What comes to the centre is whether a rupture has been repaired, whether a voice has been heard, and whether a change has taken place. As a result, what is vital for a teacher who wishes to reread the educational mechanism of an experience is pushed to the margins: how participation remained alive over time, how attention shifted, how the teacher sustained the situation, and how materials, images, pauses, and resistances acted within the process.

But the issue has a deeper layer. What disappears in many experiences of change through art is not only the educational process, but also "art itself as a language." Anyone can be asked to take a photograph. Hundreds of images can be produced in a few seconds. But producing images is not the same as entering the language of photography. In the same way, one can ask someone to write, but writing is not the same as dwelling in the language of writing. Can one teach someone to write poetry without placing them in a sustained proximity of good poetry? Can one speak of photography as a way of encountering the world without allowing time to remain with

looking, to return to the image, and to discover slowly the relation between frame and experience? In many art-based projects, art enters the field as an action: a tool for expression, participation, or intervention. Yet what is rarely made into the object of work is art as a language, a language whose understanding, practice, and inhabitation require time.

From here, the difference of the classroom becomes important for me. The classroom is not simply an institutional setting for carrying out activities. At least within the horizon defended in this article, the classroom is a place for remaining in proximity of a language; for return, practice, error, silence, and the slowness without which neither looking, nor writing, nor a conversation that moves beyond immediate responses can take shape. My concern was not only why the “process” remains unseen in many project reports. The question was why the path itself, the staying with experience, and the work of the classroom lose their priority. Why can one understand that a project was “successful,” that participants were “empowered” and that narratives were produced, while still not understanding how the teacher or facilitator sustained the possibility of this conversation over time? How did a way of looking take shape? How did someone move away from the immediate consumption of images? How was the classroom prevented from falling apart into scattered activities? And how did something like a shared language emerge within experience?

For a teacher who wants to return to their own classroom, reread it, and if necessary rebuild it, these are precisely the questions that matter. I was looking for a way to see what, within my own work, might open a small window onto a new landscape. From here, the classroom becomes for me not only an institution but an epistemological position. The importance of the classroom lies in the fact that it makes possible something that is often lost in haste: sustained conversation. The classroom is a place where one can return to an image, reread a narrative, not pass over silence, pause over an error, and allow something that has not yet been named to show itself gradually. When education is understood as a space for dwelling in a language, lingering with an experience, and forming new relations with the world, the process is no longer the margin of achievement. It becomes the very object of the work.

At this point, the question of the article takes shape: what must be preserved so that educational experience, when it is no longer lived and is narrated in the course of transmission, remains educational? If we want to see the educational process itself, and not only its achievements, final narratives, or social effects, what must become the object of attention? How can one approach educational experience without allowing it, at the very moment of narration, to decline into abstraction, summary, and conclusion? How can one learn from the educational experiences of others if what reaches us are only the final remains of the work and not the work itself? And if the issue is not the measurement of achievement, the transmission of content, or intervention to repair a gap, but the rereading and revision of process, what kind of question, what kind of language, and what kind of documentary form become necessary?

In condensed form, the path of the article can be formulated as follows: (1) question, (2) organisation of perception, (3) language and documentary form,

(4) the possibility or impossibility of seeing the process, (5) returning to the classroom as an epistemological position, (6) dwelling in the language of art rather than using art as action, (7) the situated orchestration of participatory resources, (8) resisting abstraction as the condition for preserving educational experience.

The response pursued in this article is the construction of an educational orientation for seeing, recording, and contemplating what is easily erased in common accounts: the situated orchestration of participatory resources in the classroom. The concern of the article is the transmission of experience in its concrete and layered form. For this reason, the point of departure of the text is resistance to abstraction. Before experience settles into stabilised representations², the language of results, or summarised narratives, it must be followed as a field of attention; a field in which space, time, materials, seeing, pauses, narrating, and relations have not yet been separated from one another. What follows is an attempt to build a situation that can preserve this condition as far as possible and allow the educational process to unfold through nearness, hesitation, and mutual learning. The following pages conceptualize this educational condition as what I provisionally call a 'Proactive Relational-Mediational Epistemic Space'. For brevity, I occasionally refer to this as the proactive architecture.

Resisting Abstraction: Experience as a Site of Attention

The separation of educational experience from its representations resonates with the intellectual work of Henri Lefebvre, whose critique of the dominance of abstraction in everyday life reverberates within the educational practices. Lefebvre explains that abstraction emerges from the ways everyday actions are handled and gradually distances itself from lived experience:

The relation of every humble, everyday gesture to the social complex, like the relation of each individual to the whole, cannot be compared to that of the part to the sum total or of the element to a 'synthesis', using the term in its usual vague sense. Mathematical integration would be a better way of explaining the transfer from one scale of greatness to another, implying as it does a qualitative leap without the sense that the 'differential' element (the gesture, the individual) and the totality are radically heterogeneous (Lefebvre 1991[1947]: 164).

Social life has its twists and turns and the language used to represent it, must have the flexibility to express them. Culture and life in the modern world tend to improvise our being by cursory haste without preparation and contemplation. These kinds of separation and reification bring to mind the idea that everyday life has be-

² In the social sciences, "representation" has been used as a means of describing reality and transforming experience into a form that can be expressed and communicated. However, since the late twentieth century, the "crisis of representation" has rendered the concept problematic. Representation is always bound up with selection, omission, and framing, and it takes shape in relation to the researcher's positionality. In this text, representation is understood as the stabilization of experience within linguistic forms. "Documentation", by contrast, is approached as an effort to sustain experience in the tension between what appears and what escapes articulation.

come both a dramatic and passive arena. The confusion, complexity and alienation of everyday life result in a sense of self-evidence and familiarity. This unattended predicament in turn produces a false sense, which is the most fundamental obstacle to cognition. It is here that the description of everyday life through literature and art mediates the understanding of the social world and represents the attitude that governs historical periods and the evolution of everyday life³.

Sensitivity to the fragility involved in transmitting experience in the process of becoming is something Lefebvre inherits from Walter Benjamin. Writing between two world war, Benjamin observed a paradoxical condition: people were surrounded by an unprecedented abundance of immediate experiences, yet found it increasingly difficult to produce meaning from them within the overwhelming speed of their encounter. Experience multiplied, but did not deepen. For Benjamin, the problem was the loss of the capacity to reproduce and transmit meaning. Actors within the unfolding field of life were unable to transform fleeting experiences into narratives that could be shared. The fragile human body and its emotions became saturated by the immediacy of accumulated experiences, while the capacity to transform them into meaning weakened (see: Highmore 2002: 66).

In his analysis of late modernity, Byung-Chul Han returns to Benjamin's diagnosis with a sense of urgency. According to Han, the crisis identified by Benjamin has intensified under conditions of informational accumulation. The endless "sense of beginning"⁴ in modernity, which Han invokes through Brecht, repeatedly clears the table of diverse presences and generates from within it a continuous present without separation, longing, or distance. Information fragments time into momentary connections and deprives experience of its sense of continuity and its concrete dimensions. Without a sense of time, narration collapses into abstraction. Han argues that we may be largely informed and filled with information while simultaneously remaining disoriented or uncertain (Han 2024: 9, 21).

³ The priority and distinctiveness of everyday life within problem-based learning is taken here as a given condition of this text and will not be elaborated further. See forthcoming work: *Problematizing Everyday Life and the Social Life of Things to Pave the Way for Problem-Based Learning and Pedagogy of Integration through Arts-Based Education* (manuscript in preparation). The emphasis on artistic language lies in its relative capacity to remain in contact with the tensions, ambiguities, and unfinished character of lived experience; dimensions that the discursive and specialized language of the social sciences often tends to abstract from. As Herbert Marcuse suggests, art preserves the memory of unfulfilled possibilities and, in doing so, establishes a critical relation to existing conditions, enabling a contemplation of everyday life beyond its apparent self-evidence (Marcuse 1978: 69).

⁴ Sense of beginning in modernity refers to a historical-perceptual logic: a social formation that stabilizes newness as a dominant value and is aligned with a continuous rupture from the past. Each present appears as a start without a critical relation to what preceded it, and leading to a cycle of endless beginnings. In the classroom, this logic takes the form of an emphasis on novelty of actions, while the dynamics of power and the structures of knowledge transmission remain largely unchanged. What is called "new" tends to operate within already stabilized frameworks. Knowledge continues to move from authority to student, and novelty often remains at the level of vocabulary. A "creative" project, for instance, is still evaluated through a pre-established rubric. The practical enactment of terms such as critical thinking, collaboration, and participation remains unresolved and opaque. Activities presented as exploratory are nevertheless bound by fixed and limited time. Students carry out projects, while the definition and direction of the process are assumed to lie elsewhere. Fatigue, hesitation, pauses, or confusion are interpreted as lack. Within a linear temporal regime, learning is reduced to a gradual accumulation.

Benjamin, Lefebvre, and Han point to a continuous and tangible condition. When lived experience is compressed, accelerated, or excessively translated, it is pushed back into forms of authoritarian abstraction⁵ in the process of recalling and receiving meaning through the embodied and identity-forming pathways of everyday life. Instead of meaning emerging from the situation, it is applied from above through judgments, clichés, or beliefs, suppressing the possibility that experience might resist theory. Marshall Berman, reflecting on the fate of modernity, reminds us that in spite of the proliferation of art and thought in the twentieth century, the connection between modern culture and lived life has weakened; it is as if we have “lost the art of putting ourselves in the picture.” Modern works and ideas continue to be produced, yet the experience that could set them in motion within everyday life gradually erodes. Berman explains this rupture through a comparison between nineteenth – and twentieth-century intellectual sensibilities. Nineteenth-century thinkers experienced modernity as a living field of tensions and contradictions and were simultaneously fascinated by and critical of it; this struggle itself became the source of their creative force. By contrast, many twentieth-century accounts incline toward rigid polarities. Modernity is either embraced with naive enthusiasm or rejected with cold distance, as though it were a closed and unchangeable whole (Berman 1988: 24). With the reduction of the open horizons to closed narratives, lived experience is likewise pushed into pre-formed abstractions. It is along this very trajectory that the conditions which could allow experience to remain in tension with concepts long enough to become meaning, begin to weaken.

This condition does not remain outside the field of education. Whenever experience is rapidly reduced to results, competencies, and achievements, it returns to the classroom filled with the abstractions of urgent and affirmative endings, along with the disturbances, anxieties, and disorientations produced by the loss of direction. The hope here is that classrooms remain among the few spaces in which attention, adjacent to time and meaning, can still be practiced and encouraged not as something assumed or taken for granted, but as a form of awareness that remains in contact with the situation. Education consists of staying with processes that reveal themselves slowly, unevenly, and in layered ways.

⁵ Authoritarian abstraction in the classroom appears when educational experience, before being followed in its complexity, instability, ambiguity, and unfinishedness, is reduced to pre-established frameworks of learning and assessment. For the teacher, attention shifts from “what is happening” to “what should be achieved,” turning accompaniment into management. For students, it becomes a practice of aligning with representation: “how to answer,” “how to align themselves with expectations,” and “how to present the not-yet-formed as complete.” Experience is divided into measurable units, and its lived continuity is lost. While learners, at the level of lived experience, draw energy from staying with the process, the educational structure directs them toward forms of “becoming” whose patterns have already been stabilized and reproduced within existing dynamics of power. This condition is not limited to childhood; it extends across the entire continuum of education. What remains is a presentable image of learning, not learning as process. This produces a form of educational alienation and shifts speaking from within relations to representations imposed from the outside. Embodied, material, and affective dimensions of experience are often the first to be excluded. Time is compressed into outcomes, leaving little room for delay, return, or repetition. Documentation, in this context, risks becoming a tool for confirming outcomes. What is at issue is not only how learning is represented, but whether it is allowed to remain alive as experience.

Entering the Field of Practice

1st Orientation: Listening–Documentation

Listening is a form of attention through which educational experience becomes perceptible as it takes shape. Within the educational orientation developed by Carla Rinaldi, listening is understood as an active verb. It involves interpretation, the attribution of meaning, and the recognition of value in what others present, even when no clear answer is available. As she writes, listening “does not produce answers but formulates questions,” and arises from doubt and uncertainty that stem from awareness of the partial and revisable nature of knowledge (Rinaldi 2021: 39).

Listening does not remain confined to the algorithm of spoken language. Learning emerges not only through differences among individuals, but also among languages—spoken, visual, tactile, musical, gestural—and through movement between them. In these passages, languages are “enriched, multiplied, refined and generated, but also collide, ‘contaminate’ and hybridise each other and are renewed.” (Rinaldi 2021: 41). Listening therefore operates across the full spectrum of sensory registers.

Documentation plays a central role in this relational configuration. Documentation is “interpreted and used for its value as a tool for recalling; that is, as a possibility for reflection” and interpretation (Rinaldi 2021: 36). Through documentation, learning processes become visible and transmissible while they are still unfolding. Visibility, readability, and shareability become conditions for communicative and educational effectiveness, enabling the reconsideration of mental, intersubjective, and relational processes (Rinaldi 2021: 42). Documentation connects times and places that are not adjacent and allows past moments of inquiry to remain active within the present.

This understanding of listening–documentation transforms the role of the teacher. Competence is defined less by possessing knowledge and more by perceptual sensitivity and interpretive awareness. As Rinaldi notes, teaching “is not a transferable ‘science,’ but rather an understanding, a sensitivity to knowledge.” Teachers participate in the very processes they make possible, observe, and document through their presence and perseverance, learning alongside the students. Scaffolding is practiced in relation to context, shared expectations, and attentiveness to what is taking place. Trial and error and improvisation move beyond the fear of failing scientific precision and instead become dynamic gestures of responsibility toward the situated unfolding of events (Rinaldi 2021: 45).

2nd Orientation: Autoethnography – Articulating Position in Practice

Autoethnography begins with a deceptively simple question: who carries experience? Here, experience is not treated as an object that can be observed from a distance, separated, stabilized, and translated. The object of experience is carried

by an embodied and situated subject who is already entangled in relations, routines, interruptions, and expectations. Language is expected, as precisely as possible, to reconfigure what has been lived so that it becomes transmissible.

Narration is the medium through which experience is expected to become transmissible without being stripped of its inherent complexity. I narrate neither to decorate theory nor to oppose it. I narrate because meaning, within educational life, takes shape through sequences, hesitations, repetitions, and sudden shifts that cannot all be grasped at once. It remains entangled with the limits of words and the breadth of minds. Life and narration are inseparable here. Experience anticipates telling, and telling reshapes experience. "Narrative is both about living and part of it" (Bochner, Ellis 2000: 746). What is at stake are the points at which experience is articulated: how narration directs attention, sustains responsibility, and either opens possibilities for parallel actions or forecloses their presence.

The position of the "I" enters this work through practice rather than declaration. I write as an educator who inhabits classrooms as fields of presence where relations multiply. Teaching, as I experience it, is reciprocal and unfinished. It reveals itself as much through responses, misunderstandings, uncertainties, and shifts in my own attention as through intentions and planned trajectories. For this reason, I resist turning students into objects of research. Whenever I attempt to evaluate the presence of others as data, I encounter a form of ethical and perceptual distraction. Students attend to themselves and to one another; my task is to articulate the path I travel in relation to them. Autoethnography offers a way to do this without claiming authority over the experiences of others, while still keeping the movement of the "I" within the educational situation tangible and accountable (Adams, Holman Jones, Ellis 2015: 25).

Listening as Autoethnographic Practice in the Classroom: A Site of Convergence

From where I stand, listening and autoethnography within educational practice do not emerge from separate genealogies. Both respond to conditions in which the process of learning has become increasingly abstract. In tracing a map of kinship markers, four recurring orientations can be identified where conceptual proximities that have long existed are revealed. By revisiting these homogeneous tendencies, I hope to scaffold new possibilities for educational action through four related methodological orientations, followed by a fifth reflection on the productive tension that emerges between them.

Relational Construction of Meaning

In Rinaldi's account, learning is a process in the making. It is "the emergence of that which was not there before," a search within social life (Rinaldi 2021: 104). The child

is understood as “a context for himself or herself and for the others,” and learning becomes the construction of interactions along the subject-objects of learning; objects that include not only knowledge but also social, emotional, aesthetic, and ethical dimensions (Rinaldi 2021: 43).

The turning point in this perspective (and the central concern of my article) is what Rinaldi calls a “relational place” (Rinaldi 2021: 43). Knowledge is produced through mutual curiosity between subject and object, allowing those who participate in the educational process to give new identities to what they encounter. Meaning is produced within interaction and remains inseparable from the relations that sustain it.

This continuum resonates with the epistemology of autoethnography within the classroom. Autoethnography takes shape through attentiveness to the other, the social, and the collective good, as Carolyn Ellis emphasizes (see: Kafar 2014: 131); in doing so, it becomes tied to the ethical domain of education, where knowing evolves through contact with the surrounding world and remains accountable to others.

Reflexivity and Interpretive Responsibility

Listening suspends premature certainty. It arises from doubt: an awareness of limits. The actor who listens enters into relation, adjusts position, attends carefully, and participates in the production of meaning.

Documentation is where this reflexivity takes form. Evaluation emerges from documentation as values become explicit, visible, and shareable. The process Rinaldi calls “progettazione” unfolds as a flexible orientation nourished by what emerges in practice. The teacher’s competence is defined “more in terms of understanding than of pure knowledge,” sustained through continual examination of situations and evidence and through shared reflection (Rinaldi 2021: 44–45). In this configuration, the teacher participates within the process and assumes responsibility for interpretation and scaffolding. As a subject of autoethnography, the teacher becomes simultaneously the subject and object of their own action. Remaining within the educational process, articulating their position and acknowledging their interventions, the teacher takes responsibility for how meaning emerges through participation, uncertainty, and situated action.

Motivational Language, Poetics, and Embodiment

Drawing on Loris Malaguzzi, Rinaldi portrays the teacher simultaneously as director, set designer, curtain, electrician, and spectator; figures that foreground performance, attention, and embodiment (Rinaldi 2021: 45). Fragility, vulnerability, and uncertainty are accepted as integral aspects of educational life. Documentation, understood as

an act of responsibility and expression of the teacher's situated presence, is at least once described as "an act of love" (Rinaldi 2013).

Creativity is something that may surface through weakness, rupture, and reconfiguration. Language does not remain suspended above experience but stays in contact with it. The form of expression itself participates in meaning-making. Interestingly, as prominent autoethnographers observe, "it is difficult, if not impossible to separate doing autoethnography from writing autoethnography." (Adams, Holman Jones, Ellis 2015: 67).

Autoethnography takes seriously the aesthetic dimension of knowledge production (Adams, Holman Jones, Ellis 2015: 23) and makes room for both the ordinary and the exceptional. Teaching unfolds between repetition and interruption, between routine and sudden insight, between what frequently appears and what cannot be anticipated. Many educational moments are neither dramatic nor easily narratable, yet they carry decisive weight. Others arrive as "epiphanies"—moments of rupture, confusion, or clarity that reshape understanding and call existing assumptions into question (Adams, Holman Jones, Ellis 2015: 26–27). Autoethnography allows such moments to be expressed without forcing them to conform to stabilized explanatory frameworks.

First-Person Position as a Quality of Inquiry

Through documentation, interpretation becomes material. Notes, photographs, recordings, and other traces form fragments of memory that appear objective while remaining infused with the subjectivity of the documenter. These fragments are offered to others for revisiting and participating in the collective production of knowledge. Documentation functions as a narrative form that seeks communicative clarity without erasing emergent elements or attempting to invent meaning. Nor is it detached from the life history of the documenter. The bias present within it is recognized as an element of quality (Rinaldi 2021: 43–44).

Subjectivity here is intentional. It is distinguished from unexamined partiality and integrated as a generative force within the process. For participants in educational processes, documentation becomes an interface through which they encounter themselves and their actions as narrative, reflect on meanings emerging from their work, and situate themselves in relation to others. Participation⁶ in this educational orientation goes beyond invitations to speak, filling out forms, or following

⁶ In this text, I understand participation as grounded in the situated position of the acting subject; specifically, the educator–researcher engaged in the mediation of knowledge. While shaped and constrained by field conditions, participation is not given in advance; participation cannot be delegated or performed on behalf of the subject; participation entails exposure and risk and its boundaries are defined through the subject's accountability, sustained by persistence and perseverance in being-with others and by recognizing oneself in the mirror of relational proximity. Participation activates the position of the educator as well; constituted through reciprocal transformation; sustained through forms of attention; and unfolds over time and requires duration.

predefined steps; it emerges from relations that are actively sustained when uncertainty is endured. Participation means being affected by others and allowing oneself to be transformed through interaction.

In this sense, listening is a commitment to remain open to the differences that take shape within a shared situation. Negotiation becomes a way of dwelling with what may be transformed in the moment. Participation therefore appears as a relational process sustained through trust, vulnerability, and mutual adaptation (Rinaldi 2021: 103). As autoethnography suggests, “proximity, not objectivity, becomes an epistemological point of departure and return.” (Adams, Holman Jones, Ellis 2015: 23). Autoethnography accepts proximity as an epistemic condition and understands vulnerability and participatory dimensions within situated conditions as a form of methodological rigor and an opportunity for analytical coherence and discipline.

A Productive Tension to Activate the Teacher and Foster Reciprocal Pedagogy

The four affinities traced above do not dissolve the differences between listening and autoethnography. On the contrary, they make it possible to approach those differences more precisely. What emerges at this point is a productive tension generated by the encounter of two distinct methodological sensibilities. The pedagogy of listening foregrounds mimetic empathy and relational receptivity, while autoethnography brings subjective / reflexive empathy together with positioning participation into the field. Reciprocal pedagogy becomes possible in and through the tension between these orientations.

If listening is placed in proximity to the phenomenological notion of *epoché*, both involve a temporary suspension: a suspension of presuppositions and also of the rush toward meaning-making. This movement shifts attention away from causal explanation and toward the way experience appears, making it possible to perceive what is emerging before it is conceptually stabilized (Konecki 2019: 16). By limiting pre-conceptualization, this suspension is coupled with openness to meaning, acceptance of multiple perspectives, and readiness to encounter the unexpected, thereby enabling serendipity in fieldwork (Konecki 2019: 21–23). Seen in this way, listening can be understood as a pedagogical inflection of *epoché*⁷, one that makes possible a temporary suspension of certainty so that experience may be perceived in unfolding state.

⁷ In the phenomenological tradition, *epoché* refers to the suspension of presuppositions and the bracketing of judgments, allowing one to move beyond ready-made frameworks and attend to how things appear. It is typically understood as an individual act. Here, “inflection” signals a creative turn of this concept within a different context. When this idea is brought into the field of education, it becomes a collective and situated practice that unfolds within the relations of the classroom. Through this shift, the aim of attaining knowledge is reoriented toward enabling the conditions of learning. The *a priori* force of concepts along with the rush toward meaning is held in suspension, so that experience can remain in contact with concepts long enough for meaning to take shape gradually. The teacher, in this sense, is responsible for the duration of this pause; the effective sustainment of this suspension becomes a key dimension of pedagogical competence in the classroom.

This proximity brings into view a subtle distinction between listening and autoethnography. In the pedagogy of listening, the researcher's judgments and presuppositions are bracketed. The subject remains present, yet withdraws from imposing meaning so that experience may appear in its instability and openness. Autoethnography, by contrast, brings this very position to the surface and makes it the object of inquiry. The issue is no longer only to see experience, but to see how meaning takes shape from within the situated position of the subject. When that subject is the teacher, their role in directing attention, interpretation, and intervention becomes explicit. In this sense, listening, across sensory registers, makes the emergence of experience possible through suspension, whereas autoethnography introduces accountability and responsibility into the field through the articulation of position.

This difference does not remain only at the level of meaning-making. In the pedagogy of listening, the center of gravity lies in a sense of relational attunement: openness to the other, emotional responsiveness, affective bonds, recognition of the other's perspective, and exposure to the influence of the other. Rinaldi understands listening as an act saturated with emotion, one generated by emotion, one that stimulates emotion, and one that places the subject under the influence of the emotions of others. She links listening to "welcoming and being open to differences" and "recognizing the value of the other's point of view and interpretation" (Rinaldi 2021: 38–39). Documentation, too, is described as a dialectical, poetic process grounded in affective bonds, a process that shapes knowledge at the level of relation (Rinaldi 2021: 43). From this perspective, listening places the subject, before anything else, within a field of relation, affect, and responsiveness to the other.

In autoethnography, this relation is articulated through a different route. Experience enters language through the "I"; the subject's position is made visible, and the subject itself becomes the object of inquiry. Vulnerability, reflexivity, care, empathy and accountability are produced through autoethnographical reflection. The difference lies in the route. In the pedagogy of listening, relation is opened more through receptivity, affectability, and remaining within an affective bond. In autoethnography, that same relation is brought into language through narration, through making the subject's position visible, and through rendering interpretation answerable. For this reason, one might say that the pedagogy of listening intensifies relational receptivity, whereas autoethnography intensifies subjective articulation.

This distinction becomes even clearer in Rinaldi's reading of mimesis. Rinaldi does not understand mimesis as imitation in the simple sense, but as a process of "making oneself similar" to the other; a movement in which one does not merely copy the other but is transformed in relation to them. Imitation, in this sense, is an entry into a relation that changes both child and adult. It is precisely here that Rinaldi speaks of the "force of love," of the desire to "step into the shoes of the other," and of empathy (Rinaldi 2021: 173). Empathy here is not merely the achievement of reflective understanding, but the outcome of a mimetic and relational engagement with the other; one that begins with gestures, tones, movements, and bodily presence. Autoethnography, by contrast, tends to render this very proximity to the other intelligi-

ble and open to inquiry through narration, through the articulation of position, and through the subject's conscious work upon lived experience.

These are two different routes for producing relational knowledge in the classroom. One proceeds through being affected by the other, affective bonds, bodily attunement, and openness to difference. The other proceeds through narrating one's own position, exposing vulnerability, and rendering the act of interpretation answerable. Listening prevents inquiry from collapsing into the self of the narrator; autoethnography, in turn, prevents relation from remaining at the level of an unnamed affective openness that evades interpretive responsibility. This tension shows that understanding educational experience requires both a capacity to be affected by the other and a capacity to articulate one's own position in relation to them while taking responsibility for holding and sustaining participation from within. Here, the teacher-researcher enters as an active element within a mutual field of learning, a field in which the intensification of the teacher's role simultaneously enables the agency of all participants. From my position, and in close alignment with Carla Rinaldi's understanding, teaching is fundamentally a "reciprocal" act. Empowerment therefore takes shape as a shared co-constituted process⁸.

At this point, the conjunction of listening and autoethnography acquires a further pedagogical significance in light of Gert Biesta's insistence that "the subject-ness of the student is the real 'basic' of education" (Biesta 2022: 8). If education unfolds across the interwoven domains of qualification, socialisation, and subjectification, and if subjectification concerns the emergence of the student as a subject capable of "autonomy, independence, responsibility, criticality and the capacity for judgement" (Biesta 2015: 77, 85), then autoethnography matters here not only because it renders the teacher's own participation and judgement visible, but because it brings the teacher into the pedagogical relation as a subject as well. In this way, the conjunction with listening becomes more than a methodological enrichment. Listening sustains openness and responsiveness to the other, while autoethnography makes the teacher's own subject-position available within that relation in a reflective and answerable form. What emerges between them is a reciprocal pedagogical field in which the teacher's subject-position and the student's subject-ness are held in relation to one another, and in which the work of education remains oriented not only toward learning and social incorporation but toward the coming-into-presence of subjects.

⁸ In conventional approaches, empowerment is evaluated by listing 'indicators' and assessing them through in-depth qualitative documentation, often positioning students as objects of research. From the perspective advanced here, with an emphasis on the reciprocal nature of education, this logic is reconfigured. The teacher, as a scaffolder of the educational process, can themselves become the site of evaluation. Evaluation shifts from individual subjects toward the configuration of actions, relations, and conditions that generate possibilities of empowerment. It thus moves beyond stabilized outcomes and becomes a reading of "orchestration of resources": the conditions that enable becoming empowered. The teacher-researcher operates simultaneously as the object of evaluation, the scaffolder of this empowering orchestration, and the regulator of its conditions. Attention to the duration and sustainability of these possibilities keeps evaluation open to revisiting and reconfiguration. I borrow the notion of 'orchestration of resources' from Sandra Safourcade's discussion of agency and empowerment (Safourcade 2024).

3rd Orientation: Symmetrical Archaeology of the Recent Past

Listening is never confined to spoken language. It is distributed among movements, materials, spaces, images, rhythms, tastes, and silences⁹. They are ways of sustaining meaning where experience cannot be fully narrated. When Rinaldi speaks of the “hundred languages of children” (Rinaldi 2021), the traces of this openness become visible.

Autoethnography also encounters such threshold conditions. Carolyn Ellis emphasizes that the researcher is not necessarily concerned with the self from the outset; rather, “in the process of research, the researcher discovers his or her connection to the material and to the world studied” (see: Mizzi, Laidlaw 2024: 24). Autoethnographers are aware that this approach leans heavily toward the human capacity to narrate. Even when bodies, spaces, objects, and affects are present in the text, agency can quietly return to the narrating subject.

This marks a limit. In listening, multiple sensors are at work. Yet in writing, there is always the risk that narration consolidates dimensions into coherence, reduces space and conditions to retrievable fragments, and compresses the lived complexity of educational situations into accumulations of what can be said. For this reason, remaining faithful to educational experience requires more than precise narration. The issue becomes particularly significant in contexts where experience is intensely documented, narrated, and represented. Under such conditions, experience risks being reduced to information.

Symmetrical archaeology of the recent past offers a way to remain with these conditions without immediately translating them into narrative; a subtle shift of attention toward what remains materially. Historical archaeology has often developed our understanding of the past through narratives rooted in texts, documents, and conceptual genealogies, where objects tend to appear mainly as confirmations of stories already told. By contrast, symmetrical archaeology moves closer to the practices of prehistoric archaeology, approaching objects not as supports for narrative coherence but as entities that exert their own pressure on interpretation¹⁰. They do

⁹ Studios dedicated to food and taste, ongoing engagement with recycling and rethinking materials, and attention to environments and objects are not secondary features of this educational practice. Projects such as REMIDA (the Creative Recycling Centre) and PAUSE (Atelier dei Saporì) managed by Reggio Children. Carla Rinaldi, as president of Reggio Children and a leading figure in the Reggio Emilia approach, has been central in articulating and disseminating these practices as expressions of the pedagogy of listening.

¹⁰ Think, for a moment, of the *Venus of Willendorf* and its symbolic presence in thought. Its weight and material presence exceeds what narrative description can carry. To make this more immediate, consider your own wallet: perhaps it holds a photograph of a partner or a child. For you, this object inseparable from your relation is charged with affection, memory, and situated meaning; for another, it may appear as nothing more than an ordinary image (a small print, 3×4 or 6×4, its material condition, worn or pristine, shaped by how it is kept), easily overlooked if encountered on the street (unless, as a passerby, you are a photographer or it echoes something intimate in your memory, perhaps a past attachment or loss). What is at play here is the situated force through which objects participate in meaning. We live materially and think narratively. Experience occurs within spaces and in the presence of things, yet it is summarized and transmitted in the form of words. At this point, a certain level of abstraction

not replace narrative; rather, they complicate it by opening another register through which experience insists on its presence (Harrison, Breithoff 2017: 206).

Rather than adding more stories, archaeology of the recent past lingers with what has been left behind, reused, worn, or taken for granted. Through renewed encounters with material persistence, it renders the familiar unfamiliar. What matters here is the ordinary endurance of things and their capacity to hold memory without converting it into words. From this perspective, symmetrical archaeology working with Benjamin's notion of the "now," revealing how multiple pasts remain active in the present. These pasts recur, overlap, and nudge one another (Harrison, Breithoff 2017: 206, 209; González-Ruibal 2008: 8).

By temporarily suspending, the impulse to decide what matters most, symmetrical archaeology of the recent past intensifies attention. Instead of beginning with 'questions of meaning': what an object represents; it turns toward 'questions of being': what this thing is, how it endures, how it relates, and how it makes a difference (Witmore 2019: 2–3; Olsen, Witmore 2015: 4–5). By refusing to allow all experience to dissolve into narrative, interpretation remains open to surprise. Here, art and archaeology become parallel practices, multiplying and layering our relations with objects and our ways of seeing them (González-Ruibal 2008: 21).

Narration and material presence thus support the relational position articulated throughout this text while preserving their distinction. They anchor educational experience so that it is less readily exhausted by representation and remains open within the mediational "spatio-temporal" field through which it unfolds.

Bridging Toward a Relational–Mediational Epistemic Space

Listening, autoethnography, and symmetrical archaeology have each developed as responses to a shared tension. The growing distance between lived experience and the forms through which knowledge is authorized, stabilized, and accumulated. Yet they have been situated within different epistemic territories. What has been lost is continuity of attention. Epistemic distinctions introduced to make knowledge manageable but at the cost of fidelity to experience, which does not present in such separable forms. The need for a bridge emerges here.

As specialization became institutionalized as a marker of rigor, these divisions were further reinforced. Listening that remained relational risked being dismissed as excessively qualitative. The presence of the first person was taken as evidence of bias. A longstanding suspicion toward narrative has also contributed to this condition. Because narration is embodied, affective, and open to persuasion and repositioning, modern knowledge repeatedly sought to neutralize it by concealing the speaker, flat-

is permitted, though it must remain recognizable. Consider your place in the classroom. You may be seated within a shared desk, leaning into the presence of another, or positioned on a separate chair, at a measured distance. The feeling of your body, its sense of contact or separation, tension or ease, is shaped by this arrangement. Affection, discomfort, identity, and even memory may take form through such field experiences.

tening language, and converting narrative into information. When the “moment of truth” within narration is lost through endless reproduction, information circulates while orientation weakens; so, meaning becomes diluted. What disappears is narrative’s capacity to hold time and sustain direction. Materiality, in turn, was sidelined for the sake of cognitive simplification. Objects, spaces, and environments carry layered temporalities, resist language, and are difficult to stabilize conceptually. Their exclusion has been justified as a way of simplifying and managing cognitive models.

What is at stake lies in the enforced isolation of attentional registers that, in practice, continually intersect and sustain one another. The bridge keeps different modes of attention alive within tension. Grounded Theory provides the theoretical authority needed to open an in-between space. It functions as methodological sensitivity that redirects attention to the concrete dimension of experience, compelling me to turn to other epistemic orientations wherever experience cannot be fully read within a single one. What emerges is a relational, intermediary space in which perception is enabled and extended through movement across frameworks. Listening remains open to voice without absorbing everything into narration. Autoethnography remains accountable to experience without claiming to possess it. Archaeology attends to material presences without requiring them to be converted into stories.

Within this space, documentation functions as an infrastructure. It is the place where listening, narration, and materiality encounter one another without collapsing into each other. Through documentation, voices are registered, experiences are reflected, and material traces enter the field of meaning. Documentation mediates the discovery of ongoing relations. It slows interpretation, enables revisiting, and keeps experience open to reconfiguration. This infrastructural role of documentation signals an epistemic shift from a human-centered orientation toward a relation-centered one. Meaning emerges through networks of interaction among humans and non-humans¹¹. Documentation builds the bridge by redistributing attention, responsibility, and time across domains. Through documentation, methodological work becomes collective and durational and keeps interpretation provisional and accountable.

Methodology¹² thus functions as a sensitizing apparatus. A non-academic analogy may clarify this logic: methodology operates less like a camera and more like lighting. It does not record the scene; it shapes the conditions under which something can be seen. What remains illuminated, what stays in shadow, and what resists visibility are all effects of how attention has been arranged. Listening, autoethnography, and

¹¹ The designation “non-human” remains problematic, as it continues to rely on a human-centered point of reference. Language itself seems unable, at least for now, to fully move beyond these historical trajectories that have resulted in the sedimentation of confidence in the human that continues to shape how relations are named and understood.

¹² Methodology is invoked here in a paradoxical sense. What this text develops is better understood as a synthesizing operational orientation, not as a fixed method, but as an orientation emerging from practice. The retention of the term signals both its historical force and the difficulty of moving beyond it without gradual reconfiguration and sustained, experience-based reorientation and accumulated practice.

archaeological attention provide a different logic of illumination, allowing relations that are often overlooked to become perceptible. As Audre Lorde writes of poetry, it “forms the quality of the light within which we predicate our hopes and dreams toward survival and change, first made into language, then into an idea, then into more tangible action.” (Adams, Holman Jones, Ellis 2015: 20).

A Vignette of Participatory Process in Formation¹³

[...] Long-haired girl and the girl with two casts' group (2 girls, 4 boys): the long-haired girl was slightly sturdier than her classmates and at times became a support for the girl with two casts. This girl had both forearms in plaster casts, supported by a wide sling looped around her neck. She slipped her hands out of the sling when she wrote. Classmates had drawn and written on the plaster. She was strangely serene. The Painter boy [...]

[...] a corner of the building with a bar table, the facilities of a small coffee shop, round swivel stools that could be raised and lowered, and several leather poufs in circular and square shapes, slightly apart from the table. The table was less than a meter wide and made it possible to sit on both sides. Conversation happened at close distance here. The poufs also made it possible to lie down and withdraw from the crowd from time to time [...]

Note: The mentors were pretending to search with the children while already knowing what the book (*Codex Seraphinianus*) really was. They too seemed caught by the mystery of the book. Their accompaniment took the form of a mimetic empathy: they entered the children's attempt to approach the unreadable text for all days of upcoming week without closing its uncertainty too quickly.

The children had been asked to document the place and space and, from within that exploration, to produce a collective form of meaning for what they encountered there. The members of each group were to decide for themselves what product they wanted to produce.

¹³ This vignette draws on observations made during my participation in the Scuola Diffusa programme at Caffarri, the research and fieldwork centre of the Fondazione Reggio Children in Reggio Emilia, in November 2024. The experience brought together primary-school children in an educational project outside their ordinary classroom routine, encouraging sustained curiosity and participation. It was co-designed and accompanied by an interdisciplinary team including senior atelieristi, pedagogistas, municipal educators, school teachers, trainees, and doctoral researchers. My role was that of photographer and videographer: I took photographs on the first day and, at the request of the atelierista, recorded video during the remaining days. Working through the camera gradually deepened my understanding of listening, as sustained visual attention became part of entering educational relations. In accordance with institutional procedures, the photographs and video recordings were uploaded to the Municipality of Reggio Emilia's secure network, where subsequent access required additional institutional authorization. The narrative was therefore written from memory. The complete field narrative extends across the two-week experience and follows several groups of children; the vignette presented here reproduces only parts of the opening episode of one group's trajectory, selected because it makes visible the gradual emergence of a process through which listening, narrating, and attending to things through documentation make educational experience itself available for ongoing inquiry by teachers and other participants.

[...] The girl with long hair found a copy of *Codex Seraphinianus* and brought it to the group. From behind the camera, even I was surprised by the force with which it reorganized the group's attention [...] What captivated the children was not only the imagery of the book but the unreadability of its writing. They wanted to understand the words, or at least to recognize why they could not read them. The girl with long hair thought the language of the book was what she called *Arabo Antico* [...] The Painter boy, for his part, drew instead of writing. He had said that because writing in Italian was difficult for him, he drew his ideas and then tried to make his notes meaningful to others [...] The book remained with the group. The ladybugs on the cover, the drawing of a bed, the naked woman and man lying on it who, across several drawings, seemed to turn into crocodiles, the rainbow and the creatures that made it, all became subjects of discussion...¹⁴.

What It Means to Speak from Within Relations

The classroom offers a vivid indication of Proactive Relational–Mediational Epistemic Space. For children, the boundaries between listening, making, narrating, and engaging with things are not yet stabilized. These modes coexist without hierarchy. Taking childhood as a reference point reveals that the separations we defend epistemically are learned, institutionalized, and therefore reversible. Through a mediational space sustained by documentation, the process of bridging restores adjacency and fidelity to how educational life is actually lived.

This proactive architecture becomes possible only through the presence of a subject within the field in the midst of action. The fundamental distinction lies between the form of saying and the situation of saying. The issue is not primarily the manner of expression, but the position that remains accountable to relations through proximate participation to give expression its form. Forms can be learned, refined, and repeated without altering responsibility. Situations cannot. To speak from within a relational field is to accept exposure, limitation, and consequence. Familiar words acquire new force through the position from which they are spoken.

This reorientation positions the educator–researcher as a participant in relations. The classroom becomes a field in which space, objects, bodies, language, signs and time participate in the formation of the educational situation. The teacher directs attention to how these elements are arranged: to the spatial layout, to rhythm and pauses, to the qualities of objects (color, texture, temperature, weight, rhythm, density, direction,

¹⁴ Luigi Serafini (2013) *Codex Seraphinianus* – an encyclopedic artist's book written in an invented, undecipherable script and organized as a pseudo-taxonomy of an impossible world, facilitates scaffolding by the trainers. Ellipses (...) indicate the omission of substantial portions of the original fieldnote. Following a 'documentary screenplay' logic, the first bracket functions as a cast list, the second as a spatial setting, and the Note as a brief authorial clarification. The density of differences gathered here belongs to a single small group within an actual classroom and is retained because it forms part of the concrete condition of contemporary classroom life. Only those fragments necessary to situate the encounter and the formation of participation within it are retained here. The point of this situation of saying is not to turn classroom life into a site for discovery, but to render educational process itself perceptible and transferable, so that experience can be pedagogically reworked.

sound, smell, taste, persistence, light, shadow, contrast, speed, continuity, rupture, balance, tension, pressure), and to how acts of naming and inscription orient the course of experience. From here, questions emerge: what is present in this situation (visible or invisible)? What relations are formed among these elements? What triggers, interrupts, or transforms the situation? What is brought to the center and what is pushed to the margins? And how does language reinforce, modulate, or obscure these relations? (Mizzi, Laidlaw 2024) In this way, the teacher's intervention shifts from directly guiding meaning toward configuring conditions and reassembling material and linguistic relations, so that different possibilities for the emergence of experience can take shape. As Carolyn Ellis demonstrates through her return to the classroom as a form of methodological novel, the content and contexts of experience become textured and embodied in proximity to the conversational intimacy of workshop spaces (Ellis 2004)¹⁵.

To insist on the concrete point of departure of this text, namely its inquiry into the workings of the educational process itself, it is necessary to specify the "unit of analysis" within the space constructed here. The unit of analysis is the educational situation of participation. It is a situated arrangement in which students, teacher, materials, spatial configurations, gestures, inscriptions, rhythms, pauses, and later returns to the experience are gathered within an unfolding field and make the emergence and continuity of participation possible. This shift in the focus of inquiry keeps educational experience tied to the process through which it takes form. What becomes available for analysis is the process of scaffolding itself: the way participation is orchestrated, sustained, revived, and transformed through relations among human and non-human elements.

Seen from this perspective, the three orientations brought together in this proactive architecture are three ways of "organizing attention" during the formation of the educational event. At the same time, they function as three "interpretive procedures" for analyzing educational situations of participation. The pedagogy of listening attends to the emergence of relation through documentation, dialogue, affective receptivity, and the unfinished quality of experience. Autoethnography renders visible the teacher-researcher's implication, vulnerability, and interpretive labor and brings positional accountability into the field. Attention to material culture directs inquiry toward everyday life, objects, traces, spatial compositions, recurring gestures, and the persistence of ordinary things. These are elements that overlap in the formation of participation and give the educational situation its material and temporal density. Together, these three orientations architect the teacher's sensitivities in the scaffolding of classroom life and form an interpretive architecture through which the educational situation becomes readable into spatio-temporal manner.

¹⁵ The task of making the classroom visible is a precision in attending to detail and a careful rendering of their texture. In this sense, the classroom begins to resemble a script or a screenplay, where the configuration of space, the description of actors, and the qualities of light, movement, and position are articulated as conditions of the scene; where material and linguistic elements co-constitute the situation; where narration may extend across images, fragments of text, and other presences. Even to the extent that outcome functions as a field rather than a statement and resembles an interactive exhibition-like arrangement.

A further shift is necessary here. The three orientations become a proactive architecture when they can be repeated within action, reviewed, and made to generate fresh materials for understanding the situation. In this sense, the pedagogy of listening, autoethnography, and attention to everyday life and material culture each produce a relatively durable procedure for remaining alongside action as it unfolds. Listening requires documentation and revisiting. Autoethnography develops its methodological force through the reflective interval and positional accountability. Everyday life studies, in conjunction with material culture, sustaining their place in the inquiry by reading objects, images, spaces, traces, and absences. When these procedures meet within an educational situation, the educational situation of participation takes form together with the practices through which it is monitored, revisited, and sustained. When such situations are documented, revisited, compared, and recomposed over time, something like a situated grammar of participation becomes visible. This grammar grows out of the teacher's developing insight into the orchestration of participation across situations through repeated revisiting documentation, reflective intervals, sustaining material readings, and the spatio-temporal labor of scaffolding. The proactive architecture is therefore both a presupposition at the outset of the work and an emergent effect of movement among (1) orientation, (2) procedure, (3) educational situation, and (4) critical rereading in the midst of the process's own formation.

What becomes tangible here is the evaluative architecture, internal to this space. It is built through an operational rhythm. Educational documentation is produced from within the situation. Revisiting makes possible the return of students and, wherever feasible, their families. The reflective interval compels the teacher-researcher to reread their own position in relation to the situation. Attention to material culture returns material readings alongside everyday life to the field of analysis. Cross-case comparison and interdisciplinary dialogue bring these materials toward theoretical synthesis. Within this rhythm, documentation functions as an infrastructure for reviving, revisiting, and rearranging the educational situation. Orientations become procedures. Procedures make possible the continuity of educational situations of participation. These situations, in turn, make visible a situated grammar of participation.

The Proactive Relational–Mediational Epistemic Space is an operational architecture of inquiry that becomes active through the presence of a subject who is conscious of their task and trajectory within the field. That subject is the teacher-researcher. The teacher-researcher bears responsibility for sustaining the scaffolding through which participation is orchestrated, revisited, and kept alive over time. From this formulation, which begins by problematizing the educational process itself, another research path also becomes imaginable. It involves constructing the concrete details of an evaluation attuned to this very proactive architecture. Evaluation, in this sense, becomes the reading of the quality of the orchestration of participation and of the scaffolding process through which that orchestration is situated and sustained.

In doing so, the classroom may be approached as a temporary museum. A living and provisional museum. Musealization of the ordinary and mundane, searched and found in our daily lives and from within our vernacular expressions of life: a space of encounter. Objects of childhood, circulating materials, and traces of collective action are handled, rearranged, and recomposed to enable renewed encounters. Where objects cannot remain physically present, practices such as photography can make traces perceptible without claiming to replace the thing itself, functioning as “archaeological imagination” against absence (Shanks, Svabo 2013: 90).

This path intensifies the responsibility of presence, action and critical revision, making educational work heavier, longer and more meticulous. Attention itself becomes a form of sustained responsibility and care. What follows is not a conclusion, but a reflexive return toward what has been attempted, to account for the paths taken, the paths not reached, the paths foreclosed by narrowed ways of seeing, the missteps, the errors (those less accounted for so far), and the directions that remain open. This Proactive Relational-Mediational Epistemic Space keeps educational questions inhabitable, shared, and ongoing¹⁶.

Bibliography

- Adams T. E., Holman Jones S., Ellis C. (2015) *Autoethnography*, New York, Oxford University Press.
- Berman M. (1988) *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, London, Penguin Books.
- Biesta G. (2015) *What Is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, “European Journal of Education”, no. 50(1), pp. 75–87, <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>.
- Biesta G. (2022) *World-Centred Education: A View for the Present*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003098331>.
- Bochner A. P., Ellis C. (2000) *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject* in: *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), Sage, pp. 733–768.
- Ellis C. (2004) *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, Walnut Creek, CA, AltaMira Press, <https://doi.org/10.5040/9798216409373>.
- González-Ruibal A. (2008) *Time to Destroy: An Archaeology of Supermodernity*, “Current Anthropology”, no. 49(2), pp. 247–279, <https://doi.org/10.1086/526099>.

¹⁶ Writing is a practice of searching for the self within a condition of ongoing reflexivity; a movement from me toward a self that takes shape in relation and through engagement with language (Kafar 2019: 144). My relationship with the English language intensifies the difficulty of this condition. The ideas in this text were not born in this language; meanwhile the language of the texts that have nourished my ideas is not my mother tongue. In the process of writing, ChatGPT has assisted, in my present situation, as a possible learning community; facilitating access and proximity by creating a space for continuous questioning and response. The responsibility for the position of this text, its judgments, and the configuration of meaning remain entirely my own.

- Han B. C. (2024) *The Crisis of Narration*, trans. D. Steuer, Cambridge, Polity Press.
- Harrison R., Breithoff E. (2017) *Archaeologies of the Contemporary World*, "Annual Review of Anthropology", no. 46, pp. 203–221, <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102116-041401>.
- Highmore B. (2002) *Everyday Life and Cultural Theory: An Introduction*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203464229>.
- Kafar M. (2014) *Interview with Carolyn Ellis: Autoethnography, Storytelling, and Life as Lived: A Conversation Between Marcin Kafar and Carolyn Ellis*, "Qualitative Sociology Review", no. 10(3), pp. 124–143, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.06>.
- Kafar M. (2019) *Looking for "self" at the Intersection of "Master/Master" Discourses*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 8(1), pp. 139–154, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.09>.
- Konecki K. T. (2019) *Creative Thinking in Qualitative Research and Analysis*, "Qualitative Sociology Review", no. 15(3), pp. 16–27, <https://doi.org/10.18778/1733-8077.15.3.01>.
- Lefebvre H. (1991[1947]) *Critique of Everyday Life: Volume 1 (Introduction)*, trans. J. Moore, preface M. Trebitsch, London, Verso.
- Marcuse H. (1978) *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*, Boston, Beacon Press, <https://doi.org/10.1007/978-1-349-04687-4>.
- Mizzi R. C., Laidlaw J. (2024) *Living in a Material World: An Actor-Network Theory of Autoethnography*, "Journal of Autoethnography", no. 5(1), pp. 21–38, <https://doi.org/10.1525/joae.2024.5.1.21>.
- Olsen B., Witmore C. (2015) *Archaeology, Symmetry, and the Ontology of Things: A Response to Critics*, "Archaeological Dialogues", no. 22(2), pp. 187–197, <https://doi.org/10.1017/S1380203815000240>.
- Rinaldi C. (2021) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd ed.), New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780367854539>.
- Rumi J. al-D. (1926) *The Mathnawí of Jalálu'ddín Rúmí: The Translation of the Third and Fourth Books*, trans. R. A. Nicholson, London, Luzac & Co.
- Safourcade S. (2024) *Soft Skills and Empowerment in Education and Training* [seminar presentation], University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE), 18 April 2024.
- Serafini L. (2013) *Codex Seraphinianus*, Milan, Rizzoli.
- Shanks M., Svabo C. (2013) *Archaeology and Photography: A Pragmatology in: Reclaiming Archaeology: Beyond the Tropes of Modernity*, A. González-Ruibal (ed.), New York, Routledge, pp. 89–102.
- Witmore C. (2019) *Symmetrical Archaeology in: Encyclopedia of Global Archaeology*, C. Smith (ed.), Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-51726-1_2708-1.

Internet resources

- Rinaldi C. (2013) *In Conversation with Gabrielle Kelly* [video], "documentation in syntheses is an act of love", at 1'40", <https://www.youtube.com/watch?v=hUVi-fLc0zA> (accessed: 27.07.2026).

Acknowledgements

I would like to thank Germana Rivi, James M. Bradburne, and Carla Rinaldi for making it possible for me to be here, in this place and at this moment, where I can stay a little further from the borders of systemic brutality. Plus, I owe a great deal to Carla Rinaldi for creating a space in our PhD that allows students to take distance from authority and slowly find their own. I also thank Roberta Mineo for her steady support. I am indebted to Marcin Kafar for making accessible to me an academic space closer to what it should be. I am also grateful to the anonymous reviewers, whose attentive reading and critical comments compelled me to return to this text once more, and to read further when fatigue had already set in. Finally, I trace the roots of this journey back to Reza Sheikh, who made it possible to continue, even in moments of frustration and tension, with the trust that he would remain both my supervisor and my friend.

About the Author

Hamed Yaghmaeian – PhD candidate in *Reggio Childhood Studies: From Early Childhood to Lifelong Learning* at the University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE) in collaboration with Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi, Italy. His research focuses on photo-based inquiry, autoethnography, and educational documentation, with particular attention to everyday life, participatory pedagogies, and art-based approaches to learning. Through “Photographic Practice”, he explores how careful attention to everyday life can scaffold situated participation and the reciprocal emergence of subject-ness in both teacher and student, contributing to processes of meaning-making.
Contact: hamedyaghmaeian@gmail.com

O Autorze

Hamed Yaghmaeian – doktorant na kierunku Reggio Childhood Studies: From Early Childhood to Lifelong Learning na Uniwersytecie w Modenie i Reggio Emilia (UNIMORE) we współpracy z Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi we Włoszech. Jego badania koncentrują się na badaniach fotograficznych, autoetnografii i dokumentacji edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem życia codziennego, pedagogiki partycypacyjnej i podejścia do uczenia się opartego na sztuce. W książce „Photographic Practice” bada, jak szczególna uwaga poświęcana życiu codziennemu może wspierać partycypację w kontekście i wzajemne wyłanianie się podmiotowości zarówno u nauczyciela, jak i u ucznia, przyczyniając się do procesów nadawania znaczenia.
Kontakt: hamedyaghmaeian@gmail.com

Izabela Kamińska-Jatczak* 

Reinterpretacja dyskursów doświadczenia badawczego jako ślad aktywnego czytania Barbiera

Abstrakt

Celem artykułu jest reinterpretacja wybranych dyskursów doświadczenia z badań partycypacyjnych. Praca interpretacyjna jest dokonywana z wykorzystaniem wybranych konceptów transversalnej analizy aktywności (Barbier 2026, 2016, 2006). Impulsem do jej podjęcia stała się lektura najnowszej książki Barbiera pt. *Myśląc: badanie – działanie. Wybór tekstów* (2026), w której jest formułowana teza o analizowaniu badania jako działania. Autorka podejmuje próbę aktywnego czytania, traktując koncepty Barbiera jako heurystyczne narzędzia do namyślenia się nad aktywnością badawczą, umożliwiające rozpoznawanie badania jako działania dynamicznego i relacyjnego, w którym jego sens i komunikowane znaczenia ulegają transformacji.

Słowa kluczowe: badanie jako działanie, dyskursy doświadczenia badawczego, aktywne czytanie Barbiera, transversalna analiza aktywności, antropologia aktywności usytuowanych.

Reinterpretation of Research Experience Discourses as a Trace of Active Reading of Barbier

Abstract

The aim of the article is to reinterpret selected discourses of experience derived from participatory research. This interpretive work is carried out using selected concepts from the transversal analysis of activity (Barbier 2026, 2016, 2006). The impulse for undertaking this effort stems from a reading of Barbier's most recent book, *Thinking: Research – Action. Selected Texts* (2026), in which he advances the thesis that research can be analyzed as action. The author undertakes an attempt at "active reading," treat-

Artykuł otrzymano: 10.04.2026; akceptacja: 19.05.2026.

* Uniwersytet Łódzki.

ing Barbier's concepts as heuristic tools for reflecting on research activity, enabling the recognition of research as a dynamic and relational process in which its meaning and communicated significance undergo transformation.

Keywords: research as action, discourses of research experience, Barbier's active reading, transversal analysis of activity, anthropology of situated activity.

Pamięci Profesora Jean-Marie Barbiera [1946–2026]

Because I could not stop for Death –
He kindly stopped for me –
The Carriage held but just Ourselves –
And Immortality
(Dickinson 1961[1960]: 360).

Wstęp

Celem tekstu jest próba reinterpretacji dyskursów doświadczenia badawczego odnosząca je do wybranych konceptów Jean-Marie Barbiera. Inspiracją stała się lektura jego najnowszej książki – *Myśląc: badanie – działanie. Wybór tekstów* (2026), uprzyśtępniona czytelnikowi polskiemu dzięki przekładowi Ewy Marynowicz-Hetki¹.

Barbier stawia tezę, iż badanie można analizować jako działanie² (2026: 75–76), a co za tym idzie, rozpoznawać jego dynamiczną choreografię i wpisane w nią transformacje powiązane – podmiotu i aktywności – które tworzy.

Lektura jego najnowszego dzieła zaprasza mnie do podjęcia pracy interpretacyjnej, w której koncepty Barbiera traktuję jako narzędzia do namysłu nad dyskursami doświadczenia badawczego z badań partycypacyjnych. Nie chodzi mi o rekonstrukcję jego propozycji teoretycznej, lecz o jej użycie – w sensie praktycznym i heurystycznym – do uchwycenia kolejnych sensów i znaczeń wyłaniających się z dyskursów odnoszących się do przebiegu aktywności badawczej.

¹ Profesor Ewa Marynowicz-Hetka od lat 90. XX wieku aż do śmierci Profesora Barbiera (14 stycznia 2026 roku) prowadziła z nim intensywną współpracę naukową (Kamińska-Jatczak, Marynowicz-Hetka 2021). Dzięki przekładowi jego twórczości (Barbier 2016, 2026), a także prac François Julliena (2024), konsekwentnie pełni rolę mediatora kulturowego między francuską myślą filozoficzną i metaanalityczną a środowiskiem polskich pedagogów, czy też badaczy transdyscyplinarnych, transwersalnych. Działalność ta wpisuje się w proces „przepływów intelektualnych” (Kafar, Marynowicz-Hetka 2021), który – dzięki zaangażowaniu Pani Profesor – umożliwia polskiemu czytelnikowi twórcze czerpanie z tych dyskursów.

² Działanie jest rozumiane jako „zespół aktywności uporządkowanych wokół intencji transformacji świata, prezentujące w oczach zaangażowanych podmiotów i ich partnerów jedność sensu, znaczenia oraz zastosowania” (Barbier 2026: 28).

Tekst sytuuje się na styku refleksji metateoretycznej i analizy empirycznej zakorzenionej w komunikowanym doświadczeniu badawczym i otwiera przestrzeń do namysłu nad tym, jak rozumieć badanie jako działanie usytuowane, dynamiczne i transformujące badacza.

Badacz jako podmiot analizujący proces badania

Barbier rozwija w *Myśląc: badanie – działanie* paradygmatyczne podejście epistemologiczne nazywane „odkryciem aktywności” (*entrée activité*) (Barbier 2026: 73; Barbier 2016: 11, 133–136), które wprowadza propozycję analizy pól praktyki – aktywności usytuowanych, rozumianych jako proces postrzegania i transformacji świata oraz siebie przekształcającego świat (Barbier 2016: 46). Badanie – czy też precyzyjniej rzecz ujmując, proces badania – stanowi w tym ujęciu splot aktywności usytuowanych, który można poddać analizie.

Chodzi o podejście do badania jako doświadczenia procesualnego, kształtowanego w obrębie aktywności zorientowanych na tworzenie wiedzy, którego idiosynkratyczna konfiguracja może tworzyć się pomiędzy wzajemnie powiązanymi w dynamicznej relacji: intencjami – wyzwaniem; transformacjami aktorów – transformacjami działania; rezultatami – konsekwencjami; zastosowaniami – funkcjami. Kategorie reprezentujące elementy badania ujmowanego jako działanie Barbier przywołuje w sposób uwrażliwiający, a nie rozstrzygający (2026: 76).

Nasuwać się przykłady wpisujące się w rozumienie badania jako doświadczenia procesualnego. Dotyczą one sytuacji, w których badacz rekonstruuje kształtowanie się przedmiotu badań w odniesieniu do przesunięć własnego horyzontu rozumienia oraz warunków, które te przesunięcia umożliwiły (por. Barbier 2026: 80). Innym przykładem może być powstająca rozbieżność między intencją badawczą – ukrytą lub wyrażoną w formie celu, wyniku, który chcemy osiągnąć – a uzyskiwanym rezultatem, konsekwencją niekiedy odmienną, a nawet paradoksalną (por. Barbier 2026: 76). Istotne staje się również pytanie o funkcję afektów (por. Barbier 2026: 116), zapośredniczonych reprezentacji myśli innych osób (por. Barbier 2026: 83), czy też konstruowania sytuacji w przebiegu procesu badawczego (por. Barbier 2026: 94). Wszystkie te elementy mogą stanowić treść doświadczenia opracowywanego – konstrukcji sensu odnoszących się do toku aktywności badawczej (por. Barbier 2026: 102), co da się wyrazić w komunikacji, na przykład poprzez narrację o doświadczeniu badawczym – a to właśnie ona w ujęciu Barbierowskim umożliwia dostęp do analizy własnego podejścia badawczego (Barbier 2026: 76).

Badacz jest rozumiany jako „podmiot-w-aktywności”, ponieważ nie sposób odzielić aktywności badawczej od konstruowania podmiotu (transformacji, jakie zachodzą w nim samym – w aktywności i poprzez nią), w której jest obecny, która również ulega transformacji (Barbier 2026: 101–103, 123; por. Barbier 2020). Barbier

pisze o transformacjach powiązanych/pożenionych, które można odczytywać wielorako, chociażby jako związek transformacji sensu przedmiotu badania z transformacją zaangażowania w badanie (por. Barbier 2026: 112).

Doświadczenie badawcze – przeżywane, opracowywane – możemy przekształcać w doświadczenie komunikowane (Barbier 2026: 102). Może ono być wyrażone poprzez język działania³ – w postaci narracji, opowieści, opisu doświadczeń (Barbier 2026: 143); a także poprzez język pojmowalności⁴ działania – namysł nad aktywnością, jej sensem i przypisywanymi jej znaczeniami (Barbier 2026: 148–149). Tego rodzaju refleksja charakteryzuje się dążeniem do opracowywania związków i wzajemnych zależności między wieloma elementami działania badawczego (Barbier 2026: 150).

Odwołując się do Barbierowskiego rozróżnienia „aktywności” od „działania” (Barbier 2016: 46–47, 66–67), można powiedzieć, że wysiłek pojęcia procesu badawczego prowadzi do konceptualizacji analizującej związki w obrębie tego, co istnieje w aktywnościach, co pozwala uchwycić znaczącą całość zwaną działaniem badawczym (por. Barbier 2026: 147).

Rozpoznawanie badania jako działania badawczego sprawia, że przedmiotem badania staje się również zrozumienie jednostkowego podejścia badawczego (Barbier 2026: 123). Ten rodzaj uprawiania badań współgra z tezą, że podział na doświadczenie życiowe i doświadczenie badawcze jest w gruncie rzeczy sztuczny i należy go przełamywać (por. Barbier 2026: 123). Wiąże się to również z transdyscyplinarnym, holistycznym podejściem badawczym, wychodzącym poza dyscyplinarne podziały dyskursywne, tak by wytwarzać pola badań rozumiejąco odpowiadające polom praktyki (por. Barbier 2026: 38).

Oryginalność podejścia Barbiera (por. Witkowski 2026: 174) polega na dążeniu do konstruowania antropologii aktywności usytuowanych czy też antropologii działania usytuowanego, która wyraża się poprzez koncepty analizy – narzędzia do namysłu się⁵ – znajdujące swoje zastosowanie w odniesieniu do różnych pól praktyki/badań (Barbier 2026: 141; por. Barbier 2016: 16). Jest to dyskurs ujawniający dążenie do obiektywizacji subiektywności (Barbier 2026: 147), a także do połączenia tego, co jednostkowe, partykularne, z tym, co ogólne, uniwersalne (Kamińska-Jatczak 2021a: 23).

³ Zdaniem Barbiera język działania (Barbier 2026: 143–147; por. Barbier 2016: 205–208) posiada „bogaty” zakres (Barbier 2026: 144), co można określić jako naddatek sensów i znaczeń, ponieważ są one usytuowane jednocześnie w kilku rejestrach znaczeniowych – wyobrażeniowym, afektywnym i działaniowym, związanym z zaangażowaniem i organizacją aktywności (Barbier 2026: 143).

⁴ Pojmowalność (*intelligibilité*) jest aktywnością rozumienia, analizy, poprzez które ustanawia się relacje między wieloma istniejącymi czynnikami (Barbier 2016: 152–153).

⁵ Jean-Marie Barbier określił rozwijane przez siebie koncepty transwersalnej analizy aktywności jako „narzędzia do myślenia o myśleniu na temat aktywności” (za: Kamińska-Jatczak, Skoczylas Namielska 2016: 227). W jego koncepcji chodzi o konstruowanie wspólnej siatki pojęciowej dla pól badawczych i pól praktyki, która praktycznie nie istnieje w dyscyplinach klasycznych (Barbier 2026: 32), a także o tworzenie pól badań odpowiadających polom praktyki (Barbier 2026: 38).

Czytając aktywnie Barbiera

Czytanie Barbiera (2026) sytuuję w splocie kontekstu biograficznego, relacyjnego i praktycznego (Kamińska-Jatczak 2021b), który współkształtuje mój sposób rozumienia jego propozycji teoretycznej. Z jednej strony osadza się ono w określonym usytuowaniu naukowym, umożliwiającym uczestnictwo w dyskursie transwersalnej, antropologicznej analizy aktywności, a nawet – do pewnego stopnia – we „wspólnocie interpretacyjnej” rozwijającej paradygmat odkrycia aktywności (Kamińska-Jatczak 2021b: 322; por. Marynowicz-Hetka, 2026: 20). Z drugiej strony, ma ono wymiar praktyczny, związany z wcześniejszym wykorzystaniem konceptów Barbiera jako narzędzi analizy narracji asystentów rodziny (Kamińska-Jatczak 2021a).

Rozpoznaję dyskurs Barbiera jako powiązany z koniecznością odniesienia go do konkretnych kontekstów zastosowania w polu aktywności/działania usytuowanego, umożliwiającego rozumiejący dostęp do znaczeń metateoretycznych w nim zawartych, co jest zbieżne z jego genezą⁶.

Próbuję czytać *Myśląc: badanie – działanie* w sposób „wybuchowy” (por. Witkowski 2025: 100) – dialogiczny, w którym kategorie Barbiera funkcjonują jako ramy i narzędzia namysłu, umożliwiające odsłanianie sensów dotąd niewidocznych w „polu [mojego] naświetlenia i projekcji” (Witkowski 2025: 98).

W efekcie czytania aktywnego dokonuję reinterpretacji wybranych dyskursów doświadczenia badawczego pochodzących z partycypacyjnych badań w działaniu (Gulczyńska 2019; Kamińska-Jatczak 2025; Michel 2025). Odkrywając ich nowe znaczenia, w związku z własnym odczytaniem konceptów barbierowskich – jako funkcjonujących w szerszej sieci znaczeń transwersalnej analizy aktywności (por. Marynowicz-Hetka 2016: 278–279) – staram się ukazać ich nowe/kolejne odczytania. Działam zatem z intencją zgodną z myślą Barbiera, by na podstawie zarysowania związków przekazać znaczenia, których wcześniej nie ustanowiono (por. Barbier 2026: 150).

Odkrywanie zaskakującego sensu doświadczenia badawczego

Anita Gulczyńska (2019) podejmuje analizę współzależności między konstruktami doświadczenia oraz sprzężonymi z nimi zjawiskami (por. Barbier 2026: 44–45, 134), osadzonymi w longitudinalnych badaniach partycypacyjnych w miejskim sąsiedztwie

⁶ Koncepcja Barbiera wyrosła głównie z jego doświadczeń kształcenia praktyków z obszaru „edukacji, kształcenia i rozwoju kompetencji” (Barbier 2016: 17). Barbier przez wiele lat prowadził Centrum Badań nad Kształceniem Dorosłych w Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) w Paryżu (Marynowicz-Hetka 2026: 16), gdzie realizowano kształcenie na poziomie magisterskim i doktorskim. Jak sam określa – „towarzyszył w kształceniu do prowadzenia badań” i stawiał „ogólne pytania odnoszące się do konstruowania teorii aktywności” (Barbier 2026: 76).

kamienicznym⁷. Analiza obejmuje materiał empiryczny – wywiady narracyjne, swobodne rozmowy prowadzone z uczestnikami po wywiadzie dokonywane po latach, w ramach „badania wtórnego” (od 2015) (Gulczyńska 2019: 364). Uchwycone przez nią „odniesienia do sytuacji i wydarzeń z okresu „badania pierwotnego”⁸, szczególnie do „relacji badacz–uczestnicy”, wywołują u niej „zaskoczenie”, z którego wyrasta pytanie badawcze „o znaczenie badań partycypacyjnych dla procesów tworzenia tożsamości ich uczestników i re-definicji ich miejsca” (Gulczyńska 2019: 364).

Barbier podkreśla, że momenty transformacji pojawiające się w trakcie aktywności badawczej – dotyczące przekształcania sensu podejmowanych działań – są nierozzerwalnie powiązane z doświadczeniem emocjonalnym badacza (Barbier 2026: 100, 118). W tym świetle zaskoczenie Gulczyńskiej można rozumieć jako moment przerwania dotychczasowej ciągłości sensu skumulowanych doświadczeń badawczych i zarazem impuls do ich ponownego opracowania, co pozwala na komunikowanie nowych, wcześniej nieuświadomionych znaczeń – paradoksalnych, nieupełnomocniających efektów prowadzonych badań-działań (por. Barbier 2026: 76). Gulczyńska opisuje m.in.: efekty „zaburzające dotychczasowe relacje podmiotu z jego «miejscem»” (Gulczyńska 2019: 366), nieintencjonalne „uruchomienie procesu stygmatyzacji w interakcjach pomiędzy głównymi uczestnikami a innymi mieszkańcami” (Gulczyńska 2019: 373), a także nieuświadomione wcześniej „bezdyskusyjn[e] założeni[e] konieczności opanowania określonych kompetencji dla uznania czyjegoś życia za wartościowe” (Gulczyńska 2019: 367).

W badaniu pierwotnym Gulczyńska była uczestniczką codzienności „chłopaków z dzielnicy” (Gulczyńska 2013) – badaczką usytuowaną „w miejscu”, zorientowaną na zrozumienie badanych i ich lokalnego świata, ale także intencjonalnie oddziałującą na nie w sposób wychowawczy (Gulczyńska 2019: 363). Jak sama zauważa, wiązało się to z jej zmieniającym się stosunkiem do zaangażowania w badanie (por. Barbier 2026: 77) – „niezaplanowan[a] transformacj[a] roli badacza – ze zdystansowanego obserwatora do adwokata społecznego, żywotnie zaangażowanego w indywidualne i wspólnotowo definiowane problemy tej grupy młodzieży”(Gulczyńska 2019: 363). W badaniu wtórnym, po latach, jej kontakt z uczestnikami został ponowiony, ale nie był już zanurzony w relacjach codziennych i towarzyszeniu, skoncentrował się na analizie dokonywanej z biograficznego oddalenia wobec dawnych wydarzeń z terenu badań.

Opracowywanie i komunikowanie doświadczenia badawczego (Barbier 2026: 102, 118–119), do którego odwołuje się badaczka, zachodziło w różnych kontekstach i okresach jej zaangażowania w proces badawczy – w nim i dla niego / nad nim. Zaskakujące odkrycie nowych sensów sytuacji badawczych nie stanowi jedy-

⁷ Cel analizy badaczka ujmuje jako uchwycenie „związków pomiędzy procesami re-definicji tożsamości uczestników badania, a procesami re-definicji ich «miejsca», dokonując[y]ch się w relacji uczestników badania z badaczem” (Gulczyńska 2019: 358; por. Barbier 2026: 127–128). Gulczyńska przyjmuje perspektywę interakcyjną rozumienia tożsamości jako procesu zachodzącego w toku: interakcji – negocjacji – refleksji – internalizacji doświadczenia osadzonego w miejscu (por. Gulczyńska 2019: 359). Rozumienie miejsca jest inspirowane „pedagogiką miejsca” i zbliżone do przestrzeni, w której uosabiamy jego sens, kiedy tworzymy z nim dialektyczne związki (por. Gulczyńska 2019: 360).

⁸ „Badanie pierwotne” przebiegało w latach 2001–2005 (Gulczyńska 2019: 363).

nie efektu analizy materiału empirycznego zebranego po 10 latach z dorosłymi już „chłopakami”, lecz jest wypadkową powiązanych transformacji symultanicznych zachodzących w działaniu badawczym⁹, w zmieniających się kontekstach zaangażowania badawczego (por. Barbier 2026: 147). W dynamicznie i socjohistorycznie usytuowane działanie badawcze wpisana jest transformacja jego sensu, przekazywanego znaczenia, która zmienia się w zależności od odmiennych momentów aktywności i jest powiązana z resemiotyzacją – oznaczającą, że „przeżywanie doświadczenia/doświadczenie i wspomnianie tego, co się zdarzyło są zupełnie odmiennymi momentami” (Barbier 2026: 35).

Powraca pytanie, które nie zamyka interpretacji, lecz otwiera dalszy, hermeneutyczny namysł nad zrozumieniem związków w polu badania między doświadczeniem, działaniem i podmiotem: Co sprawia, że możliwe staje się dostrzeżenie sensów wcześniej pozostających poza horyzontem refleksji badacza?

Wyłanianie się problemów etycznych w doświadczeniu badawczym

Małgorzata Michel (2025) identyfikuje – jak to określa Barbier (2026: 44) – „wybrane problemy i dylematy” związane „z realizacją badań terenowych w trudnym terenie z udziałem dzieci”¹⁰ (Michel 2025: 13). Doświadczenia komunikowane pochodzą z badań *Rowerem po niewidzialnej Polsce* realizowanych w 2023 roku w różnych miejskich obszarach objętych wsparciem typu podwórkowego (Michel 2025: 19). Badaczka przez miesiąc funkcjonowała wyłącznie w terenie badawczym (Michel 2025: 12) – jak sama to określa – była w nim „zanurzona” (Michel 2025: 12): nocowała w placówkach wsparcia dziennego, w ciągu dnia funkcjonowała w podwójnej roli: badaczki i streetworkerki zarazem (Michel 2025: 11), prowadziła obserwację uczestniczącą, przebywała z dziećmi i realizowała z nimi spacerów badawczych oraz krótkie wywiady epizodyczne ENI (*episodic narrative interview*) (Michel 2025: 19). Dokumentowała swoją obecność w terenie poprzez nagrania, filmiki, fotografie oraz dziennik obserwacji (Michel 2025: 19).

Michel wiąże sytuację badawczą, w której się znalazła, z rozpoznawaniem dylematów/problemów etycznych (Michel 2025: 20), ujawniających się w jej refleksji, jako napięcie „mobilizujących do ciągłej gotowości” (Michel 2025: 22), wymagających rozstrzygnięcia. Dotyczą one między innymi granic ujawniania rzeczywistości badanych dzieci – nie tyle w zakresie ich wizerunku, ile ukazywania przestrzeni ich życia,

⁹ Chodzi o transformacje symultaniczne zachodzące w obrębie reprezentacji – organizacji aktywności, sytuacji aktywności, siebie jako podmiotu-w-aktywności – generujące znaczącą całość, zdolną do przeobrażania się w sposób ciągły (por. Barbier 2026: 118, 146–147).

¹⁰ Badaczka posługuje się pojęciem „niewidzialnych dzieci” (*invisible children*) i odnosi je zarówno do niewidzialności ich środowiska życia, jak i do ich niewidoczności dla aktywności systemowych, w których niekiedy uruchamiane są wobec nich mechanizmy prowadzące do podwójnego wykluczenia (zob. Michel 2025: 15).

która – będąc „brudna” i „wstydliva” – może prowadzić do ich wtórnej stygmatyzacji (Michel 2025: 20–21). Badaczka czyni dylematyczną relację między formalnymi wymogami etycznymi a realiami życia badanych. Pyta o możliwość uzyskania świadomej zgody od nieobecnych lub nietrzeźwych opiekunów oraz o status zgody samego dziecka (Michel 2025: 21). Za dylematyczne uznaje także sytuację, w której była „świadkinią przemocy wobec dziecka bądź przestępstwa z udziałem dzieci” (Michel 2025: 21), zadaje na przykład pytanie: „Czy postępuję etycznie, chcąc chronić dziecko przed przemocą domową i ukrywając kradzież batonika?” (Michel 2025: 22).

Przyjmijmy rozumienie dylematu etycznego jako szczególny typ problemu (por. Barbier 2026: 128), który wyłania się w procesie konstruowania sensu wartości w czynie, wartości usytuowanych (por. Barbier 2016: 175, 238) i wiąże się z doświadczaniem niepewności (por. Michel 2025: 22) przerywającym rytm aktywności, powiązany z dążeniem do zrobienia tego, co w danej sytuacji jest – lub byłoby – warte uczynienia (por. Barbier 2026: 91; por. Barbier 2006: 208–210). W tym ujęciu rozpoznawane przez Michel problemy etyczne można interpretować jako efekt doświadczanego napięcia pomiędzy preferencjami zaangażowania w działanie, zakorzenionymi w wartościach przeżywanych w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem (por. Barbier 2016: 173, 238), a reprezentacjami finalizującymi, czyli tym, co zostaje uznane za właściwe i pożądane w świetle norm, zasad i oczekiwań regulujących praktykę działaniowo-badawczą (por. Barbier 2026: 90–91).

Dylematy etyczne powstające z napięcia między wartościami doświadczanymi w czynie i reprezentacjami wartości uznawanych¹¹ – orientujących działanie – wpisują się w dynamikę relacji pomiędzy badaczem, jego aktywnościami i innymi w środowisku badawczym (por. Barbier 2006: 205; por. Marynowicz-Hetka 2019: 187).

Proces konstruowania sensu aktywności badawczej jest związany z wpisaniem w niego momentami zerwania, zakłócenia dotychczasowej rutyny myślenia, co Michel *explicitie* wyraża jako rewizję „utartych schematów i scenariuszy badawczych dotyczących realizacji badań terenowych” (2025: 11). To właśnie w tych momentach ujawnia się szczególna rola dylematów etycznych jako doświadczeń pobudzających refleksję badacza nad własnym działaniem. Pojawia się pytanie ukierunkowujące dalszy namysł: W jaki sposób badacz uświadamia sobie sens(y) dylematów etycznych?

Transformacja dynamiki zaangażowanej relacji badawczej

W trzeciej odsłonie dyskursów doświadczenia badawczego poddaję reinterpretacji własny dyskurs doświadczenia pochodzący z kolejnej fazy badań partycypacyjnych (2023–2024), które prowadziłam z rodzicami w sytuacjach

¹¹ Małgorzata Michel odwołuje się do wartości przez nią uznawanych, takich jak: „partycypacja dzieci” (2025: 12), „wiedza mogąca służyć zmianie społecznej”, „prawa dziecka” (Michel 2025: 20), „odpowiedzialność badawcza”, „uważność wobec dziecka i jego świata” (Michel 2025: 22).

wieloprogblemowych (Kamińska-Jatczak 2025). Skupiam się w nim na analizie procesu kształtowania się relacji z jedną z najbardziej zaangażowanych uczestniczek. W tekście stawiam pytania o kolejne, nowoodkryte sensory partycypacji, ujawnione pod wpływem doświadczenia zranienia, które stało się częścią analizowanej relacji badawczej. Pytam również o (nie)oczywiste wymiary wulnerabilności¹² (*vulnerability*), jakie można zidentyfikować na przykładzie mojego doświadczenia. Proces pisanja autoetnograficznego, z którego powstał przywoływany dyskurs autorefleksyjny (Kamińska-Jatczak 2025), opracowany w nurcie autoetnografii analitycznej (Anderson 2014), sam w sobie można określić jako transformację wiążącą proces pisanja – komunikowania doświadczenia – z transformacją tego, o czym i jak się myśli (por. Barbier, 2026, s. 108) – rekonstrukcją sensu nadawanego doświadczeniu. Dla mnie był to również proces transformacji tego, co czułam, który przekształcał we mnie zdolność do ponowienia relacji¹³. W procesie pisanja refleksyjnego korzystałam ze swoich wspomnień oraz z materiałów empirycznych, m.in. wywiadu pogłębionego z uczestniczką i innych nagrań¹⁴.

Rozumienie interakcji z perspektywy transformacji pozwala ją określić jako aktywność o szczególnej strukturze zorganizowanej wokół wpływu wzajemnego na transformację aktywności podmiotów w nie zaangażowanych (Barbier 2026: 119). Z tej perspektywy relację, jaką współtworzyłam z uczestniczką, określam jako ciąg interakcji regulowanych poprzez dynamikę wzajemności osadzonej na: zdolności do wolnego wyboru i działania na podstawie wartości (por. Ingarden 1987), balansowania pomiędzy wspólnym działaniem a budowaniem więzi, poczuciu docenienia, zaufania oraz podatności na zranienie. W toku transformacji dynamiki relacji, przekształcania jej organizacji dochodzi do reakcji uczestniczki powiązanej z jej komunikowanym poczuciem niedocenienia, co staje się dla mnie przerwaniem sensu konstruowanego wokół niej i wywołuje uczucie zranienia.

Jak zauważa Barbier: „uczucia wymagają opracowania doświadczenia, konstruowania „ja” (*moi*), w wyniku wszystkich aktów myślenia o sobie, refleksji nad sobą” (Barbier 2026: 120) i są związane z „transformacją związków między uznaniem indywidualnym a uznaniem społecznym, czyli między uznaniem siebie, swej sobości przez siebie (*soi*) a uznaniem mojej sobości (*soi*) przez drugiego” (Barbier 2026: 120). Interpretuję doświadczenie zranienia jako efekt zakłócenia relacyjnej równowagi uznania, w której dotychczasowe powiązanie między moim rozumieniem własnej funkcji a sposobem, w jaki było ono odczytywane przez uczestniczkę,

¹² Odwołuję się do pojęcia podatności (*vulnerability*), które – jak zauważa Zygmunt Bauman (2003) – jest wieloznaczne i może oznaczać m.in.: wrażliwość, bezbronność czy podatność na zranienie (Kamińska-Jatczak 2025: 9–10). W przywoływanym tekście, poprzez refleksję nad zrozumieniem doświadczenia badawczego, staram się wypełnić je kolejnym sensem i przekazać znaczenia, jakie powstają pod wpływem podejmowanego namysłu.

¹³ Zależało mi na tym, by moja perspektywa widzenia zdarzeń współistniała z perspektywą uczestniczki, dlatego po zerwaniu relacji – jak to wtedy odczytywałam – ponowiłam kontakt i uzyskałam narrację opowiedzianą z jej perspektywy (Kamińska-Jatczak 2025).

¹⁴ W toku badania rejestrowałam różne konteksty sytuacyjne: z udziałem uczestniczki (spotkania ze studentami), z udziałem innych osób (zajęcia warsztatowe, spotkania robocze). Nagrany został również wywiad, jaki uczestniczka przeprowadziła ze mną (Kamińska-Jatczak 2025).

uległo rozpadowi. W tym sensie utrzymujące się uczucie przykrego dotknięcia rozpoznaję nie jako wtórną reakcję emocjonalną, lecz jako część transformacji relacyjnej między „ja” a „drugim” – dokonującej się poprzez komunikowane znaczenia i przypisywane im sensy.

To, co zostało zakwestionowane, dotyczyło nie tylko sensu działania, lecz także sposobu, w jaki konstruowałam siebie jako podmiot w tej relacji – badaczkę zdolną do budowania partnerstwa, uznawania wkładu i współodczuwania. Jednocześnie komunikowane przez uczestniczkę poczucie niedoceny ujawniło jej własny proces konstruowania „ja” – przesunięcie od pozycji współuczestniczki do pozycji osoby zranionej, której „dar” nie został rozpoznany (Kamińska-Jatczak 2025: 16–17).

W ten sposób relacja stała się przestrzenią, w której równolegle dokonywały się transformacje obu podmiotów: moje doświadczenie zostało przekształcone w kierunku namysłu nad warunkami uznania w badaniach partycypacyjnych, natomiast doświadczenie uczestniczki – w kierunku komunikowania braku tego uznania, a po ponowieniu kontaktu – uzmysłowienia sobie, co tak naprawdę się wtedy stało, uwzględniając perspektywy obydwu stron. Jak zauważa Barbier – uczucia „stanowią efekt powiązanego/pożenionego związku między świadomością a interakcjami” (Barbier 2026: 120), a więc nie mogą być analizowane poza dynamiką relacyjną, która je konstytuuje.

Transformacja dynamiki relacji, której doświadczyłam, odsłoniła nowy sens partycypacji jako procesu nieustannego konstruowania i rekonstruowania uznania w relacjach, co skłania do pytania o to, jak nawigować procesami relacyjnymi powiązanyymi z konstruowaniem wiedzy, aby umacniać poczucie wzajemnego uznania.

Refleksje końcowe

Podjęta w tekście próba reinterpretacji dyskursów doświadczenia badawczego poprzez koncepty Barbiera prowadzi do przesunięcia sposobu rozumienia samego badania – z praktyki zorientowanej na wytwarzanie wiedzy ku działaniu, w którym wiedza wyłania się jako efekt powiązanych transformacji podmiotu i jego aktywności. W tym ujęciu badanie nie jest jedynie procedurą metodologiczno-poznawczą, lecz przestrzenią, w której dochodzi do konstruowania sensów, rekonfigurowania relacji oraz przekształcania zaangażowania badacza.

Analiza trzech odsłon doświadczenia badawczego ukazuje, że momenty przerywające rytm aktywności badawczej – wywołujące zaskoczenie w ponowionym namyśle, usytuowane w różnym czasie, powodujące napięcie na styku wartości odczuwanych i uznawanych, ujawniające problemy etyczne, rekonfiguruje dynamikę relacji, wywołujące efekty zranienia/nieuznania – pełnią szczególną funkcję w procesie badawczym. Nie są one jedynie trudnościami wymagającymi przewyciężenia, lecz stanowią momenty transformacyjne, przerywające dotychczasową ciągłość sensu i otwierające przestrzeń dla ponownego opracowania doświadczenia badawczego i komunikowania znaczeń z nim związanych.

W momentach zerwań ujawnia się potencjał badania jako działania refleksyjnego, w którym komunikowanie doświadczenia staje się jednocześnie jego transformowaniem. Oznacza to, że narracje badawcze nie są jedynie dyskursywnie przekazywaną reprezentacją przeszłych zdarzeń, ale również tropem transformacji działania badawczego.

Proces badawczy, podobnie jak samo życie, zanurzony jest w tkankę wyłaniających się z niego doświadczeń, które mogą być komunikowane na różne sposoby. Jednym z nich jest próba pojmovalności/zrozumienia tego, co się zdarzyło, do czego może posłużyć metateoretyczna koncepcja analizy aktywności Jean-Marie Barbiera.

Bibliografia

- Anderson L. (2014) *Autoetnografia analityczna*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3(X), s. 144–167, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.07>.
- Barbier J. M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa E. Marynowicz-Hetka, seria: Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Barbier J. M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Barbier J. M. (2020) *Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania w: Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, A. Walczak, L. Telka, M. Granosik (red.), seria: Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 223–230.
- Barbier J. M. (2026) *Myśląc: badanie – działanie. Wybór tekstów*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-968-1>.
- Bauman Z. (2003) *Żyjąc (czasami umierając) na tłocznej planecie*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 2(52), s. 35–51.
- Dickinson E. (1961[1960]), *The Complete Poems of Emily Dickinson*, T. H. Johnson (red.), Boston, Toronto, Little Brown and Company.
- Gulczyńska A. (2013) „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7525-983-4>.
- Gulczyńska A. (2019) *Niepełnomocniające re-definicje „miejsca” i tożsamości jego uczestników w przebiegu badań partycypacyjnych w: Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, M. Mendel, W. Theiss (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 357–379.
- Ingarden R. (1987) *Książeczka o człowieku*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Jullien F. (2024) *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-370-2>.

- Kafar M., Marynowicz-Hetka E. (2021) *O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)”, nr 2(13), s. 251–274, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.15>.
- Kamińska-Jatczak I. (2021a) *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8220-455-1>.
- Kamińska-Jatczak I. (2021b) *Transwersalna analiza aktywności – znaczące doświadczenie badawcze*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)”, nr 2(13), s. 317–322, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.18>.
- Kamińska-Jatczak I. (2025) *Ponowne odkrywanie sensu partycypacji wobec doświadczenia zranienia. Refleksje z partycypacyjnych badań w działaniu*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3(21), s. 6–23.
- Kamińska-Jatczak I., Marynowicz-Hetka E. (2021) *Myśląc transformację: przestrzenie uwspólniania podejścia epistemologicznego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)”, nr 2(13), s. 340–352, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.20>.
- Kamińska-Jatczak I., Skoczyła-Namińska E. (2016) *Pedagogika społeczna w Uniwersytecie Łódzkim: Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: Kulminacja obchodów 70-lecia Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)”, nr 2(3), s. 215–232, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.03.13>.
- Marynowicz-Hetka E. (2016) *Posłowie. Konceptualizacje zwyczajowych ram myślenia o aktywności – na marginesie pracy nad tekstem w: Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 271–289.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-557-5>.
- Marynowicz-Hetka E. (2026) *Zrozumieć/pojąć aktywność w polu praktyki: notatki na marginesie w: Myśląc: badanie – działanie. Wybór tekstów*, Barbier J. M., tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–21.
- Michel M. (2025) *Dzieci i badaczka (na) ulicy. Interwencyjne badania aktywistyczne w świetle radykalnej etnografii miejskiej w nurcie childhood studies*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 11–27, <https://doi.org/10.35757/KiS.2025.69.1.1>.
- Witkowski L. (2026) *Posłowie. Wiedza między konstrukcją i transformacją w działaniu podmiotowym*, w: *Myśląc: badanie – działanie. Wybór tekstów*, Barbier J. M., tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 173–195.
- Witkowski L. (2025) *Eseje zbuntowane. Horyzont metahumanistyki i transdyscyplinarności*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

O Autorce

Izabela Kamińska-Jatczak – doktor nauk społecznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ. Zainteresowania naukowe: analiza aktywności profesjonalnych w polu pracy socjalnej z rodziną, doświadczenia rodziców w sytuacjach wieloprogowych, badania narracyjne i partycypacyjne, autoetnografia, biograficzne i historyczne konteksty pedagogiki społecznej.

About the Author

Izabela Kamińska-Jatczak – PhD in Social Sciences, Assistant Professor in the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the University of Łódź. Research interests: analysis of professional practices in the field of social work with families, parents' experiences in complex and multi-problem situations, narrative and participatory research, autoethnography, and the biographical and historical contexts of social pedagogy.



Amelia Krawczyk-Bocian* 

Metoda wywiadu narracyjnego: O przebiegu, procedurze badawczej i relacjach między badaczem a narratorem

Abstrakt

W tekście przedstawiono metodę wywiadu narracyjnego Fritza Schütze. Opisano procedurę badań, etapy interpretacji materiału empirycznego, relacje zachodzące pomiędzy badaczem a narratorem. W tekście zaproponowano możliwość udziału narratora w etapie nazwanym analizą wiedzy. Skupia on uwagę na potrzebie ukazania historii życia narratora nie tylko z perspektywy badacza, lecz przede wszystkim opowiadającego. Narrator staje się współbadaczem, równoprawnym partnerem procesu badawczego od momentu zawiązania pierwszego kontaktu z badaczem do etapu wspólnego raportowania z badań. Metodę wywiadu narracyjnego, procedurę analityczną, przebieg można wykorzystać w andragogice do ukazania relacji zachodzących pomiędzy podmiotami badawczymi, które sprzyjają poznawaniu, odkrywaniu codziennego świata człowieka, jego przeżyć i doświadczeń.

Słowa kluczowe: badacz, narrator, relacje, wywiad narracyjny, andragogika.

The Narrative Interview Method: On the Procedure, the Research Process, and the Relationship Between the Researcher and the Narrator

Abstract

This paper presents Fritz Schütze's method of narrative interview. It outlines the research procedure, the stages of interpreting empirical material, and the relationships between researcher and narrator. The text also introduces the possibility of involving the narrator in a stage referred to as the analysis of knowledge. This approach empha-

Artykuł otrzymano: 24.01.2026; akceptacja: 14.05.2026.

* Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

sises the importance of portraying the narrator's life story not only from the researcher's perspective, but above all from that of the narrator. In this way, the narrator becomes a co-researcher, an equal partner in the research process from the moment of initial contact through to the stage of joint reporting of results. The narrative interview method, its analytical procedure, and course of implementation can be applied in andragogy to illuminate the relationships between research participants that foster understanding and discovery of the individual's everyday world, experiences, and life events.

Keywords: researcher, narrator, relationships, narrative interview, andragogy.

Wprowadzenie

W niniejszych rozważaniach wywiad narracyjny będzie traktowany jako metoda, która organizuje znaczną część procesu badawczego, opiera się na założeniach filozoficzno-teoretycznych i ma znaczenie dla przedmiotu badań¹ (Urbaniak-Zajac 2022). Za twórcę wywiadu narracyjnego uważa się Fritza Schützego, który wraz z zespołem opracował procedurę badań. Wywiad narracyjny szybko zyskał popularność i na dobre gościł w tradycji interpretacyjnych badań społecznych.

Zaproponowane przez Schützego struktury procesowe, struktury analityczne niewątpliwie przyczyniają się ujmowania rzeczywistości społecznej z perspektywy działającego i odczuwającego podmiotu (Jakob 2001: 113). Mowa zatem o narratorem, który podejmuje się wyzwania odczytania zdarzeń z własnej biografii, nadania im sensu i znaczenia. Udział w wywiadzie narracyjnym sprzyja zatem ponownemu ich doświadczaniu, redefiniowaniu, przywoływaniu z pamięci.

Opowieść w wywiadzie narracyjnym uzyskuje dynamikę. Jest bowiem w niej obecny zarówno badacz, jak i narrator. Te dwa, jakże ważne podmioty, biorą aktywny udział w całym procesie badawczym. Od ich zaangażowania, świadomości udziału w ważnym przedsięwzięciu zależy tak przebieg spotkania, jak i potrzeba zrozumienia siebie nawzajem, innych ludzi, ich potrzeb, namietności, ich systemów pojęciowych, ich języka (por. Markowski 2013).

Dostrzegam zatem konieczność pochylenia się nad tymi dwoma podmiotami biorącymi udział w całym procesie badawczym: od chwili poznania się, nawiązania pierwszego kontaktu, do momentu ostatecznego zakończenia wszelkich procedur związanych z interpretacją danych. Odwołując się do własnych, wieloletnich doświadczeń badawczych związanych z przeprowadzaniem licznych wywiadów narracyjnych, dostrzegam konieczność wyjścia poza propozycję Schützego. Mowa o strukturze analitycznej, nazwanej analizą wiedzy, która w myśl autora koncepcji zarezerwowana jest dla badacza. Dokonuje on zatem w tym obszarze interpretacji zebranego materiału empirycznego, konfrontacji przywołanych przez narratora zdarzeń i sytuacji z innymi fragmentami wywiadu. Moja propozycja skupia się na

¹ Wywiad narracyjny przyjmuje również rolę techniki narracyjnej, jeśli służy tylko i wyłącznie pozyskaniu materiału empirycznego.

możliwości zaproszenia narratora do tego etapu badań. W takiej sytuacji badacz uzyskuje dostęp do wiedzy narratora o zdarzeniu. Sprawdza, które informacje narrator podtrzymuje, a które zmienia lub koryguje w odniesieniu do rzeczywistości przedstawionej w wywiadzie (Prawda 1989).

W tekście odwołam się do kategorii „współautorstwa sensu” Paula Ricœura (1992: 268), który odnosi ją nie tylko do etapu procedury badawczej, lecz także do fundamentalnej zasady konstytuującej cały proces poznania. Sens narracji nie powstaje bowiem wyłącznie na etapie analizy, lecz wyłania się w samym akcie opowiadania, w relacji pomiędzy badaczem a narratorem. Oznacza to, że zarówno badacz, jak i narrator uczestniczą w dynamicznym procesie współtworzenia znaczeń. Żaden z nich nie ma pozycji uprzywilejowanej. Obaj stają się ricœurowskimi współautorami sensu, uczestnikami procesu otwartymi na to, co nowe, nieznane.

Perspektywa ta widoczna jest również w hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, który w dziele *Prawda i metoda* (2004) nadaje rozumieniu charakter dialogiczny. O ile Ricœur nadaje interpretatorowi rolę współautora sensu, to Gadamer widzi w nim uczestnika historycznego dialogu, w którym sens po prostu się wydarza. Interpretator nie tyle zatem współtworzy sens, co uczestniczy w dialogu i tradycji. Sens powstaje zatem jako spotkanie różnych horyzontów².

Zmienia się zatem również status narratora, który zaznacza swoją obecność tak w akcie opowiadania, interpretowania zdarzeń z własnej biografii, jak i w relacji między nim a badaczem. Nie chodzi o to, aby udział narratora w analizie materiału empirycznego wpisywać jako element (tylko i wyłącznie) wzmacniający trafność interpretacyjną badań jakościowych (Szkudlarek 1997). Mam tu na uwadze odczucie współodpowiedzialności narratora za cały proces konstruowania wiedzy, bycia ciałem i duchem w przebiegu całego procesu badawczego, który odsłania życie, podjęte decyzje, zmiany/przemiany w jego obrębie. Ów zależności widzimy również w badaniach partycypacyjnych, w których wiedza powstaje w procesie współdziałania, aktywności podmiotów, ich zaangażowania, a nie jednostronnej interpretacji. Sens i znaczenie nie są tu bowiem tworzone wyłącznie przez badacza, lecz powstaje przy współdziale innego podmiotu.

Jako badaczka zdaję sobie sprawę z wysiłku, ale i ograniczeń obu stron (badacza i narratora) nad ponownym, wspólnym pochyleniem się nad opowieścią. Podkreślam jednak, że narratorzy są zainteresowani całym przebiegiem wywiadu, od momentu wyrażenia zgody na udział w nim, aż po możliwość odczytania jego rezultatów. Relacje między badaczem a narratorem oparte zostają na zrozumieniu, akceptacji, byciu we wspólnocie opowieści, w której mają okazję się znaleźć.

W artykule omawiam metodę wywiadu narracyjnego, która jest bogato opisana w literaturze przedmiotu (zob. Schütze 1997; Urbaniak-Zajac, Kos 2013, Urbaniak-Zajac 2022; Kaźmierska 2024; Prawda 1989; Krawczyk-Bocian 2019a, 2023). Przyjmuje, iż czytelnikowi niniejszego opracowania metoda jest dobrze zna-

² Gadamer mówi o doświadczeniu hermeneutycznym, współdziałaniu, które pozostawia trwały ślad w świadomości uczestnika (zob. Zimnica 1996).

na. Pozwoli to punkt kulminacyjny rozważań umieścić wokół zagadnień skupionych wokół procedury badawczej, interpretacji materiału empirycznego, w którym znaczącą rolę pełni zarówno badacz, jak i narrator. Przyjmują oni bowiem rolę współbadaczy, osób zaangażowanych w rozczytanie codziennego świata współczesnego człowieka. Podmiotów uczestniczących w procesie badawczym od momentu zaciekawienia badaniami, gromadzenia danych, przez interpretację, do raportu z badań, będącego ich wspólnym głosem.

Wywiad narracyjny Fritza Schützego jako metoda badawcza. Od zachęty do opowiadania do raportowania z badań

We wstępie do tekstu *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej* Schütze (1997: 12) stawia pytanie: „dlaczego jednak powinniśmy (...) uświadomić sobie złożoność symbolicznego zagęszczenia naszych sytuacji życiowych i interakcyjnych?”. To jedno z tych pytań, które kieruje uwagę badacza, jak i potencjalnego narratora do podążania po ścieżkach codziennego życia z zamiarem jego zrozumienia. By móc to uczynić, potrzebna jest metoda, która pozwoli wejść w świat doznań człowieka, uchyli rąbek jego tajemnicy, odtworzy zdarzenia, trudne momenty z biografii indywidualnej. Taką metodą jest niewątpliwie wywiad narracyjny Schützego, który dostarcza metodycznych wskazówek dotyczących przebiegu wywiadu, jak i szczegółowych etapów jego interpretacji.

Wywiad narracyjny obejmuje trzy etapy: fazę głównej narracji, fazę pytań wewnętrznych oraz fazę pytań zewnętrznych. Wspomina się również o fazie wstępnej, nazywaną w literaturze przedmiotu zachętą do opowiadania, oraz fazę bilansowania, zamykającą przebieg całego wywiadu narracyjnego.

Z perspektywy procesu badawczego etap zachęty³ do opowiadania rozpoczyna wiązanie badacza z narratorem. To etap, który może przybliżyć oba podmioty narracyjnego spotkania do siebie lub spowodować całkowite ich oddalenie i w konsekwencji rezygnację ze wspólnego odkrywania zakamarków codziennego świata. Z perspektywy badaczki podkreślam ważność etapu zachęty do opowiadania dla wszelkich późniejszych procedur analitycznych. Wynika to z konieczności pochylenia się nad potencjalnym narratorem, zauważenia jego wyjątkowej postaci, wgląd w jego potrzebę ujawnienia świata codziennych zdarzeń, które pragnie uczynić przedmiotem spotkania. Zawiązana pomiędzy nimi więc staje się przyczynkiem budowania dalszych relacji opartych na wzajemnej akceptacji, poszanowania podmiotowości, zrozumienia świata, w którym przyszło im żyć. Umożliwia tym samym podążanie po kolejnych etapach wywiadu narracyjnego, w którym odczują współudział w odkrywaniu świata przeżyć współczesnego człowieka.

³ Zachęta do opowiadania jest określana w literaturze przedmiotu również jako pytanie wyjściowe do snucia opowieści przez narratora.

Narrator i badacz przed rozpoczęciem procedury badawczej

Poszukiwanie potencjalnych narratorów do badań jest niemałym wyzwaniem dla badacza. Ma on bowiem świadomość trudu mówienia o sobie, swoim dotychczasowym życiu, w którym miały miejsca zdarzenia trudne, traumatyczne, wymagające przepracowania tego, co się wydarzyło. Informowanie narratora o zamiarze odkrywania wraz z nim zdarzeń, podążania po świecie doznań, wyzwań powinno przebiegać w atmosferze wzajemnego zrozumienia, akceptacji, w których człowiek na co dzień uczestniczy.

Postawa pełna pokory w zagłębianiu się w wewnętrzny świat uczuć i emocji, zdarzeń z niedalekiej przeszłości łączy subtelnie, nienachalnie badacza z potencjalnym narratorem. To jednak nie wystarczy. Narrator chce wiedzieć, w czym będzie brał udział, na co się decyduje, czy otrzyma wsparcie w tym jakże trudnym przedsięwzięciu, jakim jest opowiadanie o sobie i swoim życiu. Udzielanie przez badacza odpowiedzi na wszystkie pytania, odpisywanie na maile, zachęcanie do stawiania dodatkowych pytań dotyczących przebiegu wywiadu pomogą podjąć narratorowi ostateczną decyzję. Chce on bowiem wiedzieć, czy podoła wyzwaniu, czy będzie w stanie opowiedzieć przed obcą mu osobą o własnych doświadczeniach, relacjach ze sobą i innymi. Przekonywanie, zachęcanie czy wręcz wymuszanie na narratorze wyrażenia zgody na udział w wywiadzie narracyjnym świadczy o braku profesjonalizmu badacza, nieprzestrzegania przez niego etyki prowadzenia badań (Dubas 2015). Oddala również narratora od badacza, który dostrzega w nim naukowca pragnącego uzyskać dane i informacje na interesujący go temat.

Narrator pragnie widzieć w badacz przede wszystkim człowieka, który tak jak on doświadcza wzlotów i upadków codziennego życia, wchodzi wraz z nim w badane procesy i zjawiska, staje się (współ)uczestnikiem jego świata, podziela wraz z nim jego życiową *praxis*, uczestniczy w odkrywaniu świata społeczno-kulturowego, w którym na co dzień żyje (por. Wyka 1985). Badacz przyjmujący postawę otwartą, zachęcającą do powierzenia życiowych doświadczeń zyska potencjalnych narratorów, którzy wezmą pod rozwagę przekazaną im informację o udziale w badaniu. Wyniosła, zrozumiała postawa badacza zniechęci narratora do udziału w wywiadzie narracyjnym. Zdecydowany narrator świadomie, bez nacisku ze strony badacza podejmuje decyzję o udziale w wyjątkowym przedsięwzięciu, jakim jest snucie opowieści o sobie i swoim życiu. Narrator wraz z badaczem wkracza w kolejny etap badawczy. Więzy między nimi zostaje zawiązana.

Narrator i badacz w trakcie procesu badawczego

Zgoda na udział narratora w wywiadzie narracyjnym zostaje potwierdzona. Przed badaczem pojawia się wyzwanie stworzenia dogodnych warunków na jego przebieg. To istotny wątek dla narratora, który w momencie odkrywania zakamarków

własnego życia pragnie czuć się komfortowo, bezpiecznie. Wybór miejsca ma zatem duże znaczenie. Badacz proponuje przestrzeń sprzyjającą rozmowie: z dala od głosów ludzkich, urządzeń mechanicznych, wszelkich bodźców, które mogą zakłócić przebieg spotkania. Ustalenie godziny również jest istotne. Zarówno badacz, jak i narrator nie powinni planować innych spotkań po wywiadzie. Nie wiedzą bowiem, jaki czas będzie potrzebny do snucia opowieści. Nerwowe zerkanie na zegarek może stać się przyczynkiem zamknięcia opowieści w momencie dla obu stron kulminacyjnym. Branie pod uwagę czasu spotkania jest zatem konieczne do jego spokojnego przebiegu.

Narrator pragnie być również poinformowany o anonimowości przebiegu wywiadu. To ważny czynnik, który daje narratorowi gwarancję podążania za opowieścią bez skrępowania, udawania, uciekania od tematów, które mogą ujawnić jego osobę. Anonimizacja w badaniach biograficzno-narracyjnych jest zatem kluczowa nie tylko dla dobrostanu psychicznego narratora. Stanowi jedną z zasad wpisanych w etykę badacza, której należy przestrzegać. Jednocześnie narrator powinien zostać poinformowany, iż w wersji oryginalnej (tj. w formie nagrania) opowieść nie jest anonimizowana. Na tym etapie badań dane o narratorze pozostają jednak wyłącznie do wiadomości badacza. Pełna anonimizacja następuje z kolei na etapie publikacji (Kaźmierska 2024).

Wybór miejsca i godziny dogodnej dla obu stron określa moment rozpoczęcia wywiadu narracyjnego. Badacz przygotowuje otwarte pytanie bądź wypowiedź pobudzającą, która pozwoli narratorowi swobodnie podążyć za opowieścią. Decyzja o pytaniu bądź wypowiedzi musi zostać starannie przemyślana przez badacza. Nie mogą one nazbyt sugerować jednoznacznych odpowiedzi ani być zbyt trudne. Narrator nie powinien odczuć w żaden sposób skrępowania czy wewnętrznej niemocy do snucia opowieści. Norman Denzin (2009) twierdzi, iż badacz, który nie potrafi postawić dobrego pytania, nie będzie potrafił również dobrze słuchać. Należy o tym pamiętać zwłaszcza w kontekście dalszego przebiegu wywiadu narracyjnego.

Rozpoczyna zatem narrator opowieść: podąża za wspomnieniami, przywołuje z pamięci ważne dla niego zdarzenia. Na tym etapie wywiadu narracyjnego, nazwanego fazą głównej narracji, badacz staje się aktywnym słuchaczem. Nie zaznacza swojej obecności żadnymi pytaniami – pozostawia narratorowi całkowitą swobodę w opowiadaniu o świecie swojego codziennego życia. Może jedynie dyskretnie notować pytania nasuwające się pod wpływem opowieści, która do niego dociera. Powróci do nich na następnym etapie wywiadu.

Moment zakończenia fazy głównej narracji może narrator zaznaczyć takimi słowami, jak: „to już chyba tyle”, „na tym bym skończył”⁴. To sygnał dla badacza, że może przejść do kolejnego etapu nazwanego fazą pytań wewnętrznych. Odwołuje się zatem do pytań, które pojawiły się w trakcie snucia przez narratora swobodnej narracji. To dogodny moment, aby do nich powrócić. Pytania badacza dotyczą zwłaszcza

⁴ Zwroty używane przez moich narratorów na zakończenie wywiadu narracyjnego.

zagadnień przez narratora niedokończonych, z różnych powodów przerwanych. Ciekawość badacza nie pozwala przejść obojętnie wokół nich. Są one bowiem istotne z perspektywy przedmiotu badań, dociekań badawczych. Pozwalają doprecyzować poruszany problem, uściślić wątki zdarzeń, ich przebieg, konsekwencje dla narratora, jego dalszego życia.

Na tym etapie wywiadu narracyjnego badacz wykazuje umiejętności komunikacyjne pozwalające na podjęcie otwartego dialogu z narratorem. Jest aktywnym podmiotem, zaangażowanym w odkrywanie świata człowieka, który uchyla przed nim tajemnice swego życia. Ciekaw indywidualnych przeżyć i doświadczeń narratora może postawić pytanie: „kim jest człowiek, jak myśli i jak radzi sobie z własnym, jednostkowym i społecznym doświadczeniem”⁵ (Nowak-Dziemianowicz 2008: 181). Próbuje na to pytanie odpowiedzieć, podążając uważnie za słowami narratora. Nie dosyt wiedzy, którą badacz może odczuwać na tym etapie wywiadu, prowadzi go ku kolejnej fazie, nazwanej fazą pytań zewnętrznych. Celem tej fazy jest odwołanie do przygotowanego kwestionariusza wywiadu biograficznego. To ważny etap wywiadu narracyjnego, umożliwiający badaczowi odwołanie się do pytań istotnych z perspektywy problematyki badawczej, celu i przedmiotu badań.

Kończąc wywiad, badacz może odwołać się do fazy bilansowania, która zamyka wszystkie etapy prowadzonego wywiadu narracyjnego. Z perspektywy badaczki podkreślam ważność tego etapu zarówno dla badacza, jak i narratora. Zamknięcie badań w atmosferze życzliwości, wzajemnego zrozumienia buduje wiarę obu podmiotów w sens i znaczenie spotkania z biografią człowieka⁶. To również czas, w którym pojawia się refleksja, zaduma nad tym, w czym badacz i narrator brali udział.

Na tym etapie kończy się technika wywiadu narracyjnego skupiona wokół jej przeprowadzenia. Podziękowanie badacza kierowane w stronę narratora nie zamyka jednak ich wspólnej pracy. Opowiedziana historia jest dziełem obu stron, rezultatem ich interakcji. Otwiera przestrzeń do wspólnej interpretacji materiału empirycznego, do której narrator zostaje zaproszony. Czy jest zatem możliwa interpretacja z udziałem narratora? Jeśli przyjąć za Markiem Prawdą (1989: 97), iż wywiad narracyjny jest formułą otwartą pozostawiającą miejsce dla pomysłowości badacza zarówno w fazie poszukiwania, formułowania problemu, jak i w fazie analizy materiału tekstowego, odpowiadam: Tak. Jest to możliwe. Poniżej przedstawiam autorską propozycję wejścia narratora w obszar interpretacji materiału empirycznego w fazie nazwanej przez Schützego analityczną abstrakcją.

⁵ Z perspektywy badaczki narracyjnej zachęcam do postawienia tego pytania. W moim odczuciu otwiera ono przed badaczem wewnętrzny świat człowieka jako podmiotu zmagającego się z wyzwaniami i przeciwnościami losu. Jest pytaniem pełnym refleksji, zadumy nad życiem człowieka jako podmiotu dramatu (Tischner 1990), który doświadcza i przeżywa w opowieści po raz kolejny swoje życie.

⁶ Jak zaznacza Ewa Kos (2013), to również czas na podziękowanie narratorowi za włożony wysiłek intelektualny i emocjonalny w opowieść o swoim życiu.

Procedura analityczna metody wywiadu narracyjnego

Metoda wywiadu narracyjnego jako otwarta formuła może być modyfikowana i uzupełniana według potrzeb badawczych (Kos 2013). Jako badaczka korzystam z tej możliwości, dostrzegając rolę i znaczenie narratora w procesie interpretacji materiału empirycznego. Argumentuję powyższe stwierdzenie potrzebą wnikania narratora w opowieść, którą przedstawił podczas wywiadu narracyjnego. Spojrzenie wstecz na opowieść będzie dla narratora dodatkową pracą biograficzną, podczas której zdystansuje się od zdarzeń z przeszłości, dokona zmian myślenia o sobie i zdarzeń z własnej biografii (por. Pietrasiński 1993). Będzie miał zatem szansę raz jeszcze odnieść się do opowieści, w której odsłonił zdarzenia z własnej biografii. Dla badacza będzie to z kolei dodatkowe źródło wiedzy o człowieku, który w procesie interpretacji swojego biograficznego życia odkrywa siebie na nowo⁷. Niewątpliwie wysiłki obu podmiotów – badacza i narratora – budują relację opartą na zaangażowaniu w proces odczytywania codziennego świata człowieka (Habermas 2002). To świat wyborów, (nie)podjętych decyzji, marzeń, które czekają na ujawnienie w opowieści.

Procedurę analityczną badacz rozpoczyna od odsłuchania z dyktafonu opowieści narratora. Następuje zatem zmiana tekstu mówionego na tekst pisany⁸. To bardzo czasochłonny etap pracy badawczej. Wymaga od badacza cierpliwości, dokładności w przeniesieniu na papier nie tylko słów narratora, ale również wszelkich dźwięków językowych, tj. śmiechu, płaczu, pauz itp. (Każmierska, Waniek 2020). Otrzymany tekst stanowi materiał empiryczny, który badacz poddaje pod interpretację. Wykorzystuje do tego celu kolejne kroki zaproponowane przez Schützego: formalną analizę tekstu, opis strukturalny, analityczną abstrakcję, analizę wiedzy, kontrastowe porównanie, budowanie modelu teoretycznego.

W formalnej analizie badacz dzieli opowiadanie na części, sekwencje. Zwraca przy tym uwagę na tzw. elementy zmiany ramy, które są sygnałem zakończenia pewnego fragmentu opowieści i swobodnego przejścia narratora do kolejnego wątku. To ważny etap pracy badacza. Wyodrębnione przez niego części opowiadania w dalszym etapie badań uzyskają wewnętrzną spójność, będą połączone wspólnym wątkiem. Ponadto każdy wyodrębniony segment poddany zostanie pod interpretację w odniesieniu do wspomnianej zmiany ramy. Tadeusz Buksiński (1988) ten etap rozumienia tekstu nazywa zasadą determinacji znaczenia. Badacz przechodzi zatem od sensu całości tekstu (narracji) do sensu części i na odwrót – od sensu części tekstu do sensu całości. Rezultatem tego zabiegu jest uzyskanie spójnego, sensownego tekstu, wolnego od sprzeczności i wykluczających się nawzajem danych.

⁷ Odwołuję czytelnika do autorskiej techniki narracyjnej Odkrywanie siebie z powrotem (Krawczyk-Bocian 2019b), służącej do autonarracyjnej (re)konstrukcji historii życia, uwzględniającej perspektywę czasu w myśleniu o sobie i swoim życiu.

⁸ Jako badaczka narracyjna zachęcam do powolnego odsłuchiwanie nagranych wywiadów, zapisywanie słów w skupieniu, refleksji. Takie postępowanie służy ponownemu wejściu badacza w świat narratora, subtelnemu byciu z nim w opowieści. Wiąże ich ze sobą nie tylko słowem, ale i emocjami, uczuciami, które na dobre zapisały się w pamięci narracyjnego spotkania.

W opisie strukturalnym badacz poszukuje tzw. punktów zwrotnych, kulminacyjnych w opowieści narratora. To najbardziej czasochłonny etap, który wymaga od badacza cierpliwości i zaangażowania w proces interpretacji materiału empirycznego. W odwołaniu do propozycji Schützego badacz zwraca uwagę na cztery struktury procesowe w przebiegu życia narratora: wzorce instytucjonalne, biograficzny plan działania, trajektorie oraz przemiany biograficzne.

Wzorce instytucjonalne przebiegu życia obejmują realizację przez narratora oczekiwań społecznych związanych z wykształceniem, pracą zawodową, życiem rodzinnym. W biograficznym planie działania, drugiej strukturze procesowej, badacz zwraca uwagę na podejmowane przez narratora działania, plany, zamierzenia, których celem jest zmiana aktualnej sytuacji życiowej, „spróbowania czegoś od nowa” (Prawda 1989: 86). W trajektorii, trzeciej strukturze procesowej, badacz pochyla się nad kryzysami, momentami zwrotnymi w biografii narratora. Charakterystyczne jest dla nich to, że „jednostka czuje się ogarnięta przez zewnętrzne, niezależne od niej okoliczności, traci kontrolę nad swoim życiem” (Kos 2013: 109). Podejmuje próby wyjścia z trudnej, determinującej sytuacji, pragnie odnaleźć siebie w chaosie codziennego życia. W owej strukturze badacz zwraca uwagę na przebieg procesów trajektoryjnych w biografii narratora. Rozpoczynają się one od nawarstwianiu się potencjału trajektoryjnego, odczuciu chwiejnej równowagi, destabilizacji chwiejnej równowagi, załamaniu się orientacji życia codziennego, przez próby przepracowania własnego życia, po podjęcie wyzwania, którego celem jest opracowanie trajektorii, kontroli nad nią, uwolnienia się z jej więzów⁹ (Schütze 1997).

Wskazane przez Schützego struktury procesowe łatwo wyodrębnić podczas analizy materiału empirycznego. Są one źródłem wiedzy o człowieku w procesie zmian, przemian, wyznaczania nowej drogi życia. Tym samym, jak zauważa Gisela Jakob (2001), można je potraktować jako kategorie heurystyczne, po które badacz sięga w trakcie interpretacji zdarzeń.

Kolejnym krokiem metody wywiadu narracyjnego jest analityczna abstrakcja, której poświęcę więcej uwagi, zważywszy na propozycję zaproszenia do niej narratora. Według założeń Schützego w analitycznej abstrakcji badacz przedstawia historię życia narratora w biograficznej całości. Odwołuje się zatem do struktur procesowych, uwzględnia powiązane ze sobą segmenty tekstu. Wchodzi w obszar nazwany analizą wiedzy. Badacz może postawić pytania¹⁰: „co mówi tekst należący do opowiadającego człowieka?” (Nowak-Dziemianowicz 2012: 32), co mówi tekst do mnie – badacza, który pozostaje w dialogu ze samym sobą? Odpowiedź na te pytania ma kluczowe znaczenie w procesie interpretacji. Należy podkreślić, iż jest możliwa właśnie dzięki stawianiu pytań, które zadaje badacz wobec czytanego tekstu, wobec siebie – uczestnika tego procesu.

⁹ Pomijam szczegółowe wyjaśnienie procesów trajektoryjnych. Odsyłam czytelnika do prac Fritza Schützego (1992, 1997) oraz monografii mojego autorstwa pt. *Narracja w pedagogice* (2019a), w której omawiam ich szczegółowy przebieg.

¹⁰ Stawianie pytań, poszukiwanie odpowiedzi wpisuje się epistemologię hermeneutyczną Ricoeura, zachęcającą badacza do wnikliwego podążania za tekstem, w którym ukryte jest życie człowieka.

W analizie wiedzy chodzi jednak o coś więcej. To „więcej” to w mojej opinii próba ukazania historii życia narratora nie tylko z perspektywy badacza, lecz przede wszystkim opowiadającego. Ponowne zaproszenie narratora do tej części interpretacji materiału empirycznego wydaje się konieczne. Śledząc dynamikę tekstu, badacz zauważa bowiem tzw. przesłonięcia (Kaźmierska 2008), które mogą wynikać z braku pamięci narratora lub celowego ich ukrywania. Dopytanie o ich rolę i znaczenie dla życia narratora może wnieść dodatkowe dane i informacje do procesu interpretacji, ukazać narratora w procesie zmian, przemian, wyznaczania celu. Udział narratora jest zatem nieodzowny w dookreślaniu zdarzeń z własnej biografii. Wpisuje się również w kryterium trafności relacji badawczej autorstwa Josepha Maxwella, która obejmuje opinie i poglądy badanego na temat przeprowadzonych badań (zob. Szkułdarek 1997). Umożliwia również wprowadzenie do procesu badawczego problematyzowania, pozwalającego ujawniać wielowarstwowy, złożony charakter analizowanego materiału empirycznego, jego bogactwo danych i informacji.

Włączenie narratora w proces interpretacji pełni zatem istotne funkcje poznawcze, metodologiczne oraz etyczne. Umożliwia pogłębienie rozumienia doświadczeń poprzez odwołanie się do narratora, który jest najlepiej zorientowanym w tym, co miało miejsce. To odwołanie do samego Ricœura (1992), który skupia uwagę na zaimku „kto”: kto mówi? kto pyta? kto myśli? kto działa? kto dokonał tego lub innego czynu? kto jest odpowiedzialny za czyn? Nie chodzi jednak tylko o to, aby udzielić odpowiedzi na wskazane pytania, nie chodzi o to, aby odpowiedzieć co, gdzie, kiedy, kto – lecz nadać pytaniom znaczenia w odniesieniu do biografii, relacji ze sobą, z innymi ludźmi, wartościami oraz aktualnej sytuacji życiowej. Uczynić to może narrator przy współudziale badacza, dokonując interpretacji swego życia.

W tym sensie interpretacja staje się procesem dynamicznym, angażującym oba podmioty narracyjnego spotkania. Wiedza nie jest tu gotowa. Odkrywa się w toku wzajemnych odniesień, relacji, świadomości – w czym badacz i narrator uczestniczą.

Włączenie narratora do procedury interpretacji ma także wymiar etyczny. Wzmacnia jego podmiotowość, kompetencje interpretacyjne, poczucie sprawstwa, stawia go na równi z badaczem. Budzi w nim samoświadomość, relacje z innymi i samym sobą. Akcentuje jego twórcze istnienie w świecie, w którym jest nie tylko źródłem i dawcą danych empirycznych, lecz także współuczestnikiem, współpartnerem procesu badawczego, współodpowiedzialnym (wraz z badaczem) za jego rezultaty (zob. Krawczyk-Bocian 2025).

Przygotowanie zatem badacza do kolejnego spotkania z narratorem wymaga skupienia uwagi na kwestiach spornych, wymagających ponownego zagłębienia się w przedmiot interpretacji, jaki stanowi tekst. Ich wyłonienie i potrzebę ponownego wglądu uznaję za przyczynek do kolejnego spotkania. Dotyczyć ono może kluczowych zdarzeń z biografii narratora oraz używania przez niego języka (potocznego) do opisu świata swoich codziennych doświadczeń¹¹. Poniżej przyjrzyć się obu obszarom.

¹¹ W artykule odwołuję się do obszarów wymagających ponownego spotkania z narratorem w odniesieniu do osobistych doświadczeń badawczych. Mogą one jednak różnić się od potrzeb innych badaczy, których zachęcam do wyłonienia własnych, z indywidualnego warsztatu badawczego.

Jak twierdzi Wilhelm Dilthey (1987) język rozpoczyna opis ludzkiego świata. Ów świat jest dla niego „życiem z językiem i przy pomocy języka” (Berger, Luckmann 1983: 72). Dzięki niemu może porozumieć się z innymi ludźmi żyjącymi tuż obok. Pragnie być dla innych zrozumiały, a użyte przez niego słowa wyrażały to, co w danej chwili myśli i czuje. Z perspektywy badacza jest to zatem obszar niezwykle ważny, dający „wspólny punkt widokowy” (Marzec 2000: 96) pomiędzy nim a narratorem. By było to jednak możliwe, należy dookreślić znaczenie słów użytych przez narratora w trakcie snucia opowieści – tych, które w kontekście przeprowadzonych badań są dla badacza niezrozumiałe, niezbrane. Olga Tokarczuk (2015: 168) powie: „ludzie są słowami, dopiero wtedy stają się realni”. Używają zatem słów, aby opisać swój świat, relacje ze sobą i z innymi. Tworzą bibliotekę własnych pojęć¹², dzięki którym ujawniają głębię przeżytych doświadczeń, uczuć i emocji im towarzyszących.

Z perspektywy przebiegu procesu interpretacji pochylenie się nad biblioteką pojęć może wnieść bogactwo wiedzy o codziennym życiu narratora, uwikłanego w sieć zdarzeń i relacji z innymi. Powyższe stwierdzenie wpisuje się w pogląd Alfreda Schütza (1984: 176, 177), zdaniem którego nauki społeczne muszą zajmować się potoczną interpretacją, „dokonywać analizy całego systemu projektów, motywów, istotności i konstruktów [...] odwoływać się do subiektywnego punktu widzenia, to znaczy do kategorii, w jakich aktor interpretuje swoje działanie i otoczenie, w jakim ono przebiegało”. Powyższa myśl dotyczy również używanego przez narratora języka, który jest podstawą wszelkich interpretacji.

Rys 1. Propozycja zapisu materiału z badań: Biblioteka pojęć narratora

Pojęcie	Rozumienie nadane przez narratora	Komentarz narratora
[...]	[...]	[...]

Pojęcia wypisuje badacz z uzyskanego materiału empirycznego, prosząc narratora o ich wyjaśnienie, doprecyzowanie, nadanie znaczenia dla jego codziennego życia.

Źródło: oprac. własne.

Stworzenie biblioteki pojęć można zatem potraktować jako potrzebę badacza i narratora, pragnących odnaleźć (wspólną) językową wykładnię do ustalenia znaczenia poszczególnych słów, wyrażań czy zwrotów, ich wspólnego zrozumienia w kontekście przywołanej opowieści.

Owa potrzeba dotyczy w mojej ocenie również interpretacji zdarzeń. W obrębie analizy wiedzy warto zatem pochylić się raz jeszcze nad kluczowymi zdarzeniami z biografii narratora. Przypominają one metaforycznie „spadanie” opisane w poemacie Tadeusza Różewicza (o tym samym tytule). Autor pisze: „dawniej spadano i wznoszono się pionowo, obecnie spada się poziomo”. Mowa zatem nie tylko o spadaniu, ale o rozpadaniu się na drobne części współczesnego człowieka. Oznacza to, iż ży-

¹² Określenie Olgi Tokarczuk zamieszczone w książce *Czuły Narrator* (2020).

cie człowieka przebiega wokół licznych zdarzeń, tworzących często sieć, z których trudno mu się wydostać. Z perspektywy badawczej warto przyjrzeć się temu procesowi z dokładnością detektywa – ustalenia, które z nich w decydujący sposób zaważyły na losie narratora, na kształtowaniu się jego tożsamości, układaniu relacji ze sobą i innymi ludźmi wokół. Ponowny udział narrator w ich dookreśleniu sprzyja rozwianiu wszelkich wątpliwości badacza. Umożliwia jego konstruktywne domknięcie i podążenie ku dalszym etapom interpretacji, w myśl założeń Fritza Schützego.

Rys 2. Propozycja zapisu materiału z badań: Interpretacja kluczowych zdarzeń (etap analizy wiedzy przy współudziale narratora)

Zdarzenie/a przyczyny przebieg	Podjęte próby radzenia sobie ze zdarzeniem/zdarzeniami	Skutki zdarzenia/zdarzeń (dla narratora, dla innych)
[...]	[...]	[...]
Refleksje, wyjaśnienia, dopowiedzenia narratora	Refleksje, wyjaśnienia, dopowiedzenia narratora	Refleksje, wyjaśnienie, dopowiedzenia narratora

Górną część tabeli przygotowuje badacz w oparciu o materiał empiryczny. Dół tabeli (refleksje, dopowiedzenia) wypełnia narrator, odwołując się do opowieści z wcześniejszego etapu badań.

Źródło: oprac. własne.

Ponowne spotkanie narratora z badaczem podczas analizy wiedzy czyni z niego ricœurowskiego „współautora sensu” (Ricoœeur 1992: 268), równoprawnego partnera procesu badawczego. Badaczowi daje okazję stania się dla samego siebie własnym metodologiem, który zdaniem Mieczysława Malewskiego (2017: 105, 118) ma odwagę wykraczać poza metodologiczną ortodoksję, konstruować indywidualne projekty badawcze, uciekać od „gotowców”, które mają uniwersalne zastosowanie. Odczytać to można jako wezwanie, które profesor Malewski kieruje ku młodym badaczom podejmującym się wyzwania prowadzenia empirycznych badań o człowieku, świecie jego życia. To niewątpliwie potrzeba krzewienia „metodologicznej wyobraźni”, o którą apeluje Malewski. Jej zaistnienie przybliży do słów Ricœura (1989: 26), który na kartach książki *Język, tekst, interpretacja* pisze: „sens i znaczenie narracji powstaje na przecięciu świata tekstu ze światem czytelnika. To akt czytania dopełnia pracę wraz z ukrytym bogactwem interpretacji i reinterpretacji”. Ich odkrycie staje się udziałem badacza, narratora i czytelnika, zaproszonych do świata opowieści.

Po zakończonym etapie analizy wiedzy badacz przechodzi do kontrastowego porównania. To kolejny etap, w myśl propozycji Schützego. Jego celem jest porównanie badanego przypadku z przypadkiem podobnym (tzw. strategia minimalnego porównania). Następnie badacz odwołuje się do przypadku odmiennego, uzyskując bogaty i różnorodny materiał badawczy (tzw. strategia maksymalnego porównania) (zob. Urbaniak-Zajac 1999). Efektem porównywania kontrastowego jest tworzenie modelu teoretycznego. To ostatni etap procedury badawczej, który ukazuje wiedzę o badanym zjawisku. Dokonana synteza pozwala badaczowi zrozumieć zaobserwowane w trakcie zbierania materiałów zdarzenia. Zdaniem Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman nie zamyka ona jednak procesu interpretacji. „Badacz wciąż powinien zastanawiać się «co mówią mi te zjawiska?», «o czym świadczą te wypowiedzi?» i poszukiwać odpowiedzi na pytania wciąż na nowo sięgając do zebranych przez siebie materiałów” (Pilch, Bauman 2001: 356). Ostatnia zapisana linijka monografii nie kończy zatem pracy badawczej. Badacz czuje wewnętrzną potrzebę dalszego jej rozbudowania, ulepszania teorii. Czyni to w czasie, kiedy badanie zostało formalnie zakończone (Glaser, Strauss 2009). Interpretacja jest dla niego „wszechobecna, ciągła i nieunikniona” (Conle 2012: 183).

Narrator i badacz po zakończeniu procesu badawczego

Procedura badawcza zmierza ku końcowi. Przed badaczem etap nazwany raportowaniem z badań. To moment, w którym badacz dzieli się wynikiem pracy badawczej z narratorem. Udostępnia mu efekty ich wspólnej pracy, dzieli się refleksjami i przemyśleniami w podjętym temacie. Badania wybrzmiewają ich wspólnym głosem (Malewski 2017: 114).

Zobowiązanie badacza do poinformowania narratora o miejscu i czasie ukazania się materiału empirycznego z ich wspólnej pracy badawczej wpisuje w etykę prowadzonych badań. Oznacza to, iż pozostanie w kontakcie (np. mailowym) i odpowiadanie na pytania dotyczące publikacji jest niezbędne dla dobrostanu psychicznego narratora. Obdarował on bowiem badacza zaufaniem, zaangażował się w przebieg procesu badawczego. Odpowiedzialny badacz będzie o tym pamiętał. Dał bowiem narratorowi słowo, którego nie może złamać. Taka postawa badacza wyzwoli gotowość narratora do kolejnego spotkania z opowieścią, zachęci do udziału w innym badaniu, w którym odsłoni swoje życie. Badaczowi pozwoli zakończyć badania i skoncentrować uwagę na kolejnym naukowym przedsięwzięciu.

Znaczenie udziału narratora w interpretacji materiału empirycznego – implikacje metodologiczne

Zaproszenie narratora do procesu interpretacji nie powinno być traktowane jako obawa przed jego zakłóceniem, lecz jako istotny element, ukazujący dynamiczny i procesualny charakter wspólnotowego konstruowania sensu. Ponowne spotkanie z opowieścią prowadzi bowiem do jej uzupełnienia, reinterpretacji. To nic złego, błędnego czy nieoczekiwanego. Wręcz przeciwnie – wskazuje na wielowarstwowość i temporalność ludzkiego doświadczenia, które podlega (i będzie podlegało) procesom interpretacyjnym.

Z własnych doświadczeń badawczych zalecam jednak zachowanie metodologicznej ostrożności, etycznej świadomości. Zarówno pierwsza, jak i kolejna opowieść stanowi ważne źródło wiedzy. Nie ma lepszych i gorszych opowieści, bardziej prawdziwych czy uprzywilejowanych; tych, które służą odpowiedzi na problemy badawcze, i tych, które można zmarginalizować. Każda opowieść ukazuje rozumienie doświadczenia, indywidualnych przeżyć zapisanych na kartach biografii. Zadaniem badacza nie jest rozstrzyganie, która interpretacja jest lepsza czy właściwa, lecz zrozumienie napięć, pęknięć, przemilczeń i przekształceń pomiędzy nimi, odkrywanie ich znaczeń. W takim ujęciu udział narratora w procesie interpretacji nie podważa wartości poznawczej opowieści, lecz ją pogłębia, wzmacnia, daje wyraz jego podmiotowemu istnieniu w świecie sensów i znaczeń. Ukazuje procesualny charakter jego doświadczenia, autonomii, potrzeby udzielenia odpowiedzi na pytanie „kim jest ten, kto pyta o to, kim jest” (Ricoeur 1992).

Włączenie narratora do interpretacji własnej opowieści może ujawnić również napięcia związane z reinterpretowaniem własnych doświadczeń. Ponowne zetknięcie się z własną opowieścią może (ale nie musi) uruchomić emocje wstydu, winy, lęku czy żalu. Dyskomfort może wynikać także z poczucia „obcości” wobec własnej opowieści. Narracja zapisana i poddana interpretacji przestaje być już dla niego spontaniczną rozmową, a staje się tekstem, który zaczyna oceniać. Niektórzy narratorzy odczuwają wtedy zażenowanie, mają poczucie, że ich wypowiedzi brzmią nieskładnie, zbyt emocjonalnie albo nie oddają tego, co naprawdę chcieli powiedzieć¹³, co może prowadzić do wycofania się z dalszego udziału w badaniu.

W takiej sytuacji badacz powinien kierować się zasadami etycznymi oraz ochroną dobrostanu narratora. Badacz wie bowiem, że relacja z narratorem w procesie badawczym ma charakter dialogiczny, dynamiczny i nie w pełni przewidywalny, dlatego nadrzędne znaczenie zyskuje refleksyjność, szacunek wobec narratora oraz gotowość do uwzględnienia jego decyzji i emocji.

Warto podkreślić, że odmowa dalszej współpracy narratora z badaczem nie musi oznaczać porażki badania, lecz ujawnia granice interpretacji oraz etyczne napięcia wpisane w pracę z autobiograficznym doświadczeniem. Należy pamiętać, że

¹³ Z warsztatu badawczego autorki tekstu.

w metodach narracyjnych relacja z uczestnikiem opiera się na zaufaniu. Jeśli zostało ono poważnie naruszone, dalsza współpraca może być nie tylko trudna, ale również metodologicznie wątpliwa. Narrator może zacząć kontrolować wypowiedzi albo wycofywać istotne treści. Dlatego decyzja o przerwaniu badania powinna wynikać przede wszystkim z oceny dobrostanu narratora, a nie wyłącznie z potrzeb projektu badawczego. Zakończenie współpracy jest przejawem rzetelności i odpowiedzialności badacza. Reasumując – zaproszenie narratora do aktywnego udziału w tworzeniu opowieści wpisuje w hermeneutykę Ricœura (2003), dla którego sens nie jest narzucany, lecz stopniowo wyłania się w dialogu. Odczytuję to jako propozycję na przesunięcie interpretacji z aktu jednostronnego, zarezerwowanego dla badacza, ku interpretacji dwupodmiotowej, wspólnotowej.

Może to stanowić krok ku pogłębionej metodologii badań jakościowych, wzmacniającej refleksyjny, relacyjny i dialogiczny charakter spotkania badacza z narratorem. Krok ku otwartej, zaangażowanej metodologii, w której zarówno badacz, jak i narrator stają się współautorami sensu, współpartnerami procesu badawczego, współbadaczami zanurzonymi w świat tajemnic i zagadek.

Potencjał relacyjności badań narracyjnych

Zawarte w tekście rozważania ujawniają szczególny potencjał relacyjny badań narracyjnych. Ową relacyjność nie wpisuję jednak wyłącznie w przebieg badań. Dostrzegam ją jako konstytutywny element warunkujący cały proces badawczy od momentu nawiązania kontaktu badacza z narratorem, aż po wspólne raportowanie.

Relacyjność badań narracyjnych widoczna jest już na etapie współobecności badacza i narratora w samym akcie opowiadania. To niewątpliwie ważne, doniosłe wydarzenie komunikacyjne, które otwiera ich na opowieść, wypowiedziane słowa. Pod tym względem relacyjność ma charakter etyczny, gdyż zakłada podmiotowość badacza i narratora. Jest to zatem relacja oparta na zaufaniu, szacunku i dialogu, której wpisuję w myśl Józefa Tischnera (1996) i jego filozofii uprawiania dobra¹⁴.

Potencjał relacyjności badań narracyjnych ujawnia się w ich zbliżeniu do podejścia partycypacyjnego. Włączenie narratora w kolejne etapy procesu badawczego – jak starałam się wykazać – sprzyja traktowaniu wiedzy jako efektu współpracy, współdziałania, a niej jednostronnej interpretacji. To niewątpliwie tworzenie przestrzeni do namysłu nad ludzkim doświadczeniem, w którym budowana relacja międzypodmiotowa nie jest środkiem, lecz celem poznania.

Relacyjność badań narracyjnych może być tego przykładem. To traktowanie narracji jako gościnności, do której jako badacze jesteśmy zaproszeni. Gościnności, która otwiera słowo na prawdę, szacunek wobec tego, co było, co miało miejsce. Narracji, która subtelnie odsłania codzienny świat człowieka, w którym (jako badacze) możemy pomieszkiwać.

¹⁴ Tischner dopowiada, iż szczerłość jest warunkiem spotkania człowieka z człowiekiem, warunkiem uprawiania owej filozofii dobra.

Uwagi końcowe

Rozważania zawarte w tekście są metodologiczną propozycją zaproszenia narratora do interpretacji materiału empirycznego. Wynikają z potrzeby budowania dodatkowych, autorskich narzędzi, dzięki którym badacz będzie mógł wnikać w świat narratora, dostrzegać w nim źródło wiedzy, danych i informacji o codziennych doświadczeniach. Są tym samym zachętą dla badaczy, którzy mają obawy przed modyfikowaniem lub opracowaniem nowych metod (zob. Flick 2011). Powyższy tekst do tego zachęca.

Bibliografia

- Berger L., Luckmann T. (1983) *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Buksiński T. (1988) *Zasady i metody interpretacji tekstów*, „Studia Filozoficzne”, nr 12, s. 27–34.
- Conle C. (2012) *Praktyka i teoria badań narracyjnych w edukacji*, tłum. E. Kalinowska, w: *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, M. Murphy, T. Fleming (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 179–196.
- Denzin N., Lincoln Y. (2009) *Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski w: *Metody badań jakościowych*, N. Denzin, Y. Lincoln (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19–62.
- Dilthey W. (1987) *O istocie filozofii*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dubas E. (2015) *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)* w: *Biografie i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 31–47, <https://doi.org/10.18778/7969-451-8.03>.
- Flick U. (2011) *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadamer H. G. (2004) *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (2009) *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, tłum. M. Gorzko, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Habermas J. (2002) *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, t. 2, tłum. A. M. Kaniowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jakob G. (2001) *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych w: Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 111–126.
- Kaźmierska K. (2008) *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z zagłady*, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kaźmierska K. (2024) *Anonimizacja w badaniach biograficznych – dylematy metodologiczne i etyczne*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 73(4), s. 87–108, <https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.4/4>.
- Kaźmierska K., Waniek K. (2020) *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda-technika-analiza*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-868-2>.

- Kos E. (2013) *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych w: Badania jakościowe w pedagogice*, D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91–116.
- Krawczyk-Bocian A. (2019a) *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krawczyk-Bocian A. (2019b) *Autonarracyjna (re)konstrukcja historii życia poprzez „odkrywanie siebie z powrotem”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3, 27–44.
- Krawczyk-Bocian A. (2023) *Narrator i badacz. O relacji opartej na zaufaniu i (z)rozumieniu*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, 71–81.
- Krawczyk-Bocian A. (2025) *Opowieść w praktyce edukacji*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Malewski M. (2017) *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 20, nr 4(80), s. 105–120.
- Markowski M. P. (2013) *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków, Universitas.
- Marzec J. (2000) „Narratologia” ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(10), s. 91–103.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2008) *Podmiot w narracjach. Narracja, autobiografia, tożsamość*, „Forum Oświatowe”, nr 20, s. 181–194.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012) *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietrasinski Z. (1993) *Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli” autokreacyjnej jednostki w: O biografii i metodzie biograficznej*, T. Rzepa, J. Leoński (red.), Poznań, Wydawnictwo Nakom, s. 53–71.
- Pilch T., Bauman T. (2001) *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Prawda M. (1989) *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritz’a Schütze*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 81–98.
- Ricœur P. (1989) *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ricœur P. (1992) *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej.
- Ricœur P. (2003) *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schütz A. (1984) *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. D. Lachowska w: *Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, E. Mokrzycki (red.), Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 137–192.
- Schütze F. (1992) *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 89–109.
- Schütze F. (1997) *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, tłum. M. Czyżewski, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–34.
- Szkudlarek T. (1997) *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania”, nr 8, s. 167–199.
- Tischner J. (1990) *Filozofia dramatu*, Paris, Editions du Dialogue.
- Tischner J. (1996) *Uprawiam filozofię dobra w: Rozmowy o filozofii*, A. Zieliński, M. Bagiński, J. Wojtysiak (red.), Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 249–267.

- Tokarczuk O. (2015) *Dom dzienny, dom nocny*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Tokarczuk O. (2020) *Czuły narrator*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Urbaniak-Zajac D. (1999) *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja”, nr 4, s. 29–39.
- Urbaniak-Zajac D. (2022) *Rola wywiadu w procesie badawczym-metodologiczny kontekst różnicowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 24, nr 1(91), s. 113–131.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013) *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wyka A. (1985) *Model badań przez wspólne doświadczenie*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 95–115.
- Zimnica E. (1996) *Hermeneutyka H. G. Gadamera jako teoria rozumienia interpretacji dzieła sztuki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, nr 26, s. 21–44.

O Autorce

Amelia Krawczyk-Bocian – doktor habilitowana, wykładowczyni akademicka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół badań biograficzno-narracyjnych, uczenia się biograficznego, zdarzeń krytycznych w biografii indywidualnej młodych dorosłych. Autorka sześciu monografii: *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików* (2013), *Biograficzne doświadczenie (nie)pełnosprawności. W świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego* (2016), *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza* (2019), *Homo narrator* (2021), *Biograficzne istnienie w opowieści* (2023), *Opowieść w praktyce edukacji* (2025). Autorka tomiku wierszy *Cisza. (Po)między słowami* (2021), techniki narracyjnej *Odkrywanie siebie z powrotem* (2019), służącej do autonarracyjnej (re)konstrukcji historii życia, programu terapeutycznego *Opowieści w drodze* (2022) oraz licznych tekstów naukowych poruszających problematykę badań biograficzno-narracyjnych. Organizatorka Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego „Narracja w Pedagogice”.

About the Author

Amelia Krawczyk-Bocian – education scholar and academic lecturer, Assistant Professor (research and teaching) in the Department of General Pedagogy and Theory of Education at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. Her research interests focus on biographical-narrative research, biographical learning, and critical events in the individual biographies of young adults. She is the author of six monographs: *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików* (2013), *Biograficzne doświadczenie (nie)pełnosprawności. W świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego* (2016), *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza* (2019), *Homo narrator* (2021), *Biograficzne istnienie w opowieści* (2023), *Opowieść w praktyce edukacji* (2025). She is the author of the poetry volume *Cisza. (Po)między słowami* (2021), the narrative technique *Odkrywanie siebie z powrotem* (2019), designed for auto-narrative (re)construction of life histories, the therapeutic programme *Opowieści w drodze* (2022), and a number of scholarly texts on biographical-narrative research. Organizer of the Polish Nationwide Scientific Seminar “Narrative in Pedagogy.”



Katarzyna Miśkiewicz* 

Działania kuratora rodzinnego w terenie jako forma „pomocy narzuconej” – perspektywa interakcyjna

Abstrakt

Praca kuratorów rodzinnych stanowi jedną z wielu możliwości wsparcia społecznego. Ma jednak specyficzny charakter, ponieważ nie dzieje się w następstwie wyraźnie zasygnalizowanej potrzeby rodziny. Nadzór kuratora jest bowiem nakładany przez sąd. Stwarza to wyzwanie w pracy kuratorskiej, gdyż ta opiera się na budowaniu relacji opartej na zaufaniu, a trudno o nią w okolicznościach przymusu. Rodzi to silne konotacje z kategorią „pomocy narzuconej”. Celem artykułu było opisanie terenowej działalności kuratorów rodzinnych w optyce „pomocy narzuconej” i pokazanie, w jaki sposób kuratorzy dbali o zachowanie autonomii podopiecznych. Analizy przeprowadziłam, wykorzystując materiał empiryczny zgromadzony w badaniach etnograficznych z udziałem kuratorów rodzinnych. W celu ich zebrania zastosowałam obserwację uczestniczącą jawną oraz wywiady prowadzone w terenie.

Słowa kluczowe: pomoc narzucona, kuratorzy rodzinni, praca w terenie, badania jakościowe, obserwacja uczestnicząca.

The Fieldwork of a Family Probation Officer as a Form of ‘Imposed Assistance’ – An Interactive Perspective

Abstract

The work of family probation officers is one of many opportunities for social support. However, it has a unique nature because it does not occur because of a clearly expressed need on the part of the family. Probation officer supervision is imposed by the court. It creates a challenge in probation work, as it is based on building relationships

Artykuł otrzymano: 26.09.2025; akceptacja: 12.12.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

founded on trust, which is difficult to achieve in circumstances of coercion. This creates strong connotations with the category of "imposed assistance." The aim of this article is to describe the fieldwork of family probation officers from the perspective of "imposed assistance" and to demonstrate how probation officers ensure the autonomy of their wards. The present research is based on empirical material collected through ethnographic research with the participation of family probation officers. To gather this information, I employed open participant observation and fieldwork interviews.

Keywords: imposed assistance, family probation officers, fieldwork, qualitative research, participant observation.

Wstęp

Punktem wyjścia do przeprowadzonych przeze mnie badań stanowiły analiza literatury przedmiotu oraz obserwacje kuratorów, które realizowałam, zanim podjęłam się projektu badawczego z ich udziałem. Przegląd literatury przedmiotu pokazał, że polscy badacze rozpatrują sytuację zarówno kuratorów dla dorosłych, jak i kuratorów rodzinnych (Okólska 2019). W większości są to jednak badania normatywne, dlatego zdecydowałam się wyjść w teren i towarzyszyć kuratorom w ich pracy. Zastanawiało mnie, jak kurator radzi sobie w otoczeniu, który jest środowiskiem codziennego życia osób z zasądzonym nadzorem, gdzie kurator jest „nieswój” (zob. Miśkiewicz 2024a; 2024b). Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła mi wyłonić sytuacje udzielania wsparcia, ujętego w definicje pomagającego, co bezpośrednio odwołuje się do kategorii „narzuconej pomocy”¹ (zob. Rurka, Hardy, Defays 2013; Gorzelak 2016). Stała się ona dla mnie inspiracją do wnikliwego pochylenia się nad problematyką przymusowego charakteru nadzoru.

Działalność zawodowa kuratorów rodzinnych nie wynika z potrzeb zadeklarowanych przez odbiorców tej pomocy, ale z decyzji sądu. Jest to szczególna okoliczność, w której kurator przyjmuje skrajne role zawodowe: przedstawiciela instytucji kontroli formalnej oraz osoby wspierającej w trudnościach życiowych (Miśkiewicz 2024a; 2024b). W niniejszym opracowaniu podjęłam próbę ukazania wyzwań, jakie towarzyszą kuratorom podczas interakcji społecznych z osobami z zasądzonym nadzorem. Wynikały one z przymusowego charakteru nadzoru. W pracy kuratorów rodzinnych ujawniła się skrajność pod postacią chęci pomagania przy jednoczesnym stosowaniu kontroli.

Artykuł obejmuje fragment wyników moich badań z udziałem kuratorów rodzinnych, które zostały szerzej przedstawione w innych opracowaniach (zob. Miśkiewicz 2024a; 2024b; 2024c). Skoncentrowałam się w nim na wyłonionej z materiału

¹ Przemysław Gorzelak (2016) nazywa kategorię pomocy narzuconej jako „pomoc pod przymusem”. Określenie to może budzić wątpliwości. Zmienia ono bowiem orientację z przymusowego charakteru otrzymywania pomocy na przymusowy charakter jej udzielania. Oczywiście, biorąc pod uwagę kuratorów i charakter ich pracy, rzeczywiście jest to również pomoc pod przymusem i często również problematyczna dla udzielającego, jak i otrzymującego pomoc (zob. Miśkiewicz 2024b). Z tego powodu korzystałam z obu określeń.

empirycznego kategorii „pomocy narzuconej”. Termin ten nie jest nowy w literaturze przedmiotu, ale stanowi świeżą orientację w rozważaniach nad terenową pracą kuratorów rodzinnych. Gruntowna analiza i interpretacja materiału empirycznego pozwoliła na wyłonienie „pomocy narzuconej” w pracy kuratorów w terenie. Celem artykułu było zatem przedstawienie działalności kuratora rodzinnego w optyce kategorii „pomocy narzuconej” i pokazanie, w jaki sposób kuratorzy dbali o zachowanie autonomii osób z zasądzonym nadzorem, zachwianej w okolicznościach przymusu.

Zarys struktury pracy kuratora rodzinnego w Polsce

Polscy kuratorzy rodinni są przedstawicielami instytucji kontroli formalnej. Podlegają zwierzchnictwu prezesów sądów, przez co ich status jest osadzony w jurydycznej przestrzeni działalności społecznej. Rodzi to silne skojarzenia z systemem sprawiedliwości oraz kontrolą (zob. Ambrozik 2019). O ile takie konotacje są uzasadnione w pracy kuratorów w sądowym pionie karnym, o tyle działalność kuratorów w sądowym pionie rodzinnym nie nosi znamion kary. Kuratorzy rodinni pracują z: rodzicami/opiekunami prawnymi, których odpowiedzialność rodzicielska została poddana nadzorowi kuratorskiemu; nieletnimi – osobami, które dopuściły się czynów etykietowanych jako demoralizacja, wobec których stosuje się środki wychowawcze; osobami problemowo pijącymi alkohol, które zostały zobowiązane przez sąd do leczenia odwykowego (Stasiak 2024; Ustawa o kuratorach sądowych 2001).

Praca zawodowego kuratora sądowego (w tym rodzinnego) zgodnie z ustawą o kuratorach sądowych (Dz. U. 2001, nr 98, poz. 1071) polega na prowadzeniu oddziaływań o charakterze resocjalizacyjno-wychowawczym, profilaktycznym, diagnostycznym oraz kontrolnym. Każdy z tych obszarów wzajemnie się przenika i wyłania w zależności od potrzeb pojawiających się w ramach współpracy z osobami z zasądzonym nadzorem lub dozorem (Miśkiewicz 2024b). Kuratorzy rodinni pracują zarówno w sądach, jak i w przestrzeni codziennego życia podopiecznych². W sądach prowadzą czynności administracyjne oraz realizują dyżury, podczas których spotykają się z nadzorowanymi. W terenie odwiedzają rodziny w ich domach, a także instytucje społeczne, które mają z nimi kontakt (np. przedszkola, szkoły, świetlice środowiskowe itp.).

Oprócz ram prawnych kuratorzy działają w zgodzie z Kodeksem etyki kuratora sądowego, uchwalonego dnia 6 maja 2004 roku przez Krajową Radę Kuratorów. Kodeks ten zawiera ogólne wytyczne dotyczące działalności kuratorów sądowych, ale również odnosi się do jej specyficznych obszarów, takich jak: praca z podopiecz-

² Używam określenia „podopieczny” z pełną świadomością, że wzmacnia asymetryczny charakter relacji kuratora z osobami z zasądzonym nadzorem lub dozorem. Wybrałam ten termin po pierwsze dlatego, że stanowi kod *in vivo* w moich badaniach – kuratorzy sami używali tego określenia. Po drugie występuje w aktach normatywnych dotyczących pracy kuratorów, np. Ustawa o kuratorach sądowych (Dz. U. 2001, nr 98, poz. 1071), a po trzecie trudno znaleźć określenie równie syntetyczne, co jedno słowo „podopieczny”. Stale poszukuję lepszej alternatywy, ale dotąd mi się to nie udało. W niniejszym tekście będę używała zamiennie określeń „nadzorowany” lub „osoba z zasądzonym nadzorem”.

nymi oraz kooperacja ze współpracownikami. Zgodnie z kodeksem kurator sądowy nie może stawiać nadzorowanym wymagań, które są ponad ich możliwości. Jego działania muszą być zorientowane na dbanie o dobro podopiecznych i jednocześnie ich „prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie”. Jest to nieostre ujęcie tego, czego oczekuje się od osób z zasądzonym nadzorem. W ogólnym założeniu kodeksu znajduje się wytyczna, która może nieco rozjaśniać te wątpliwości: „Kurator sądowy wykonuje swoje zadania zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa, zasadami współżycia społecznego i zasadami określonymi w niniejszym kodeksie” (Uchwała Krajowej Rady Kuratorów 2004). Można zatem zinterpretować, że określenie „prawidłowe funkcjonowanie” dotyczy działania zgodnie z wymienionymi normami. Normy społeczno-kulturowe, do których odwołują się ludzie, mogą się jednak znacząco różnić od siebie, nawet wśród mieszkańców jednej dzielnicy. Okoliczności życia poszczególnych rodzin prowadzą do adaptacji w wyjątkowych warunkach. Właśnie dlatego praca kuratora rodzinnego jest złożona i wielowymiarowa. Musi on bowiem pogodzić wymagania, jakie stawia się rodzinom z ich możliwościami oraz nawykami. Nierzadko są one ze sobą niespójne i w tym miejscu wyłania się wątpliwość udzielania pomocy osobom, które niekiedy nie dostrzegają takiej potrzeby.

„Pomoc narzucona” w kontekście zawodowej działalności społecznej

O pomocy narzuconej można mówić, gdy osoba udziela komuś wsparcia bez wyrażonej prośby o nie. Jest to jednak duże uproszczenie i postaram się w dalszej części artykułu wyjaśnić jej specyfikę. Podkreślę jednak, że odniosę się do kwestii, które były znaczące przy analizie zgromadzonego przeze mnie materiału empirycznego.

W literaturze przedmiotu dominują opracowania dotyczące przymusowej pomocy medycznej, w szczególności psychiatrycznej. Jest ona rozpatrywana w kontekście praw człowieka, praw pacjenta, prawa polskiego oraz międzynarodowego (zob. Kmiecik 2010; Karczevska-Kamińska 2018; Stradomska, Słapczyński 2018; Łozińska-Piekarska 2023). Mało miejsca poświęca się zawodom społecznym, w których charakter pomocy może zostać zdefiniowany jako narzucony. W kontekście pracy kuratorów rozważano ten problem w obszarze sądowego zobowiązania do leczenia odwykowego (zob. Breska et al. 2024). Radosław Breska, Wojciech Błazek, Rafał Terlecki oraz Łukasz Wirkus (2024) przedstawili przytoczony problem z perspektywy kuratorów sądowych, którzy biorą czynny udział w wykonywaniu tego rodzaju orzeczeń. Na podstawie danych empirycznych, pozyskanych przy użyciu ankiet oraz wywiadu fokusowego badacze doszli do wniosku, że wewnętrzna niespójność takiego zobowiązania tworzy trudności w jego realizacji. Przepisy, organizacja oraz jego przebieg komplikują skuteczne doprowadzenie do końca sądowego zobowiązania do leczenia odwykowego (Breska et al. 2024).

Ważne rozważania w kontekście pomocy narzuconej i radzenia sobie z nią przez pracowników pomocy społecznej przedstawili Anna Rurka, Guy Hardy oraz Christian

Defays (2013)³, którzy dostrzegli trudną atmosferę w interakcjach francuskich pracowników socjalnych z rodzinami, którym była udzielana pomoc. Odwoływali się do teorii „podwójnego wiązania” (*double bind*) Gregory’ego Batesona, dotyczącej formułowania sprzecznych komunikatów (Skibiński 2012), a także stanowisk innych przedstawicieli Uniwersytetu w Palo Alto. Rurka, Hardy oraz Defays (2013) wyeksponowali, że problem narzuconej pomocy jest kłopotliwy nie tylko dla jej odbiorców, ale również dla osób, które jej udzielają. Osoba pomagająca dąży do działania, które jest niechciane przez jego adresata, zatem sama staje w obliczu zaprzeczenia. Pisali, że wsparcie udzielane w trybie nakazu podważa słuszność udzielania go, ponieważ z założenia pomoc może być skuteczna tylko wtedy, gdy klient posiada wolę jej przyjęcia. Przymus bowiem uniemożliwia osiągnięcie zmiany (szczególnie wewnętrznej). Podobnie jest z psychoterapią – pacjent musi wyrazić świadomą zgodę na oddziaływanie (Tyrajska 2004; Kodeks Etyczny Psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego 2018). Analogicznie ujawnia się sądowe zobowiązanie do leczenia odwykowego, które z założenia jest niespójne z ogólnie przyjętą zasadą dobrowolności podjęcia terapii (Breska et al. 2024). W efekcie, gdy dochodzi do nakazu lub zobowiązania, osoba udzielająca wsparcia (np. pracownik służb społecznych) może spotkać się z oporem ze strony osoby nieuznającej zasadności udzielania tej pomocy.

Według Rurki i zespołu badaczy osoba, której pomoc jest udzielana, ma trzy rozwiązania: przyjąć pomoc, nie przyjąć jej, pozornie ją przyjąć. Każde z nich wiąże się z następstwami (Rurka, Hardy, Defays 2013). Można zatem stwierdzić, że pomoc narzucona stanowi kategorię sprzeczną wewnątrznie, ponieważ przy chęci niesienia wsparcia jednocześnie forma tej pomocy i jej definicje są ściśle określone przez normy prawne oraz przedstawicieli kontroli formalnej. Mamy do czynienia z przymusem, wynikającym z wymogów urzędowych, przyjmującym fasadę niesienia pomocy. W konsekwencji dochodzi do zjawiska „dezautonomii” decyzyjności osób otrzymujących takie wsparcie, objawiającej się w różnych obszarach ich życia (Miśkiewicz 2024b). To uniemożliwia działaczom społecznym realizację celów, które są zorientowane na usamodzielnienie osób borykających się z różnymi kryzysami.

Pomoc narzucona, chociaż często wynika z dobrych intencji, nosi znamiona przemocy symbolicznej. Kategoria ta stanowi jedną z podstawowych w koncepcji socjologii kultury Pierre’a Bourdieu i opisuje proces, który polega na narzucaniu znaczeń wszystkim grupom społecznym poprzez władzę (Bourdieu, Passeron 2006). Bourdieu określa takie działania „przemocą”, ponieważ władza nie daje alternatywnych możliwości definiowania otaczającej rzeczywistości społecznej dla tych, które sama dyktuje. W przypadku pracowników udzielających szeroko rozumianego wsparcia społecznego uciekanie się do przemocy symbolicznej nie stanowi jednak reguły. Rurka, Hardy oraz Defays (2013) pokazali strategie działań alternatywnych dla narzu-

³ Publikacja ta powstała w oparciu o działalność ośrodka pomocy w realizacji działań wychowawczych (Centre d’Aide à la Réalisation de Prestations Éducatives – C.A.R.P.E.) oraz badań Anny Rurki (2008) z udziałem pracowników socjalnych, a także osób korzystających z pomocy społecznej, skoncentrowanych na skuteczności oddziaływań wychowawczych.

⁴ Co do zasady każda sytuacja pojedynczej rodziny będzie szczególna na tle innych.

canej pomocy, które miały na celu wzmocnić autonomię rodzin i relację partnerską między pracownikami socjalnymi a klientami. Tworzenie planu działania wspólnie z jego adresatami, nie zapominając przy tym o wyjątkowości sytuacji, w której się znaleźli⁴, może stanowić realne wsparcie, bez obciążenia przymusem. Nasuwa to silne skojarzenie z modelami pracy z rodziną, w których dąży się do modelu rodzinno-centrycznego. Jest to forma wspierania, oparta na aktywnym korzystaniu z zasobów członków rodzin oraz pozostawianiu im możliwości podejmowania decyzji dotyczących ich życia (zob. Barczykowska 2021; Dobińska, Miśkiewicz 2023). Ponadto można również zauważyć konotacje z pedagogiką alternatywną, która proponuje odmienne rozwiązania od tradycyjnego podejścia do edukacji i wychowania. Jej podstawowe założenia obejmują między innymi podążanie za potrzebami i zainteresowaniami dziecka, odejście od nakazującego charakteru instytucji edukacyjnych oraz wzmocnianie samodzielności młodego człowieka (Kupisiewicz 2010).

Obserwacje Rurki, Hardiego oraz Defaysa (2013) wskazały, że pracownicy socjalni szukali rozwiązań alternatywnych wobec przymusowych oddziaływań. Do podobnych wniosków doszłam, obserwując terenową pracę kuratorów rodzinnych, co zamierzam przedstawić w dalszej części niniejszego artykułu.

Podstawy teoretyczno-metodologiczne badań własnych

Badania własne osadziłam w paradygmacie interpretatywnym. Inspiracje teoretyczne stanowiły założenia interakcjonizmu symbolicznego (Blumer 2007), które mówią o wymianie symbolicznych znaczeń między aktorami społecznymi. Mogą się one od siebie znacząco różnić, ponieważ każdy uczestnik interakcji społecznej posiada inne doświadczenia biograficzne, które budują znaczenia nadawane otoczeniu społecznemu. Uważam to niejako za istotę głównego problemu zjawiska pomocy narzuconej. Założeniem jej jest bowiem, że adresat tej pomocy jej nie oczekuje i nie prosi o nią, ponieważ albo nie definiuje swojej sytuacji jako wymagającej wsparcia z zewnątrz, albo wymiar proponowanej pomocy różni się od jego oczekiwań. Z kolei strona udzielająca wsparcia definiuje sytuację odbiorcy jako konieczną do jego uzyskania i określa jego zakres.

Najbardziej znaczącą inspirację teoretyczną stanowiła koncepcja rytuału interakcyjnego Goffmana (2006), która zakłada przestrzeganie przez aktorów społecznych określonych reguł interakcji. Celem tych działań jest zachowanie twarzy swojej oraz współuczestników interakcji. To z kolei zapewnia zachowanie porządku społecznego, charakterystycznego dla sytuacji, w której znaleźli się aktorzy społeczni, oraz utrzymanie się w odgrywanych przez nich rolach społecznych (Goffman 2006) – co staje się szczególnym wyzwaniem przy próbie udzielania pomocy osobom, które tej pomocy nie oczekują. Rodzi to bowiem konflikt, w trakcie którego trudno jest zachować twarz jego uczestnikom. Podczas moich obserwacji kuratorzy rodzinni znajdowali się w takiej sytuacji relatywnie często i byli zobowiązani dbać o twarz swoją i podopiecznych.

W badaniach odwoływałam się również do koncepcji brudnej pracy, zainicjowanej przez amerykańskiego socjologa Everetta Hughesa (1958; 1962) oraz rozwiniętej przez Blake’a Ashforth’a i Glena Kreinera (1999). Jej podstawą jest założenie, że pewne zawody są obciążone „brudem” fizycznym (zanieczyszczenia materialne), społecznym (interakcje z osobami wykluczonymi społecznie), moralnym (działania zawodowe wątpliwe etycznie i oddziałujące na życie ich odbiorców) oraz emocjonalnym (ograniczanie ekspresji emocjonalnej w miejscu pracy oraz przenoszenie jej na obszary życia pozazawodowego) (por. Lesiak 2019). Udzielanie pomocy narzuconej może co do zasady wiązać się z każdym z wymienionych obciążeń. Najbardziej jednak łączy się z obciążeniami moralnymi, ponieważ narzucenie czy przymus świadczy o niezachowaniu autonomii odbiorcy takich oddziaływań i budzi wątpliwości etyczne.

Jako główną metodę badawczą zastosowałam etnografię (Angrosino 2010). Podążając za doświadczeniami badaczy szkoły chicagowskiej (zob. Czekał 2007), postanowiłam wyjść w teren, by móc towarzyszyć kuratorom w ich codziennej pracy. Moje zainteresowania badawcze dotyczyły tego, w jaki sposób kurator rodzinny radzi sobie w terenie, w którym jest „przymusowym gościem”, przedstawicielem instytucji kontroli formalnej bez munduru. Do zgromadzenia materiału empirycznego zastosowałam obserwację uczestniczącą jawną (Hammersley, Atkinson 2000) oraz wywiady etnograficzne (Angrosino 2010), nieformalne (Konecki 2000), a także swobodne (Kvale 2010). W efekcie zgromadziłam 135 opisów obserwacji oraz 34 zapisy rozmów z kuratorami w formie wywiadów.

Badania realizowałam na przełomie lat 2017/2018 na terenie dwóch sąsiadujących ze sobą dzielnic Łodzi: Bałut (Starych Bałut) oraz Śródmieścia. Wybrałam te obszary ze względu na ich charakterystykę, wynikającą z osobiwej historii oraz ze specyficznej modernizacji, niosącej za sobą znaczące konsekwencje. Na przestrzeni dekad centrum Łodzi przyjmowało obliczę miejsca nieprzyjaznego, co wynikało między innymi z zarejestrowanego na tym obszarze wysokiego poziomu przestępczości (Marciniak, Siejkowska 2003) oraz noszenia przez mieszkańców etykiety „defaworyzowanych miejskich społeczności” (Gulczyńska, Granosik 2022: 57) – osób, które doświadczają kryzysów i korzystają z szeroko rozumianej pomocy społecznej (zob. Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2010; Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2013). Latami gruntowało to negatywny odbiór społeczny centralnych obszarów Łodzi przez jego mieszkańców, a następnie przerodziło się w powszechnie znane piętno (zob. Tobiasz-Lis 2013). Ponadto prowadzona od kilku lat, fragmentaryczna rewitalizacja w centralnej części Łodzi doprowadziła do charakterystycznej fasadowości centrum, wynikającej z remontowania głównie i na pierwszym miejscu jego reprezentatywnych elementów. Co więcej, efektem specyficznie prowadzonej rewitalizacji stała się wyraźna polaryzacja społeczna (osoby z trudną sytuacją ekonomiczną są sąsiadami zamożnych mieszkańców miasta) (zob. Miśkiewicz 2024a, 2024b). Jest to między innymi konsekwencja gentryfikacji, która polega na przesiedlaniu osób z miejsc, które mają być poddane rewitalizacji, a po renowacji na ich miejsce wprowadzaniu osób o lepszym statusie majątkowym niż poprzedni mieszkańcy (Drozda 2017).

Wybrane wyniki badań własnych i dyskusja

W tej części artykułu przedstawiłam, w jaki sposób przymusowa pomoc ujawnia się w terenowej pracy kuratorów rodzinnych w Polsce. Jednocześnie zaznaczę, że ograniczeniem moich badań była analiza i interpretacja wąskiego wycinka rzeczywistości społecznej, obserwowanego w konkretnym miejscu oraz czasie.

Ważnym aspektem w obszarze pomocy narzuconej jest kontekst społeczno-kulturowy oraz odmienności w funkcjonowaniu systemów wsparcia społecznego, które w różnych krajach stanowią problem przy dokonywaniu porównań. W badaniach Rurki, Hardyego oraz Defaysa (2013) określenie *travailleur social* odnosiło się do osób, które pracowały nie tylko z ramienia pomocy społecznej, ale również sądu. Chodziło o wszelkie przejawy pomocy, która jest w specyficzny sposób nakazywana (Rurka, Hardy, Defays 2013: 10). I chociaż wymienieni badacze analizowali działania pracowników socjalnych, to uznałam, że można ich rozważania odnieść również do działalności zawodowej polskich kuratorów sądowych. Stąd kategoria pomocy narzuconej stała się dla mnie inspiracją do przeprowadzenia analiz w tej optyce.

W interakcjach kuratorów z podopiecznymi pomoc narzucona ujawniała się nieco inaczej niż w analizach Rurki, Hardyego oraz Defaysa (2013), ale jej sens był zbliżony. Różnica polega na tym, że kurator rodzinny głównie towarzyszy podopiecznym w codzienności, szuka rozwiązań, udziela wskazówek, dzieli się wiedzą na temat innych instytucji, które mogą być pomocne dla rodziny. Pracownik socjalny natomiast dysponuje nieco innymi środkami niż kuratorzy, np. może przyjmować wnioski o udzielenie pomocy materialnej. Kurator sądowy w Polsce jest często kojarzony jedynie z kontrolowaniem, a w literaturze przedmiotu podkreśla się dominację kontrolno-represyjnego modelu kurateli sądowej (Ambrozik 2019). Jest on bowiem przedstawicielem instytucji wymiaru sprawiedliwości. Ponadto osoby z zaszczepionym nadzorem nie mogą się na niego nie zgodzić, ponieważ decyzja o jego uruchomieniu leży w rękach sądu. Już na samym początku podopieczni kuratorów stoją w obliczu pewnego nakazu. Rurka, Hardy oraz Defays (2013) pisali, że w niektórych okolicznościach działalności zawodowej pracowników socjalnych ich pomoc może zostać odrzucona. Jest to jednak pozorny wybór, ponieważ wiąże się z konkretnymi konsekwencjami. W przypadku działalności kuratora nadzoru nie można odrzucić, ale podopieczni podczas jego przebiegu mogą negocjować z kuratorem jego warunki (choć nie wszystkie). Podczas moich obserwacji wielokrotnie spotykałam się z sytuacjami, w których kuratorzy musieli stosować różne strategie i taktyki, by podopieczni zinternalizowali ich propozycję działania (zob. Miśkiewicz 2024b). Kurator mógł jedynie sugerować rozwiązania, ale to do podopiecznych (lub ich rodziców/opiekunów prawnych) należała ostateczna decyzja wyboru wyjścia z sytuacji, z którą się borykali. Każde rozstrzygnięcie problemu musiało jednak mieścić się w normatywnych ramach, co nosiło znamiona przemocy symbolicznej, opisanej przez Bourdieau (zob. Bourdieau, Passeron 2006). Jeżeli rozwiązania nie były narzucane, to były ograniczone prawem. Czasami trudno było pogodzić decyzje podejmowane przez członków rodzin z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom,

szczególnie gdy kurator zderzał się z przemocą, w tym zaniedbaniem. Profilaktyka i edukacja nierzadko spotykały się z niechęcią i lekceważeniem ze strony nadzorowanych, a w konsekwencji ich decyzje łączyły się z następstwami, o których kurator informował. Poniżej przykład z obserwacji:

Kurorka zaczęła tłumaczyć mężczyźnie i jego matce, dlaczego doszło do odebrania im kilkuletniej dziewczynki. [...] Wymieniała, że nie może być sytuacji, w których pod koniec miesiąca brakuje na jedzenie [Nz032].

W trakcie realizowania nadzoru to podopieczni podejmują ostateczne decyzje, czy skorzystają z pomocy, czy nie. Podczas moich obserwacji zdarzało się, że kuratorzy nie zgadzali się z nadzorowanymi, co rodziło konflikty. Kuratorzy starali się ich unikać, dlatego często tłumaczyli możliwe konsekwencje wyboru poszczególnych rozwiązań, na które chcieli zdecydować się ich podopieczni. Zdecydowanie najtrudniejsze były sytuacje, w których kuratorom zależało na dobru członków nadzorowanych rodzin (definiowanym przez kuratora), ale nie mogli podjąć żadnych działań, ponieważ podopieczni działali według własnych decyzji. Przykładem jest sytuacja, gdy kurator wzmacniał nastolatka w ukończeniu szkoły, ale ten musiał pracować, by wspierać finansowo domowy budżet, ponieważ jego matka nie pracowała ze względów zdrowotnych, a ojciec nastolatka problemowo pił alkohol i nie przynosił pieniędzy na życie.

Kurorka tłumaczyła kobiecie, że najważniejsze jest, by jej syn skończył ostatnią klasę gimnazjum, ponieważ – z powodu reformy edukacji – jeżeli nie zdoła tego zrobić, to nie będzie miał nawet wykształcenia podstawowego, gdyż cofnie się do ósmej klasy. Kobieta zapytała kurorkę, czy to oznacza, że chłopiec nie może chodzić do pracy. [...] Kurorka dalej tłumaczyła, dlaczego ważne jest, by chłopiec zaliczył ten rok, wyjaśniła, że będzie miał wtedy możliwości kontynuowania nauki w szkole zawodowej. [...] Kurorka zdenerwowała się i podniosła głos, mówiąc do mężczyzny, że nie może tak dłużej być, że mężczyzna nie dokłada się do wydatków na mieszkanie i jedzenie [Nz044].

Kuratorzy proponowali rozwiązania sytuacji, w których znaleźli się podopieczni, a jeżeli nie mieli wystarczającej wiedzy lub pomysłu, to poszukiwali rozwiązań (Miśkiewicz 2024a). Sugerowali wyjścia, będące zgodne z normami prawnymi oraz z powszechnie panującymi, ale jednocześnie rozmytymi „zasadami współżycia społecznego”, na które powołuje się Kodeks etyki kuratora sądowego. Przewidywali możliwy przebieg wydarzeń, omawiali go z nadzorowaną rodziną i na tej podstawie wspólnie tworzyli plan działania. Kuratorom nie zawsze jednak udawało się dojść do porozumienia z podopiecznymi. Troszcząc się o autonomię rodzin, z którymi pracowali, starali się ich słuchać, rozmawiać i wyjaśniać, w jaki sposób może wyglądać przebieg proponowanego rozwiązania. Podopieczni reagowali bardzo różnie i nierzadko z silnym oporem, niezależnie od tego, jakie mogli ponieść koszty. Poniżej przykład z obserwacji:

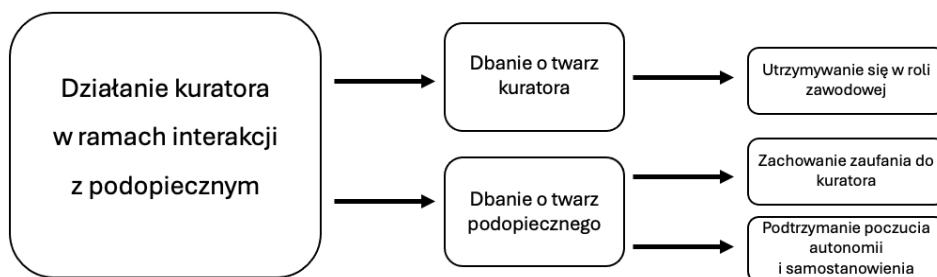
Kurorka zapytała, dlaczego mężczyzna nie chce iść do miejsca, o którym rozmawiali wcześniej. Odpowiedział, że nigdzie nie pójdzie, usiadł na schodach przed drzwiami, a kurorka pochyliła się nad nim. Mówiła, że przecież nie każe mu iść do szpitala na kilka dni, tylko przychodzić na detoks („trzy dni kropiółka

i już”). Mężczyzna nadal powtarzał, że nie będzie siedział nigdzie „z tymi ćpunami”. Kuratorka powiedziała, że tam, dokąd go wysyła, nie ma ćpunów, tylko uzależnieni od alkoholu. Mężczyzna dalej mówił, że nie pójdzie [Nz090].

Kuratorzy poszukują możliwych rozwiązań w rozmowach z podopiecznymi, jednak ich doświadczenia życiowe znaczącą różnią się od siebie, a ich definicje otaczającej rzeczywistości społecznej nierzadko są niespójne. Kategoria „pomocy narzuconej” ujawnia wyraźny konflikt, przed którym staje kurator rodzinny: czy ma być lojalny wobec instytucji, którą reprezentuje czy solidarny z rodziną, z którą nawiązał relacje i z którą pracuje nierzadko od kilku miesięcy, a nawet lat. O analogicznym dylemacie pisali Rurka, Hardy oraz Defays (2013) w przypadku pracowników socjalnych.

Okoliczności prowadzenia nadzoru w terenie rodzą dodatkowe obciążenia. Kuratorzy, uczestnicząc w interakcji społecznej z członkami rodzin z zasadzonym nadzorem, muszą dbać o zachowanie twarzy swojej, by nie wypaść z roli zawodowej, oraz twarzy podopiecznych, by nie ucierpiało ich poczucie autonomii i samostanowienia, a także by nie stracili zaufania do kuratora, a co za tym idzie – do instytucji, którą reprezentuje. W okolicznościach udzielania „niechcianej” pomocy i w obliczu zróżnicowanych znaczeń nadawanych otoczeniu, stanowią one niezwykle trudne do pogodzenia cele działania. Poniżej schemat ilustrujący obszary, o które musi dbać kurator podczas interakcji z nadzorowanymi, która jest obciążona przymusem:

Ryc. 1. Obszary, o które dba kurator podczas uczestniczenia w interakcji z podopiecznymi



Źródło: opracowanie własne.

Pomoc narzucona wiąże się z trudnościami nie tylko dla samych jej odbiorców, ale również dla ich wykonawców. Na kuratorze rodzinnym spoczywa odpowiedzialność za losy nadzorowanych rodzin. Ich decyzje niosą za sobą znaczące konsekwencje dla życia podopiecznych. Rodzi to szczególny ciężar o charakterze moralnym (zob. Ashforth, Kreiner 1999). Kurator musi zatem podchodzić do swoich decyzji w sposób roztropny i uważny, ale jednocześnie dający przestrzeń nadzorowanym do samodzielności. Moje badania pokazały, że kuratorzy starali się diagnozować możliwości podopiecznych i dostosować do nich wymagania tak, aby rodziny czuły się autonomiczne i by nie narzucać im gotowych rozwiązań. Przykładem jest rodzina, w której mieszkaniu szyba w oknie przez rok pozostawała rozbita. Sytuacja była

skomplikowana, ponieważ w rodzinie było dziecko w wieku szkolnym, a w Polsce temperatura powietrza spada poniżej zera w ciągu roku. Ponadto w wysokich mieszkaniach kamienic trudno jest ogrzać pomieszczenie, nawet jeśli wszystkie okna są szczelne. Kuratorka dała jednak tyle czasu, ile rodzina potrzebowała na naprawienie okna, i w końcu do tego doszło.

Kuratorka podeszła bliżej bramy [...]. Wskazała na okno zaklejone folią i powiedziała: „to jest okno, które zostało zbite przez męża alkoholika tej kobiety, a drugie przez jej syna alkoholika i jest nienaprawione od połowy ostatniej zimy” [...]. Kuratorka zapytała o okno. Kobieta zapewniła, że będzie „zrobione” kolejnego dnia i wyraziła przypuszczenie, że kuratorka przyjdzie je wtedy zobaczyć [Nz076].

Kuratorzy negocjowali z nadzorowanymi definicje, którymi się posługiwali, tak by mieściły się w granicach norm prawnych, a jeżeli prawo tego nie obejmowało, to odwoływali się do „zasad współżycia społecznego” i własnego kapitału biograficznego. Starali się zatem łączyć zasoby rodziny z oczekiwaniami społeczno-prawnymi. Nierzadko podopieczni próbowali przekraczać ustalone granice, ale kuratorzy starali się czytelnie uzasadniać obowiązujące normy. Dopiero w ostateczności korzystali ze środków, które mogły znacząco wpłynąć na życie nadzorowanych rodzin. Poświęcali dużo czasu, by rodzina była jak najbardziej samodzielna i aktywna we wprowadzaniu potrzebnych (z punktu widzenia sędziego, prawa lub kuratora) zmian (zob. Miśkiewicz 2024a). Patrząc na te sytuacje, pozornie można wyeksponować narzucanie znaczeń przez przedstawicieli instytucji kontroli formalnej, a co za tym idzie – symboliczny wymiar przemocy (zob. Bourdieu, Passeron 2006). Biorąc jednak pod uwagę postać tych oddziaływań, wstrzymałabym się od tak jednoznacznego definiowania działalności kuratorów. Ich celem jest bowiem doprowadzenie do sytuacji, w której nadzór nie będzie potrzebny, a rodzina będzie potrafiła poradzić sobie z kryzysami sama. W tym miejscu ujawnia się rodziocentryczny model współpracy z rodzinami (zob. Barczykowska, 2021), który dąży do zaktywizowania członków rodzin i jedynie towarzyszenia im w codziennych wyzwaniach.

W swojej pracy kuratorzy doświadczały ryzyka, wynikającego z niejasno postawionych ram oraz z moralnego obciążenia. Mimo to w oparciu o swoją wiedzę i doświadczenie zawodowe towarzyszyli podopiecznym, nawet jeżeli ich decyzje mogły wydawać się śmiałe – ale dawały nadzorowanym czas na samodzielne podjęcie aktywności. Budowanie wzajemnego zaufania i atmosfera życzliwości pozwalały na stworzenie swobodnych warunków do współdziałania kuratorów z podopiecznymi. Najtrudniejsze okazywały się spory z nadzorowanymi, podczas których kuratorzy starali się przekonać, jakie możliwości (w ramach prawa i definicji kuratorów) mogłyby być dobrym rozwiązaniem sytuacji, w której znaleźli się podopieczni. Kuratorzy słuchali stanowisk nadzorowanych, żeby zrozumieć ich perspektywę. Dzięki temu mogli dokonywać rzetelnej diagnozy potrzeb podopiecznych. Ostateczne decyzje pozostawały zawsze w rękach osób z zasadzonym nadzorem, dlatego w przypadku pracy kuratorów być może bardziej trafne od „pomocy narzuconej” byłoby określenie „próba niesienia pomocy”.

Podsumowanie

Kuratorzy dążą do poszukiwania wspólnego języka z podopiecznymi i łączenia ich zasobów z oczekiwaniami prawnospołecznymi. Negocjują definicje wykorzystywane przez osoby z zasadzonym nadzorem tak, by mieściły się w ramach norm formalnych i obyczajowych. To przekłada się na charakter pomocy, którą niosą podopiecznym.

W celu zachowania autonomii podopiecznych w sytuacji wątpliwej moralnie – pomocy narzuconej – kuratorzy starają się motywować werbalnie podopiecznych, słuchać, tłumaczyć, rozmawiać, dawać szanse, diagnozować, w jaki sposób i czego mogą oczekiwać od nadzorowanych, ale przede wszystkim dążą do budowania relacji opartej na zaufaniu. Nie chodzi jedynie o zaufanie do instytucji, a do kuratora jako człowieka. Kuratorzy dają tyle możliwości, ile potrzebuje rodzina. Ogranicza ich jednak prawo i okoliczności formalne. Pozostałe elementy stanowią indywidualny kontekst, wynikający z możliwości rodziny oraz doświadczeń biograficznych samych kuratorów, które przekładają się na wykorzystywane przez niego definicje.

Kurator rodzinny jest pedagogiem, który próbuje pogodzić skrajne role, odgrywane w sytuacjach zawodowych. Szczególnie te realizowane w środowisku codziennego życia podopiecznych, gdzie nie jest pożądanym przez gospodarzy „gościem”. Nierzadko role te współistnieją ze sobą i jednocześnie się wykluczają. To bezpośrednio koresponduje z kategorią „pomocy narzuconej”, która – podobnie jak role zawodowe kuratora – jest sprzeczna wewnętrznie. Wskazuje to na intensywność i złożoność ich świata społecznego, a także eksponuje zapotrzebowanie na predyspozycje osobowościowe, które nie będą eskalowały przymusowego charakteru nadzoru.

Bibliografia

- Ambrozik W. (2019) *Kurator sądowy w perspektywie uspołecznionego systemu resocjalizacji*. „Resocjalizacja Polska”, nr 17, s. 23–33, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2019.17.03>.
- Angrosino M. (2010) *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ashforth B., Kreiner G. (1999) *How Can You Do It? Dirty Work and the Challenge of Constructing a Positive Identity*, „The Academy of Management Review”, nr 24(3), s. 413–434, <https://doi.org/10.2307/259134>.
- Barczykowska A. (2021) *Od izolacji ku partnerstwu resocjalizacyjnemu – w poszukiwaniu optymalnego modelu współpracy z rodzinami w procesie resocjalizacji nieletnich*, „Resocjalizacja Polska”, nr 21, s. 51–68, <http://dx.doi.org/10.22432/pjsr.2021.21.04>.
- Blumer H. (2007) *Interakcjonizm symboliczny*, tłum. G. Woroniecka, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2006) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Breska R., Błażek W., Terlecki R., Wirkus Ł. (2024) *Zobowiązanie sądowe do leczenia przeciwalkoholowego z perspektywy kuratorów sądowych*, „Colloquium”, nr 4(56), s. 277–295, <http://doi.org/10.34813/65coll2024>.
- Czekaj K. (2007) *Socjologia Szkoły Chicagowskiej i jej recepcja w Polsce*, Katowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.
- Dobińska G., Miśkiewicz K. (2023) *The Importance of Families of Minors in the Rehabilitation Work of Educators – An Interactive Perspective*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 42(1), s. 177–194, <http://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.1.177-194>.
- Drozda Ł. (2017) *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Goffman E. (2006) *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gorzela P. (2016) *Szaleństwo pomagania: na marginesie książki Anny Rurki, Guya Hardy’ego, Christiana Defays’a „Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej” (esej recenzycki)*, „Chowanna”, nr 2, s. 343–355, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2016.47.22>.
- Gulczyńska A., Granosik M. (2022) *Małe rewitalizacje podwórek. Społeczno-pedagogiczne badania-działania*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-055-8>.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000) *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Hughes E. (1958) *Men and Their Work*, Glencoe, The Free Press of Glencoe.
- Hughes E. (1962) *Good People and Dirty Work*, „Social Problems”, nr 10(1), s. 3–11, <http://doi.org/10.2307/799402>.
- Karczewska-Kamińska N. (2018) *Przymus leczenia i inne interwencje medyczne bez zgody pacjenta*, Warszawa, Wolters Kluwer.
- Kmieciak B. (2010) *Przymusowa hospitalizacja psychiatryczna w trybie wnioskowym, w kontekście poszanowania praw pacjenta poradni zdrowia psychicznego*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 10(4), s. 282–287.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz Cz. (2010) *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju w: Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 17–25.
- Kvale S. (2010) *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lesiak M. (2019) *Brudna praca w zawodach medycznych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łozińska-Piekarska A. (2023) *Przyczyny nadużywania stosowania środków przymusu bezpośredniego wobec osób z zaburzeniami psychicznymi – analiza historyczna i postulaty de lege ferenda*, „Roczniki Administracji i Prawa”, nr 23(3), s. 219–237, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.9522>.
- Marcińczak S., Siejkowska A. (2003) *Percepcja miejsc niebezpiecznych w Łodzi w: Funkcje metropolitalne i ich rola w organizacji przestrzeni*, I. Jażdżewska (red.), Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, s. 203–208.
- Miśkiewicz K. (2024a) *Kurator rodzinny jako pedagog wielu twarzy. Praca kuratora rodzinnego w terenie jako refleksyjna praktyka wychowawcza*, „Resocjalizacja Polska”, nr 27, s. 295–311, <http://dx.doi.org/10.22432/PJSR.2024.27.19>.

- Miśkiewicz K. (2024b) *Budowanie relacji w nadzorach kuratorskich. Praca w terenie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-529-4>.
- Miśkiewicz K. (2024c) *Who Was I? The Dual Role of the Researcher in the Study – ‘Dirty Work’ in the Field by Family Probation Officers in Poland*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 46(1), s. 261–282, <https://doi.org/10.12775/PBE.2024.013>.
- Okólska K. (2019) *Badania nad kuratelą sądową w Polsce po wprowadzeniu ustawy o kuratorach sądowych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 2(19), s. 176–194, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.09.12>.
- Rurka A. (2008) *L’efficacité de l’action éducative d’aide à domicile. Le point de vie des usagers et des professionnels*, Paryż, L’Harmattan.
- Rurka A., Hardy G., Defays Ch. (2013) *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej*, tłum. U. Bisek, M. Macińska, Warszawa, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Skibiński A. (2012) *Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę, i wzorzec, który łączy w: Komunikologia: Teoria i praktyka komunikacji*, E. Kulczycki, M. Wendlan (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, s. 69–88.
- Stasiak K. (2024) *Metodyka pracy kuratora sądowego*, Warszawa, Wolters Kluwer.
- Stradomska M., Słapczyński T. (2018) *Przymusowe leczenie osób chorych psychicznie i uzależnionych – perspektywa prawno-psychologiczna*, „Przegląd Prawno-Ekonomiczny”, nr 42(1), s. 307–322.
- Tobiasz-Lis P. (2013) *Zmiany wyobrażeń mieszkańców Łodzi o przestrzeni miasta*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7525-898-1>.
- Tryjarska B. (2004) *Podstawowe zasady etyczne w psychoterapii w: Praktyka psychologiczna w świetle standardów etycznych*, J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), Warszawa, Academica Wydawnictwo SWPS, s. 117–131.
- Uchwała Krajowej Rady Kuratorów z dnia 6 maja 2004 r., *Kodeks etyki kuratora sądowego*.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (Dz. U. 2001, nr 98, poz. 1071).
- Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B. (2010) *Mieszkańcy łódzkich enklaw biedy 10 lat później*, Łódź, Wydawnictwo „Biblioteka”.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B. (2013) *Ciągłość i zmiana w łódzkich enklawach biedy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Źródła internetowe

- Kodeks etyczny psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (2018), <https://psych.org.pl/o-ptp/kodeks-psychologa> (dostęp: 24.06.2025).

O Autorce

Katarzyna Miśkiewicz – dr nauk społecznych, pedagogka resocjalizacyjna, adiunktka na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji. Zainteresowania naukowo-badawcze zorientowane wokół badań jakościowych, metodologii badań terenowych, zawodu sądowego kuratora rodzinnego oraz doświadczeń rodziców dzieci stygmatyzowanych społecznie. Autorka publikacji naukowych, wykonawczyni w międzynarodowych i krajowych projektach naukowych.

About the Author

Katarzyna Miśkiewicz – PhD in the field of social sciences, social rehabilitation pedagogue, Assistant Professor at the Faculty of Educational Sciences of University of Lodz, Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation. Her research interests include qualitative research, fieldwork research methodology, the profession of a family probation officer and the experiences of parents of socially stigmatized children. Author of scientific publications, researcher in international and national research projects.



Alicja Korzeniecka-Bondar* 

Beata Kunat* 

Znaczenia nadawane przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I-III procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych w warunkach *Research Team-Based Learning*

Abstrakt

W artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było zrekonstruowanie i opisanie znaczeń stawania się badaczem zjawisk społecznych nadawanych przez przyszłych nauczycieli przedszkola i klas I-III. Badania jakościowe zostały przeprowadzone w roku akademickim 2024/2025 na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku po realizacji przez studentki przedmiotu metody badań jakościowych. Zajęcia były prowadzone zgodnie z założeniami modelu *Research Team-Based Learning* (RTBL) w formule projektu badawczego. Przyszłe nauczycielki procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych w warunkach RTBL przypisują znaczenia w kontekście: bycia badaczem i rozwijania własnych zasobów poznawczych, społecznych oraz emocjonalnych; doświadczenia pracy zespołowej jako przestrzeni wspólnego uczenia się, negocjacji i organizacji działań badawczych; rozumienia procesu badawczego i wartości wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym.

Słowa kluczowe: stawanie się badaczem, badania jakościowe, studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, research team-based learning.

Artykuł otrzymano: 30.03.2026; akceptacja: 23.06.2026.

* Uniwersytet w Białymstoku.

Meanings Attributed by Prospective Preschool and Early Primary School Teachers to the Process of Becoming a Researcher of Social Phenomena in the Conditions of Research Team-Based Learning

Abstract

The article presents the results of a study aimed at reconstructing and describing the meanings attributed by prospective preschool and early primary school teachers to the process of becoming a researcher of social phenomena. The qualitative research presented in the article was conducted in the 2024/2025 academic year at the Faculty of Education at the University of Białystok, following the completion of the Qualitative Research Methods course by the relevant students. The classes were conducted in accordance with the assumptions of the Research Team-Based Learning (RTBL) model, implemented in the form of a research project. An analysis of the narratives of students in preschool and early school education shows that after completing the course, they assign meanings to the process of becoming a researcher of social phenomena in the following contexts: the impact of research work on identifying their own competencies and self-image; autonomy in choosing research topics as a moment of rooting themselves in the researcher role. The students recognise the importance of teamwork in the research project in terms of exchanging perspectives and learning together; developing communication and collaboration skills; and organising and dividing work. Furthermore, they attribute meaning to the research process and to scientific knowledge within the qualitative paradigm in the areas of understanding the essence of qualitative research and its cognitive value, as well as integrating theory and research practice in the process of creating scientific knowledge.

Keywords: becoming a researcher of social phenomena, meaning-making, qualitative research, preschool and early school education students, research team-based learning

Wprowadzenie

Współcześnie od nauczyciela wczesnej edukacji oczekuje się nie tylko kwalifikacji pedagogicznych czy dydaktycznych, ale także umiejętności badania zjawisk edukacyjnych. Ramy prawne w Polsce jednoznacznie wskazują na konieczność kształtowania kompetencji badawczych przyszłych nauczycieli w trakcie kształcenia akademickiego (Obwieszczenie Ministra Nauki 2024). Potrzeba ta wynika z faktu, że praca nauczyciela to „praca nad ludźmi”, obarczona „problematycznością głęboką” (Kwiatkowska 2008), co sprawia, że nauczyciel jest „programowo nieprzygotowany” na nieprzewidywalność praktyki edukacyjnej (Gołębniak, Kwiatkowska 2012). Badacze zwracają uwagę na fakt, że wsparciem dla przyszłych nauczycieli w poszukiwaniu nowych rozwiązań może być badanie i (re)interpretacja własnej praktyki oraz wzmocnienie ich siły działania (Gołębniak, Zamorska 2014). Podkreślają potrzebę włączania badań do praktyki

kształcenia akademickiego (Brew, Saunders 2020) w celu budowania tożsamości zawodowej refleksyjnego nauczyciela-badacza (Kowalczuk-Wałędziak, Ion 2024). Ta zmiana tożsamości zawodowej nauczycieli poprawia jakość nauczania (Brew, Saunders 2020), sprzyja uczeniu się przez całe życie (Ion, Kowalczuk-Wałędziak, Brown 2024), pozwala radzić sobie ze złożonością sytuacji w klasie (Arnau-Sabatés et al. 2025), zyskiwać autonomię i umiejętność współpracy (Yuan, Burns 2017). Stawanie się nauczycielem zakłada zatem dwutorowość: po pierwsze rozwijanie kompetencji i wrażliwości pedagogicznej, po drugie – kompetencji badawczych i rygoru naukowego. W związku z tym kształcenie na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wykracza poza tradycyjne nauczanie, kładąc nacisk także na rozwijanie umiejętności rozpoznawania i rozumienia zjawisk społecznych dziejących się wewnątrz i na zewnątrz szkoły. Proces nabywania przez studentów szeregu zróżnicowanych kompetencji wymaga ich zaangażowania i systematycznej pracy nad sobą (Kowalczuk-Wałędziak, Ion 2024). Rosnące oczekiwania wobec kandydatów na nauczycieli nie idą w parze z ich gotowością do refleksyjnego, krytycznego studiowania. Edukatorzy skarżą się na niedostateczne przygotowanie studentów do zajęć, spadek zainteresowania studentów uczestnictwem w zajęciach czy pracą zespołową (Chad 2012). Rodzi to potrzebę poszukiwania metod wspomagających i usprawniających proces uczenia się studentów (Bobbitt et al. 2000). Nasze wieloletnie doświadczenie jako nauczycielek akademickich pokazuje, że jedną z takich metod jest *Research Team-Based Learning*, którą z powodzeniem wykorzystujemy jako podstawę prowadzenia zajęć z przedmiotu metody badań jakościowych, służącemu kształtowaniu kompetencji badawczych w strategii jakościowej. Stawanie się badaczem rozumiemy jako transformację z osób biernie przyjmujących transmitowaną wiedzę w aktywne, autonomiczne analityków zjawisk społecznych. Buduje to poczucie sprawczości i kompetencji, niezbędne w złożonej i wieloaspektowej przyszłej pracy z dziećmi.

„Stawanie się badaczem” nie jest w naszym ujęciu jedynie procesem nabywania technicznych umiejętności metodologicznych, lecz stanowi kluczowy element szerszej profesjonalizacji i budowania tożsamości zawodowej przyszłego nauczyciela. W kontekście akademickim „stawanie się” to proces konstruktywistyczny, w którym studentki poprzez własne działanie badawcze i autorefleksję (narzędzie kluczowe w modelu RTBL) integrują teorię z praktyką, kształtując swój obraz jako profesjonalisty świadomego własnych zasobów poznawczych i emocjonalnych.

Celem artykułu jest zrekonstruowanie i opisanie znaczeń nadawanych przez przyszłych nauczycieli przedszkola i klas I-III stawaniu się badaczem zjawisk społecznych. Badania prezentowane w artykule zostały przeprowadzone po realizacji przedmiotu metody badań jakościowych prowadzonego zgodnie z założeniami modelu *Research Team-Based Learning* (RTBL). Tekst stanowi odpowiedź na kluczowe pytania: Czego o sobie jako badaczu dowiedziały się studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w trakcie opracowywania projektu badawczego? Jakie znaczenia studentki nadają swoim doświadczeniom zespołowej pracy nad projektem badawczym? Jakie znaczenia studentki nadają procesowi badawczemu i tworzeniu wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowych w trakcie opracowywania projektu badawczego?

Research team-based learning jako model sprzyjający stawianiu się badaczem jakościowym

W procesie przygotowania przyszłych nauczycielek przedszkola i klas I–III do roli badaczy jakościowych zjawisk społecznych w ramach przedmiotu metody badań jakościowych wykorzystaliśmy model *Research Team-Based Learning* (RTBL), integrujący dwa podejścia dydaktyczne: *Research-Based Learning* (RBL) oraz *Team-Based Learning* (TBL) (Daryanes et al. 2024; Kunat, Korzeniecka-Bondar 2025).

Założenia teoretyczne modelu RTBL usytuowane są m.in. w koncepcji konstruktywistycznego uczenia się przez doświadczenie. To strategia dydaktyczna, umożliwiająca studentom zdobycie ustrukturyzowanego doświadczenia edukacyjnego. Obejmuje przygotowanie do badań, ocenę gotowości badawczej, realizację badań w zespołach oraz refleksję nad procesem i wynikami badań (Daryanes et al. 2024; Daryanes et al. 2025). RTBL sprzyja rozwiązywaniu złożonych problemów edukacyjnych, rozwija kompetencje badawcze i refleksyjne (Flores 2018). Zdecydowałyśmy się na wprowadzenie modelu RTBL do praktyki kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli ze względu na to, że został on zweryfikowany empirycznie oraz został oceniony jako użyteczny z perspektywy doświadczeń wykładowców i studentów (Daryanes et al. 2024; Daryanes et al. 2025). Jak podkreślają twórcy RTBL, może on być alternatywnym modelem nauczania, rozwijającym umiejętności badawcze studentów (Daryanes et al. 2024; Daryanes et al. 2025).

Ze względu na to, że proces stawiania się badaczem jakościowym jest złożony i dynamiczny, zależało nam na zaakcentowaniu kategorii refleksji w rozwijaniu metodologicznych kompetencji studentów. Stanowi ona jeden z ważniejszych procesów w modelu RTBL. Pełni kluczową rolę w działaniach badawczych studentów, ale również jest narzędziem pogłębiającym rozumienie procesu naukowego. W modelu RTBL refleksja pojawia podczas pracy zespołowej nad projektem badawczym i obejmuje: analizę przebiegu badań, ocenę własnego wkładu, interpretację wyników oraz wnioski dotyczące dalszego rozwoju. Nie jest jedynie indywidualnym procesem – często odbywa się w formie dyskusji zespołowej, pisemnych raportów refleksyjnych lub prezentacji wyników, co dodatkowo wzmacnia komunikację i współpracę w grupie. Refleksja umożliwia studentom głębsze zrozumienie metodologii badań oraz rozwija ich zdolność do krytycznego myślenia. Wzmacnia świadomość epistemologiczną studentów i sprzyja samoregulacji uczenia się (Fiskum et al. 2025; Shah et al. 2024).

Metody badań jakościowych w programie studiów nauczycielskich

Zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli (Obwieszczenie Ministra Nauki 2024) w ramach studiów powinni oni być przygotowani do bycia badaczem – w związku z tym na realizację zajęć metodologicznych przeznaczona jest 120h na studiach stacjo-

narnych. Przedmiot metody badań jakościowych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku realizowany jest na IV roku studiów stacjonarnych w wymiarze 45 godzin (15h wykładów, 30h ćwiczeń) – jako jeden z trzech przedmiotów modułu metodologicznego (obok podstaw metodologii nauk społecznych oraz metod badań ilościowych). Cele przedmiotu skoncentrowane są wokół rozwijania kompetencji badawczych studentów poprzez łączenie wiedzy naukowej z praktyką badawczą. Ważnym założeniem jest przygotowanie nauczycieli przedszkoli i klas I-III do włączania badań do praktyki edukacyjnej. Studenci uczą się podejmowania działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji jakościowych projektów badawczych (zob. Korzeniecka-Bondar, Kunat 2020; 2023, Kunat, Korzeniecka-Bondar 2025). Przedmiot ma także na celu wzbudzanie refleksji na wszystkich etapach projektu badań. Refleksyjne podejście studentów traktowane jest jako świadome doświadczanie siebie jako badacza oraz uczestnika badań, jako osoby organizującej proces badawczy oraz uczącej poprzez praktykę badawczą z innymi. Metody badań jakościowych skoncentrowane są na aktywnym uczestnictwie studentów w procesie badawczym poprzez realizację projektów badawczych, co jest zgodne z modelem RTBL. Studenci w 3–4-osobowych zespołach badawczych realizują zadania odnoszące się do etapów badań: planowanie – projektowanie; realizacja – prowadzenie badań, analiza i interpretacja materiału empirycznego; efekt – raportowanie badań; prezentowanie wyników podczas studenckiego seminarium naukowego.

Proces badawczy – założenia metodologiczne

Badania prezentowane w tekście są częścią szerszego projektu badawczego dotyczącego znaczeń nadawanych przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I-III rozwijaniu umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych (Kunat, Korzeniecka-Bondar 2025). Celem badań przedstawionych w niniejszym artykule jest rozpoznanie i opisanie znaczeń nadawanych przez przyszłe nauczycielki stawianiu się badaczem zjawisk społecznych. Przedmiotem analiz były narracje autobiograficzne (wypowiedzi pisemne) studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (dalej: studentki), które realizowały przedmiot metody badań jakościowych prowadzony zgodnie z założeniami RTBL. W ramach przedmiotu studentki opracowywały zespołowe projekty badawcze. Badania umożliwiły analizę studenckich doświadczeń na różnych etapach realizacji projektów. W związku z tym poszukiwałyśmy odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czego o sobie jako badaczu dowiedziały się studentki PPiW w trakcie opracowywania projektu badawczego?; Jakie znaczenia studentki nadają swoim doświadczeniom zespołowej pracy nad projektem badawczym? Jakie znaczenia studentki nadają procesowi badawczemu i tworzeniu wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowych w trakcie opracowywania projektu badawczego?

W badaniach zastosowałyśmy metodę biograficzną w jej odmianie autobiograficznej, w której autor jest równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń (Dróżka 2014, Lalak 2010). Autobiografia traktowana jest jako relacja biograficzna, mająca charakter subiektywny, ponieważ doświadczenia prezentowane są na podstawie osobistych odczuć badanego, oraz niedomknięty, gdyż opowiadając swoją historię, osoba znajduje się w konkretnym okresie swojego życia (Dróżka 2014, Lalak 2010, Kędzierska 2010). Ponadto podejście to umożliwia refleksję nad tożsamością badacza i badanych (Pryszmont-Ciesielska 2009). W badaniach używałyśmy typ relacji autobiograficznych zgrupowanych wokół wspólnych tematów (Denzin 1990). Tematem wiodącym narracji studentek był proces kształcenia akademickiego, a szczególnie doświadczenia autobiograficzne studiujących związane z procesem stawania się badaczem, z rozwijaniem umiejętności badawczych w ramach przedmiotu metody badań jakościowych. Materiał empiryczny przyjął formę refleksyjnych wypowiedzi pisemnych, traktujemy je jako relacje biograficzne o charakterze subiektywnym i „niedomkniętym”. Wybór ten uzasadniamy faktem, że studentki, opisując swoje doświadczenia z realizacji projektu badawczego, znajdują się w konkretnym, przełomowym momencie swojej biografii zawodowej (IV rok studiów), a ich narracje pozwalają na głęboką refleksję nad kształtującą się tożsamością badacza. Skupienie się na „tu i teraz” procesu edukacyjnego pozwala uchwycić moment „zakorzeniania się” w nowej roli społecznej, co jest spójne z paradygmatem badań biograficznych nastawionych na rozumienie osobistych odczuć i znaczeń nadawanych własnym doświadczeniom. Badania przeprowadziłyśmy w roku akademickim 2024/2025 w grupie 37 studentek IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, po zakończeniu realizacji przedmiotu metody badań jakościowych. Wypowiedzi studentek były inspirowane narzędziem zatytułowanym „Nadawanie znaczeń przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych”. Na wszystkich etapach badań przestrzegaliśmy zasad etycznych (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Flick 2012). Studentki uczestniczyły w badaniach dobrowolnie, po wystawieniu ocen z przedmiotu. Odwołując się do koncepcji Virginii Braun i Victorii Clarke (2013, 2024), dokonałyśmy analizy tematycznej narracji badanych w sześciu fazach: zapoznanie się z danymi (analiza wertykalna i horyzontalna wypowiedzi); kodowanie danych (generowanie wstępnych kodów); generowanie wstępnych tematów; opracowywanie i weryfikowanie tematów; definiowanie i nazywanie tematów; pisanie. Podczas analizy dążyłyśmy do identyfikacji znaczących wzorców w danych, pozwalających uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze. Materiał analizowałyśmy sekwencyjnie, wspólnie uzgadniając kody. Po przeprowadzeniu kodowania intencjonalnego zweryfikowałyśmy pierwotne kody, co umożliwiło opracowanie właściwego systemu kodowania. Następnie dokonałyśmy kategoryzacji danych, identyfikując jednostki danych jako wiodące tematy i subtematy. Ostatnim etapem analizy była synteza i interpretacja wyników badań w odniesieniu do wygenerowanych tematów. Porównywałyśmy dane, nasycaliśmy kategorie analityczne znaczeniami, identyfikowałyśmy ich właściwości oraz doko-

nywałyśmy ich integracji analitycznej. Ze względu na obszerność materiału empirycznego, w artykule przedstawiliśmy jedynie wybrane wyniki wraz z reprezentacjami danych jakościowych – cytowanymi fragmentami wypowiedzi studentek (oznaczonymi symbolami od S1 do S37).

Wyniki badań własnych

Bazując na założeniach koncepcji RTBL (Daryanes et al. 2024) oraz wynikach badań własnych, analizujemy następujące kwestie: znaczenia nadawane przez studentki procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych, znaczenia nadawane przez studentki swoim doświadczeniom pracy w zespole nad projektem badawczym, znaczenia nadawane przez studentki procesowi badawczemu i wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym.

Znaczenia nadawane przez studentki procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych: tematy i subtematy

Badania są kluczowym elementem procesu dydaktycznego przedmiotu metody badań jakościowych. Studentki PPiW realizowały projekty badawcze, podejmując następujące kroki: planowanie badań, gromadzenie danych empirycznych, raportowanie badań, prezentację wyników.

Analiza wypowiedzi studentek pozwoliła wyłonić dwa główne tematy ukazujące znaczenia nadawane byciu badaczem zjawisk społecznych: Oddziaływanie pracy badawczej na identyfikację własnych kompetencji i obrazu siebie; Autonomia w wyborze problematyki badawczej jako moment zakorzenienia w roli badacza. W odniesieniu do kluczowych tematów, doświadczenia i odczucia badanych są omówione w ramach pojawiających się subtematów (Zestawienie 1).

Zestawienie 1. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki stawaniu się badaczem zjawisk społecznych

Tematy	Subtematy
Oddziaływanie pracy badawczej na identyfikację własnych kompetencji i obrazu siebie	Cechy i zasoby badacza
	Oddziaływanie pracy badawczej na obraz siebie
Autonomia w wyborze problematyki badawczej jako moment zakorzenienia w roli badacza	Motywacja i zaangażowanie w proces badawczy
	Jeden obszar badań – wiele dróg jego rozpoznawania

Źródło: opracowanie własne.

Temat: Oddziaływanie pracy badawczej na identyfikację własnych kompetencji i obrazu siebie

Cechy i zasoby badacza

Z narracji badanych wyłania się psychologiczny obraz badacza i jego kluczowych cech: uważności, wnikliwości, otwartości, rzetelności i cierpliwości. Realizacja badań w trakcie procesu kształcenia oddziałuje na samoocenę studentek, umożliwiając identyfikację wcześniej niedostrzeganych kompetencji: poznawczych (pomysłowość, otwartość, dokładność, elastyczność) oraz społecznych (zaangażowanie, cierpliwość, empatia, zainteresowanie badaniami nad i z człowiekiem, współpraca). Oto przykłady wypowiedzi:

W trakcie pracy nad projektem dowiedziałam się, że potrafię dobrze słuchać, analizować różne perspektywy i wyciągać wnioski z pozornie chaotycznych informacji. Zauważyłam też, że jestem cierpliwa w pracy z danymi i otwarta na nowe pomysły. Praca nad projektem pokazała mi, że mam zdolność do współpracy i dostosowywania się do wyzwań w procesie badawczym (S24).

Dużo dowiedziałam się o swojej pomysłowości (S1).

Dowiedziałam się o sobie, że jestem bardzo wyrozumiała oraz potrafię być elastyczna w interpretacji uzyskanych informacji (S25).

[...] że bardzo lubię przeprowadzać wywiady, czuję się w tym swobodnie oraz że przedstawienie wyników badań przychodzi mi z dużą łatwością (S5).

Oddziaływanie pracy badawczej na obraz siebie

Zaangażowanie studentek w badania jakościowe pozwoliło im dostrzec własne umiejętności badawcze: zadawanie pytań, słuchanie, łączenie teorii z praktyką, analiza danych, korzystanie ze źródeł i praca zespołowa. Doświadczenia te zwiększyły poczucie własnej wartości, kompetencji i sprawstwa, wzmacniając wiarę w umiejętności badawcze oraz dobrostan psychiczny. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Dowiedziałam się, że nie ma dla mnie rzeczy niemożliwych i ze wszystkim sobie poradzę (S8).

[...] że przeprowadzając badania, jestem ekspertką w swoim temacie (S10).

[...] że jestem osobą, która potrafi łączyć teorię z praktyką i pracować w zespole (S23).

[...] że potrafię pracować zespołowo i dobrze analizować dane (S24).

Całkiem dobrze sobie radzę w badaniach i są dla mnie interesujące (S33).

Studentki, realizując proces badawczy, rozpoznawały także własne słabości, trudności, z którymi się zmagaly, takie jak brak terminowości, poczucie bycia skrępowanym w relacji z badanym, trudności w pracy zespołowej:

Dowiedziałam się, że nie jest mi łatwo być badaczem. [...] Wywiad, który prowadziłam, był dla mnie stresujący, ponieważ pierwszy raz robiłam z kimś wywiad, i mimo że udało mi się go przeprowadzić, to nie było dla mnie łatwe. Dlatego też nauczyłam się na tym przedmiocie, abym popracowała nad większą pewnością siebie oraz żeby uczyć się lepiej prezentować (S30).

Dowiedziałam się, że nie lubię prowadzić wywiadów. Czuję się skrępowana, gdy badani mówią o prywatnych sprawach (S20).

Czasami praca zespołowa sprawia mi trudności. Lubię możliwość kontrolowania swojej pracy, a czasami zwyczajnie trzeba się zgodzić na inny punkt widzenia. Wywołane jest to chęcią zdobycia dobrych wyników w nauce (S21).

Podczas przedmiotu metody badań jakościowych studentki uczyły się roli badaczek. W ich odczuciach praca naukowa wymaga ciągłego doskonalenia oraz pracy nad sobą – zarówno w obszarze kompetencji badawczych, jak i własnych zasobów psychologicznych (m.in. pewności siebie).

Temat: Autonomia w wyborze problematyki badawczej jako moment zakorzenienia w roli badacza

Projekty przyszłych nauczycielek wynikały z interakcji zespołowych i ich zainteresowań, umożliwiając tworzenie wiedzy naukowej (zob. Korzeniecka-Bondar, Kunat 2020). Podczas zajęć studentki samodzielnie decydowały o przedmiocie badań, wybierając unikalne tematy z codzienności podmiotów edukacji, życia prywatnego, zawodowego, rodzinnego, stylu życia, dobrostanu psychicznego czy funkcjonowania w mediach społecznościowych.

Motywacja i zaangażowanie w proces badawczy

Możliwość wyboru przez studentki interesującej problematyki ugruntowuje w stawianiu się badaczem: autonomię, pełne zaangażowanie w tworzenie wiedzy naukowej, ciekawość i motywację. Zainteresowanie tematem łączy się z procesem jego naukowego rozpoznawania, a osobista motywacja rodzi się z wypracowanej w zespole, pasjonującej tematyki. Opisują to następująco:

Możliwość wyboru problematyki, która mnie osobiście interesuje, pozwalała mi bardziej zaangażować się w projekt i pogłębiać wiedzę w obszarze, który jest dla mnie ważny (S5).

Bardzo dobrym pomysłem było danie nam możliwości wybrania dowolnego tematu, gdyż mogłyśmy swobodnie i z większym zainteresowaniem pracować nad problemem (S8).

Wybranie tematu, który mnie interesuje, było dla mnie czynnikiem motywującym. Naprawdę chciało się posłuchać innych grup opowiadających o swoich badaniach. Chciało się pracować nad własnym projektem, wystąpił stosunek emocjonalny do tej pracy (S23).

Jeden obszar badań – wiele dróg jego rozpoznawania

Specyfika badań jakościowych, ich nastawienie na poszukiwanie znaczenia, sensu w oparciu o opisy ludzkich doświadczeń stały się dla studentek ważnym przyczynkiem do refleksji nad powstawaniem wiedzy naukowej, ale także nad wieloaspektowością analizowanych fenomenów. Praca zespołowa uzmysłowiła studentkom, że „jeden obszar badań analizowany przez różne osoby może być postrzegany na wiele różnych sposobów i zawierać wiele odmiennych aspektów wartych zbadania” (S34). Niepowtarzalność projektów, ich tematyki, decyzje wypracowane w zespole umożliwiły studentkom „zaobserwowanie różnorodności podejść metodologicznych i analitycznych” (S35). Studentki uczyły się od siebie nawzajem, inspirowały do namysłu nad badanymi zjawiskami oraz decyzjami metodologicznymi. Jedna ze studentek opisuje to w następujący sposób: „Ta sytuacja była dla mnie bardzo inspirująca, ponieważ każda grupa miała swój unikalny sposób podejścia do tematu, co sprawiło, że mogliśmy stworzyć coś naprawdę oryginalnego” (S28). Studentki traktowały zajęcia z metodologii badań jakościowych jako „sytuację” (to sformułowanie powtarza się wielokrotnie) „do refleksji nad nurtującymi [...] problemami społecznymi” (S33).

Prowadzenie badań dały studentkom szansę na wyrażenie siebie, doświadczenie autotelicznej wartości wiedzy naukowej, zaangażowanie w pasjonujące zagadnienia społeczne oraz budowanie pozytywnego obrazu siebie jako twórczej, zaangażowanej osoby z czymś do powiedzenia. Wskazują na to wypowiedzi studentek:

Wiedziałam, że mój projekt będzie czymś niepowtarzalnym. Będzie też ciekawy do prezentacji na forum grupy (S21).

Uważam, że wybranie tematu, który chcemy, jest super pomysłem, bo jest on wtedy bliższy naszemu sercu i chętnie działamy (S16).

Sytuacje do sprawdzenia siebie i dania z siebie wszystkiego. Pole do wyrażania siebie (S19).

Znaczenia nadawane przez studentki swoim doświadczeniom pracy w zespole nad projektem badawczym: tematy i subtematy

W procesie dydaktycznym opartym na RTBL studenci w 3–4-osobowych zespołach uczą się metodologii badań jakościowych poprzez pracę zespołową: generowanie wiedzy, komunikację rezultatów, dzielenie się doświadczeniami w grupie i między grupami. Badania odpowiadały na pytania: Jakie znaczenia studentki nadają doświadczeniom pracy zespołowej nad projektem badawczym? Jakie możliwości uczenia się stwarza zespołowa praca badawcza?

Zestawienie 2. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki pracy w zespole nad projektem badawczym.

Tematy	Subtematy
Wymiana perspektyw i wspólne uczenie się	Różnorodne perspektywy i pomysły
	Wspólne rozwiązywanie problemów i korygowanie błędów
Umiejętności komunikacji i współpracy	Efektywna komunikacja i negocjacje
	Kompromisy i docenianie odmienności
	Zaufanie i wsparcie wzajemne
Organizacja i podział pracy	Podział obowiązków i równe zaangażowanie
	Planowanie, organizacja i zarządzanie czasem
	Rola lidera i unikanie chaosu

Źródło: opracowanie własne.

Temat: Wymiana perspektyw i wspólne uczenie się

Różnorodne perspektywy i pomysły

Różnorodność stanowi motyw powtarzający się w wypowiedziach studentek. Charakteryzuje ona cały proces przygotowywania projektu badawczego. Studentki doceniały wielość pomysłów i perspektyw postrzegania analizowanego fenomenu, która prowadzi do szerszego zrozumienia zjawiska oraz sprzyja twórczym rozwiązaniom, takim jak burze mózgów w małych zespołach (S37). Dokumentują to wypowiedzi studentek:

Praca w grupie stwarza możliwość dostrzeżenia badanego zjawiska w kilku różnych perspektywach, co daje szerszy pogląd na to zjawisko (S35).

Możliwość uczenia się od innych członków grupy, którzy wnoszą różne perspektywy, doświadczenia i pomysły (S5).

Nauczyłam się, jak efektywnie współpracować z innymi, jak dzielić się odpowiedzialnością oraz jak integrować różnorodne podejścia do rozwiązania problemu badawczego (S29).

Małe zespoły umożliwiają burze mózgów i propozycje rozwiązań. Mniejsze grupy są efektywniejsze, gdyż każdy uczestnik ma możliwość wykazania się (S37).

Wspólne rozwiązywanie problemów i korygowanie błędów

Integracja odmiennych pomysłów poprawia jakość badań, bo koryguje błędy i generuje lepsze metody. Grupa stała się dla studentek środowiskiem uczenia się, w którym otwarcie dzieliły się swoimi pomysłami, wątpliwościami, wzbogacając wzajemnie swoją wiedzę. Jedna z osób opisuje to następująco:

Praca w małej grupie nad projektem badawczym stworzyła dla mnie wiele możliwości uczenia się i rozwoju. [...] Dzięki pracy w grupie mogłam wymieniać się pomysłami, wspólnie analizować problemy, szukać najlepszych rozwiązań, korygować wspólnie błędy, jeśli ktoś takie popełnił w swojej części zadania, i pomagać tej osobie je rozwiązać, to wszystko znacząco poszerzyło moje spojrzenie na temat badania (S36).

Wspólne analizowanie problemów, szukanie najlepszych rozwiązań nie tylko pozwala na przyglądanie się własnym zasobom, ale także sprzyja lepszemu zrozumieniu metod badań jakościowych (S32).

Temat: Umiejętności komunikacji i współpracy

Efektywna komunikacja i negocjacje

Praca w grupie dawała studentkom okazję, by doświadczać efektywnej komunikacji i negocjować optymalne rozwiązanie. Proces opracowywania projektu badawczego kończył się publicznym wystąpieniem, co budziło w studentkach ambicje wypracowania jak najlepszego rezultatu. Złożoność realizowanego przez studentki projektu badawczego służyła rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych (S14). Jedna z osób opisuje to następująco:

Nauczyłam się efektywnej komunikacji, podziału zadań oraz współpracy w zespole, co pozwoliło na lepsze zrozumienie metod badań jakościowych i praktyczne zastosowanie ich w projekcie (S32).

Kompromisy i docenianie odmienności

Studentki posiadają wiele doświadczeń indywidualnych działań (kolokwia, eseje, testy itp.), których jakość i efekt zależą wyłącznie od nich. Wśród studentek zdarzały się „samotne wilki” – osoby preferujące pracę indywidualną, skłonne do postrzegania siebie jako zdolniejszych od innych i niechętnych do procesów grupowych i pomysłów innych osób (Barr, Dixon, Gassenheimer 2005). Indywidualiści często napotykają trudności w pracy grupowej, ponieważ preferują pełną kontrolę i samodzielność, co koliduje z dynamiką zespołu. Wskazują na to słowa jednej ze studentek:

Każdy projekt grupowy to dla mnie przede wszystkim szansa, by uczyć się pracować w zespole – bardzo długo byłam zwolenniczką pracy indywidualnej, ale zrozumiałam, że była to kwestia moich trudności interpersonalnych i nadgorliwości w wyznaczaniu pułapu jakości mojej pracy. W pracy grupowej ucę się odpuszczać i doceniać odmienne niż moja perspektywy (S34).

Praca grupowa wymaga doceniania pomysłów innych osób, dostosowania się do tempa i poziomu pracy poszczególnych osób. Indywidualiści, którzy otworzą się na pracę grupową, przyjmują swoją rolę w grupie bez doświadczania frustracji czy potrzeby dominacji (S29).

Zaufanie i wsparcie wzajemne

Zaufanie i wzajemne wsparcie są fundamentem efektywnej pracy grupowej w projektach badawczych, szczególnie jakościowych, gdzie zależą one od otwartej wymiany i kooperacji. Zaufanie umożliwia członkom grupy dzielenie się błędami i pomysłami bez obawy. Studentki podkreślały „zaufanie, jakie ma się do członków własnej grupy” (S22). Bezpieczeństwo psychologiczne tworzy atmosferę wsparcia, redukuje stres i sprzyja „wzajemnemu wsparciu” (S32), co poprawia kreatywność w analizowaniu danych. Wysokie zaufanie usprawnia komunikację i podział obowiązków (S22). Bez niego praca staje się chaotyczna, a z nim – szybsza i bardziej efektywna, o ile grupa jest prawidłowo dobrana (S35).

Temat: Organizacja i podział pracy

Podział obowiązków i równe zaangażowanie

Analiza wypowiedzi pozwoliła wyłonić także praktyczne aspekty zarządzania zadaniami w grupie. Wyniki badań (Chapman et al. 2006) wskazują, że sposób przydzielania członków do grup ma wpływ na dynamikę grupy, nastawienie do doświadczeń grupowych oraz wyniki pracy grupy. Podział obowiązków i równe zaangażowanie w pracy grupowej nad projektem badawczym to kluczowe mechanizmy zapewniające efektywność i sprawiedliwość w zespole. Studentki podkreślały, „jak ważny jest dobry dobór osób, z którymi współpracujemy” (S35). Zwracały uwagę na znaczenie podziału zadań w organizacji pracy zespołowej. Niezwykle ważny jest dla studentek równy podział wykonywania zadań (S22, S30, S32). Ponadto poziom trudności wykonywania poszczególnych zadań powinien być wyrównany: „Według mnie każdy powinien mieć zadanie na tym samym poziomie trudności i zaangażowania, a te trudne, wymagające powinny być tworzone wspólnie” (S37).

Planowanie, organizacja i zarządzanie czasem

Jakość pracy w zespole związana jest w odczuciach badanych z odpowiednim planowaniem, organizowaniem i zarządzaniem czasem. Studentki jakość pracy zespołowej nad projektem badawczym łączą z „odpowiednim planowaniem pracy i rozdzielaniem pracy” (S23), „lepszą organizacją pracy” (S30), „lepszym zarządzaniem czasem” (S36).

Rola lidera i unikanie chaosu

Studentki dostrzegają ważną rolę lidera zespołu, którego zadaniem jest rozdysponowanie zadań dla członków zespołu, co w konsekwencji redukuje chaos. Kierownik projektu zdaniem studentek to: „osoba, która jest takim «kierownikiem», ona powinna rozdysponować każdemu członkowi grupy zadanie, inaczej panuje chaos i nikt nie chce wykonywać bardziej wymagających części” (S37). Lider przeciwdziała pojawieniu się w grupie „pasażerów na gapę” – studentów niewykonujących pracy, ale otrzymujących zaliczenie dzięki wysiłkom zespołu (Chapman et al. 2006). Członek grupy, który wykazuje się negatywnym nastawieniem, lenistwem i nieprzestrzeganiem norm może zaburzać pracę grupy, a nawet znacznie obniżyć jej wydajność (Felps, Mitchell, Byington 2006). Warto dołożyć starań, by należycie dobrać osoby w grupach, biorąc pod uwagę ich zasoby poznawcze i komunikacyjne.

Z badań wynika, że zespołowe przygotowanie projektu badawczego przyczynia się do doskonalenia umiejętności współdziałania studentek, dzielenia się zadaniami i otwartej wymiany poglądów niezbędnej w badaniach jakościowych. Studentki doceniają to, że każdy może w dowolny sposób i w wybranym momencie wcielać się w różne role: lidera pracy zespołowej, uczestnika itd. Przyszłe nauczycielki pracy w zespole badawczym nadają znaczenia z perspektywy rozwijania trzech grup kompetencji: kompetencji wspólnego i wzajemnego uczenia się, kompetencji komunikacji i współpracy, kompetencji organizacyjnych.

Znaczenia nadawane przez studentki procesowi badawczemu i wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym: tematy i subtematy

Z analizy narracji studentek wynika, że po realizacji przedmiotu metody badań jakościowych nadają one różne znaczenia procesowi badawczemu oraz wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym. W tym obszarze doświadczeń studentek zrekonstruowałyśmy dwa główne tematy: Rozumienie istoty badań jakościowych i ich wartości poznawczej; Znaczenie integracji teorii i praktyki badawczej w procesie stawiania się badaczem (Zestawienie 3).

Zestawienie 3. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki procesowi badawczemu oraz wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym

Tematy	Subtematy
Rozumienie istoty badań jakościowych i ich wartości poznawczej	Rozumienie specyfiki badań realizowanych w paradygmacie humanistycznym
	Wartość i przydatność badań jakościowych
Znaczenie integracji teorii i praktyki badawczej w procesie tworzenia wiedzy naukowej	Praktyczne zastosowanie teorii w projektach badawczych
	Znaczenie uczenia się poprzez działanie badawcze

Źródło: opracowanie własne.

Temat: Rozumienie istoty badań jakościowych i ich wartości poznawczej

Rozumienie specyfiki badań realizowanych w paradygmacie humanistycznym

Z analizy narracji wynika, że efektem procesu kształcenia bazującego na własnej praktyce badawczej jest rozumienie paradygmatu badań jakościowych jako pewnej wizji świata, człowieka i budowania wiedzy o tych bytach. Uczestniczki badań „czują” badania jakościowe, mają świadomości celów i problemów badawczych możliwych do osiągnięcia w ramach paradygmatu humanistycznego:

Przede wszystkim zrozumiałam to, czym różnią się badania ilościowe od jakościowych, ale nie w kontekście wkuwania formułek, tylko czuję, że naprawdę zrozumiałam ten paradygmat i czuję się w nim płynnie – wiem, jakiego rodzaju problemy badawcze stawiać, wiem, jakie i dlaczego cele należy obierać, tak by w ogóle dało się je spełnić w toku badań i by całe badanie miało naukowy potencjał i jakość (S2).

Dostrzegają właściwości badań jakościowych, w tym kluczową rolę kontekstu (S31), zespołu współistniejących czynników – historycznych, społecznych, kulturowych i sytuacyjnych – kształtujących analizowane zjawiska. Kontekst ważny jest na każdym etapie badań jakościowych. Dla przyszłych badaczy edukacji otwiera to potencjał tworzenia ugruntowanych, praktycznych wniosków uwzględniających złożoność procesów dydaktycznych (por. Cuprjak 2019).

Przyszłe nauczycielki cenią także emergentny charakter badań jakościowych – ich otwartość, dynamiczność i elastyczność. Oddają to słowa studentki:

Nauczyłam się, że badania jakościowe są elastyczne i skupiają się na interpretacji doświadczeń ludzi (S4).

Zrozumiałam, że proces badawczy w paradygmacie jakościowym jest dynamiczny i elastyczny (S32).

Z perspektywy budowania kompetencji badawczych przyszłych nauczycieli istotne jest przekonanie, że się „nauczyły”, „zrozumiały”, „zdobyły wiedzę” na temat procesu badawczego”:

W trakcie opracowywania projektu badawczego w ramach przedmiotu Metody Badań Jakościowych zdobyłam cenną wiedzę na temat procesu badawczego (S36).

Ta samoświadomość i poczucie kompetencji rodzą nadzieję, że studentki będą w przyszłości realizować badania jakościowe.

Wartość i przydatność badań jakościowych

Studentki dostrzegają znaczenie i przydatność badań jakościowych w kontekście zrozumienia codziennych doświadczeń i odczuć człowieka. Wskazują, że istota tkwi w uważności „na to, co ludzkie” oraz zrozumieniu myśli, odczuć, wizji rzeczywistości. Oddają to słowa studentek:

W trakcie pracy nad projektem rozumiałam, że badania jakościowe to głównie skupienie na tym, co ludzie myślą, czują i jak postrzegają świat (S35).

Tworzenie wiedzy naukowej w badaniach jakościowych opiera się na zrozumieniu znaczeń, jakie ludzie nadają swojemu doświadczeniu, a nie na liczbowej analizie danych (S8).

Badania jakościowe mają także znaczenie w kontekście rozwiązywania konkretnych, jednostkowych, grupowych czy instytucjonalnych problemów:

W końcu logicznym stało się dla mnie to, dlaczego w ogóle warto prowadzić takie badania – niegdyś spoglądałam na to jako osobiste felietony, które przez niemożność uogólnienia wyników na populację stanowią bardziej ciekawostkę dla czytelnika niż faktyczny naukowy *statement* – dziś, wiedząc że takie badania można prowadzić do czasu wypełnienia luki w wiedzy, co już umożliwia takie uogólnienie, lub też prowadząc je dla konkretnej osoby, grupy czy instytucji, w celu usprawnienia wewnętrznych procesów czy rozwiązywania tych jednostkowych problemów, myślę, że warto jest inwestować w badania w takim paradygmacie (S37).

Studentki postrzegają badania jakościowe jako cenne narzędzie do zrozumienia ludzkich doświadczeń, kontekstu i znaczeń, a nie jedynie jako alternatywę dla badań ilościowych.

Temat: Znaczenie integracji teorii i praktyki badawczej w procesie tworzenia wiedzy naukowej

Praktyczne zastosowanie teorii w projektach badawczych

Przyszłe nauczycielki dostrzegają potrzebę łączenia teorii z praktyką badawczą, co w znaczący sposób przyczynia się do rozwijania ich kompetencji metodologicznych

niezbędnych do przygotowania pracy magisterskiej, a w przyszłości – do wykorzystywania badań naukowych w pracy zawodowej. Dostrzegają znaczenie teorii w paradygmacie jakościowym oraz kolejne etapy tworzenia wiedzy naukowej.

Uzyskałam wiedzę teoretyczną i praktyczną, którą będę mogła wykorzystać w przyszłych projektach naukowych, np. jak wygląda proces zbierania danych jakościowych (S36).

Dowiedziałam się, że potrafię posługiwać się różnymi źródłami w przydatny sposób (S18).

[...] poszerzyłam wiedzę o badaniach oraz uświadomiłam sobie, że jako badacz jakościowy w przyszłości powinnam lepiej dostosowywać język wypowiedzi do osób badanych, aby był on dla nich jak najbardziej zrozumiały i czytelny (S28).

Studentki wskazują, że pełne zrozumienie badań jakościowych pojawia się dopiero wtedy, gdy metodyka realizacji badań zostaje „przećwiczona” w realnym procesie badawczym. Podkreślają rolę projektów zespołowych, konsultacji i praktycznego doświadczania metod jako fundamentu rozwoju kompetencji badawczych:

Dowiedziałam się dużo treści teoretycznych, ale cenne było bardzo przećwiczenie tego praktycznie. Ważne było dla mnie także konsultacje podczas każdego zajęcia i stopniowe sprawdzanie wykonywanej pracy (S19).

Umiejętność syntetyzowania różnych wątków w celu sformułowania np. kilku problemów badawczych, które dotyczyłyby wszystkiego, co chcę objąć badaniem. Wiedza na temat metod, technik, narzędzi – pojawiało się to już wcześniej, ale same nazwy, bez pojęcia jak to wygląda w praktyce. Teraz nie muszę uczyć się na pamięć, tylko po prostu wiem, co na czym polega (S20).

Badane zwracają także uwagę na znaczenie realizacji projektu badawczego w kontekście integracji teorii i praktyki oraz istoty konstruowania wiedzy pedagogicznej: w narracjach badanych zasygnalizowana została potrzeba uczenia się metodologii poprzez działanie badawcze. Praktyka badawcza stanowi, w odczuciach badanych, warunek rzeczywistego rozwoju ich kompetencji metodologicznych.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Z badań wynika, że zespołowe uczenie się metodologii oparte na modelu RTBL wzmacnia refleksyjność studentek, przyczynia się do rozwijania ich tożsamości w roli badaczek. Doświadczenia studentek związane z planowaniem i realizacją zespołowego projektu badawczego stały się dla nich zarówno przestrzenią rozwoju kompetencji metodologicznych, jak i procesem kształtowania obrazu siebie jako badaczek. Proces prowadzenia pogłębionej refleksji nad własną praktyką badawczą wspiera proces konstruowania wiedzy metodologicznej badanych (Korzeniecka-Bondar, Kunat 2020, 2023; Thiem et al. 2023). Na podstawie analizy narracji studentów można stwierdzić, że budowanie tożsamości badacza wymaga przestrzeni do

autonomii. W praktyce oznacza to m.in. umożliwienie studentom wyboru tematyki badań, doboru członków zespołu oraz samodzielnego konstruowania koncepcji badawczych. Z badań wynika, że model RTBL sprzyja rozwijaniu obrazu siebie jako badacza, co dzieje się dzięki połączeniu konkretnego działania badawczego z autorefleksją oraz współpracą w grupie (Daryanes et al. 2024, 2025). Także z innych badań wynika, że odejście od czysto teoretycznego wykładania metodologii na rzecz realizacji zespołowych projektów badawczych jest skutecznym sposobem na integrację teorii z praktyką (Arnau-Sabatés et al. 2025; Brew, Saunders 2020; Huggins, Stamatel 2015; Marín 2020).

Z badań wynika, że nauczanie metodologii poprzez realizację badań własnych sprzyja rozwijaniu kompetencji osobistych studentek, m.in. pewności siebie, poczucia sprawstwa, odwagi, empatii, myślenia krytycznego. Podobne wnioski wynikają z innych badań, zgodnie z którymi proces dydaktyczny odwołujący się do badań jest alternatywnym modelem nauki kształtującym umiejętności krytycznego myślenia przyszłych nauczycieli (Susiani, Salimi, Hidayah 2018) oraz przyczynia się do zwiększania pewności siebie (Jaya, Hermansyah, Rosmiyati 2019). Analiza narracji studentek potwierdza, że model RTBL sprzyja rozwijaniu obrazu siebie jako badacza poprzez połączenie konkretnego działania z systematyczną autorefleksją. Nasze wyniki korespondują z ustaleniami innych badaczy, że odejście od transmisyjnego nauczania metodologii na rzecz zespołowych projektów jest skutecznym sposobem integracji teorii z praktyką (Brew, Saunders 2020; Arnau-Sabatés et al. 2025). Szczególnie ważne okazało się poczucie autonomii w wyborze tematyki badań, które – podobnie jak w badaniach nad profesjonalizacją nauczycieli – staje się momentem „zakorzenienia” w roli i buduje emocjonalny stosunek do tworzonej wiedzy naukowej. Doświadczenie pracy zespołowej w RTBL, wykraczające poza proste zaliczenie przedmiotu, pozwoliło studentkom na rozwój kompetencji komunikacyjnych i organizacyjnych, co w literaturze uznawane jest za fundament świadomego wykorzystywania wiedzy naukowej w przyszłej pracy zawodowej. Ponadto współpraca w zespole badawczym pozwoliła studentkom na rozwój kompetencji komunikacyjnych i organizacyjnych, kluczowych dla ich przyszłego zaangażowania w badania (*teacher research engagement*) i profesjonalizacji zawodu nauczyciela (Kowalczyk-Wałędziak, Ion 2024).

Warto zatem w kształceniu akademickim dążyć do „zanurzenia” studentów w realne działania badawcze. Kształcenie akademickie powinno być projektowane tak, aby praca w grupach nie była jedynie formą zaliczenia, ale środowiskiem wspólnego uczenia się, negocjacji i organizacji działań. Pozwala to na rozwój kompetencji merytorycznych, komunikacyjnych i organizacyjnych. Istotne jest także stworzenie studentom warunków do prowadzenia pogłębionej refleksji nad własną praktyką badawczą. To właśnie autorefleksja wspiera proces konstruowania trwałej wiedzy metodologicznej i kształtowania obrazu siebie jako badacza i profesjonalisty (Fiskum et al. 2025; Shah et al. 2024). Kształcenie wstępne nauczycieli powinno być ukierunkowane na pokazanie studentom, że działalność badawcza jest istotnym elementem pracy zawodowej nauczyciela, a nie tylko akademickim wymogiem. Pomaga to w budowaniu ich świadomości metodologicznej i zrozumieniu wartości wiedzy

naukowej w codziennej praktyce pedagogicznej. W procesie kształcenia studentów warto zatem wprowadzać model RTBL, który stanowi skuteczną strategię dydaktyczną przygotowującą do świadomego wykorzystywania wiedzy naukowej w przyszłej pracy zawodowej.

Bibliografia

- Arnau-Sabatés L., Ion G., Wang L., Kowalczyk-Walędzia M. (2025) *Getting the Right Mix Between Research and Teaching: A Cross-National Study of University Teachers' Perspectives and Practices in Teacher Education and Education Studies*, „Higher Education Quarterly”, nr 79(2): e70019, <https://doi.org/10.1111/hequ.70019>.
- Barr T. F., Dixon A. L., Gassenheimer J. B. (2005) *Exploring the “Lone Wolf” Phenomenon in Student Teams*, „Journal of Marketing Education”, nr 27(1), s. 81–90, <https://doi.org/10.1177/0273475304273459>.
- Bobbitt L. M., Inks S. A., Kemp K. J., Mayo D. T. (2000) *Integrating Marketing Courses to Enhance Team-Based Experiential Learning*, „Journal of Marketing Education”, nr 22, s. 15–24, <https://doi.org/10.1177/0273475300221003>.
- Braun V., Clarke V. (2013) *Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and Developing Strategies for Effective Learning*, „The Psychologist”, nr 26, s. 120–123.
- Braun V., Clarke V. (2024) *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, tłum. D. Przygucka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brew A., Saunders C. (2020) *Making Sense of Research-Based Learning in Teacher Education*, „Teaching and Teacher Education”, nr 87, s. 102935, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>.
- Chad P. (2012) *The Use of Team-Based Learning as an Approach to Increased Engagement and Learning for Marketing Students: A Case Study*, „Journal of Marketing Education”, nr 34(2), s. 128–139, <https://doi.org/10.1177/0273475312450388>.
- Chapman K. J., Meuter M., Toy D., Wright L. (2006) *Can't We Pick Our Own Groups? The Influence of Group Selection Method on Group Dynamics and Outcomes*, „Journal of Management Education”, nr 30, s. 557–569, <https://doi.org/10.1177/1052562905284872>.
- Ciuk S., Latusek-Jurczak D. (2012) *Etyka w badaniach jakościowych w: Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, D. Jemielniak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 23–39.
- Cuprjak M. (2019) *Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst*, „Forum Oświatowe”, nr 31(1/61), s. 111–124, <https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.7>.
- Daryanes F., Zubaidah S., Mahanal S., Sulisetijono S. (2025) *Building Students' Research Skills in Environmental Science Courses with Research Team-Based Learning*, „Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education”, nr 21(1): 2567, <https://doi.org/10.29333/ejmste/15893>.
- Daryanes F., Zubaidah S., Mahanal S., Sulisetijono S. (2024) *Research Team-Based Learning: A New Model for Empowering Students' research skills*, „Research and Development in Education”, nr 4(2), s. 1252–1270, <https://doi.org/10.22219/raden.v4i2.36711>.
- Denzin N. (1990) *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenia a metoda w analizie biograficznej*, tłum. N. Nowakowska, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa–Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 55–70.

- Dróżka W. (2014) *Badania biograficzne w pedeutologii: stan i kierunki ewolucji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2, s. 211–234, <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.030>.
- Felps W., Mitchell T. R., Byington E. (2006) *How, When, and Why Bad Apples Spoil the Barrel: Negative Group Members and Dysfunctional Groups*, „Research in Organizational Behavior”, nr 27, s. 175–222, [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(06\)27005-9](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(06)27005-9).
- Fiskum T. A., Jegstad K. M., Aspfors J., Eklund G. (2025) *The Goal of Research-Based Learning in Teacher Education: Norwegian and Finnish Teacher Educators' Perspectives*, „Cogent Education”, nr 12(1): 2465918, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2465918>.
- Flick U. (2012) *Projektowanie badania jakościowego*, seria: Niezbędnik Badacza, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flores M. A. (2018) *Linking Teaching and Research in Initial Teacher Education: Knowledge Mobilisation and Research-Informed Practice*, „Journal of Education for Teaching”, nr 44(5), s. 621–636, <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>.
- Gołębniak B. D., Kwiatkowska H. (2012) *Wprowadzenie: pytanie o obszary i strategie domykania kwalifikacji nauczycieli w: Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*, B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 7–14.
- Gołębniak B. D., Zamorska B. (2014) *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia, praktyka, przestrzeń rozwoju*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Huggins C., Stamatel J. (2015) *An Exploratory Study Comparing the Effectiveness of Lecturing versus Team-based Learning*, „Teaching Sociology”, nr 43(3), s. 227–235, <https://doi.org/10.1177/0092055X15581929>.
- Ion G., Kowalczyk-Walędziak M., Brown C. (2024) *Unlocking the Potential of Research-Informed Practice: Insights into Benefits, Challenges, and Significance Among Teachers in Catalonia, Poland, and England*, „European Journal of Education”, nr 59(3), s. 1–19, <https://doi.org/10.1111/ejed.12639>.
- Jaya A., Hermansyah H., Rosmiyati E. (2019) *The Implementation of Project-Based Learning in Increasing Speaking Achievement and Self-Confidence*, „Indonesian Educational Administration and Leadership Journal (IDEAL)”, nr 1(1), s. 4–14.
- Kędzierska H. (2010) *Badania biograficzne – dokonania i perspektywy, Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych w: Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 45–57.
- Korzeniecka-Bondar A., Kunat B. (2020) *Teaching and Research: Implications for Active Learning in Higher Education*, „Culture and Education”, nr 128(2), s. 174–193, <https://doi.org/10.15804/kie.2020.02.10>.
- Korzeniecka-Bondar A., Kunat B. (2023) *Rozwijanie umiejętności badawczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z metod badań jakościowych na studiach magisterskich*, „Edukacja”, nr 165(2), s. 82–94, <https://doi.org/10.24131/3724.230207>.
- Kowalczyk-Walędziak M., Ion G. (2024) *Understanding and Improving Teachers' Research Engagement: Insights from Success Stories in Poland and Spain*, „Teaching and Teacher Education”, nr 151: 10474, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104747>.
- Kunat B., Korzeniecka-Bondar A. (2025) *Znaczenia nadawane przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych w: Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*, A. Korzeniecka-Bondar, B. Kunat, K. Szorc (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 102–123, <https://doi.org/10.15290/omnpbp.2025.09>.
- Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

- Lalak D. (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Marín V. I. (2020) *Research-Based Learning in Education Studies: Design Inquiry Using Group E-Portfolios Based on Blogs*, „Australasian Journal of Educational Technology”, nr 36(1), s. 1–20, <https://doi.org/10.14742/ajet.4523>.
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2024, poz. 453).
- Pryszmont-Ciesielska M. (2009) *Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 2(46), s. 37–49.
- Shah T. M., Jannesarahmadi S., Shokri-Kuehni S., Ellinger D., Brose A., Or D., Shokri N. (2024) *Research-Based Learning as an Innovative Approach for Teaching Students of Environmental Engineering: A Case Study of Microplastics in Soil*, „Discover Education”, nr 3, artykuł 97, <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00189-5>.
- Susiani T. S., Salimi M., Hidayah R. (2018) *Research Based Learning (RBL): How to Improve Critical Thinking Skills?*, „SHS Web Conf.”, nr 42: 00042, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200042>.
- Thiem J., Preetz R., Haberstroh S. (2023) *How Research-Based Learning Affects Students’ Self Rated Research Competences: Evidence from a Longitudinal Study Across Disciplines*, „Studies in Higher Education”, nr 48(7), s. 1039–1051, <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2181326>.
- Yuan R, Burns A. (2017) *Teacher Identity Development through Action Research: A Chinese Experience*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, nr 23(6), s. 729–749, <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219713>.

O Autorkach

Alicja Korzeniecka-Bondar – dr hab., profesor Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze obejmują rozwój nauczyciela, temporalny wymiar edukacji szkolnej, twórcze wiązanie teorii z praktyką pedagogiczną oraz budowanie społeczności naukowej. Autorka dwóch monografii autorskich: *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli* (2018), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie* (2006), sześciu współautorskich monografii pod redakcją, w tym: *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice* (współred. z Beatą Kunat i Katarzyną Szorc, 2025 r.) i *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (współred. z Zenonem Gajdźcą, 2022 r.), kilkudziesięciu artykułów. W latach 2014–2024 redaktor naczelna czasopisma „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”. Dziekan Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (od 2024 r.). W latach 2012–2020 była prodziekanem ds. studiów niestacjonarnych, a w kadencji 2020–2024 prodziekanem ds. nauki; Kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych.

Beata Kunat – adiunkt na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki kreatywności (rozwijania twórczego potencjału człowieka), pedeutologii (rozwoju zawodowego nauczycieli, pasji zawodowej nauczycieli) i metodologii badań jakościowych. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych opublikowanych w Polsce i za granicą. Wydała książkę autorską „*Spełnieni, ale niedoceniani*”. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki* (2016) oraz trzy książki współautorskie: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty-narracje-interpretacje* (2014); *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Jest redaktorem międzynarodowego czasopisma naukowego „Creativity. Theories – Research – Applications”.

About the Authors

Alicja Korzeniecka-Bondar – PhD, Associate Professor at the University of Białystok. Her research interests include teacher development, the temporal dimension of school education, the creative integration of theory with pedagogical practice, and the building of an academic community. Author of two monographs: *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli* (2018), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie* (2006), as well as six co-authored monographs under her editorship, including: *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice* (co-edited with Beata Kunat and Katarzyna Szorc, 2025); *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (co-edited with Zenon Gajdzica, 2022) and several dozen articles. From 2014 to 2024, editor-in-chief of the journal „Parecja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”. Dean of the Faculty of Education at the University of Białystok (since 2024). From 2012 to 2020, she was Vice-Dean for Part-time Studies, and for the 2020–2024 term, Vice-Dean for Academic Affairs; Head of the Department of General Pedagogy and Methodology of Pedagogical Research.

Beata Kunat – Assistant Professor at the Faculty of Education at the University of Białystok. Her research interests include pedagogy of creativity (the creative development of human potential); pedeutology (the professional development of teachers; the passion in professional life of teachers); qualitative research methods. Author of several dozen articles published in Poland and abroad. She published the monograph „*Spełnieni, ale niedoceniani*”. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki* (2016), and has co authored three books: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty-narracje-interpretacje* (2014); *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Vice-chairman of the Polish Creativity Society. She is an associate editor of the international journal „Creativity: Theories – Research – Applications”.

Dariusz Stępkowski* 

Recenzja: Adam Janas, *Pytanie o wychowanie*, Wydawnictwo von Borowiecky, Radzymin–Warszawa 2025, ss. 322

Abstrakt

W artykule zanalizowano i oceniono monografię podoktorską z zakresu filozofii edukacji. Autor monografii zaprezentował w niej krytyczną rekonstrukcję genezy i współczesnego stanu refleksji naukowej na temat wychowania, wyodrębniając dwie rywalizujące ze sobą tendencje, które oznaczył mianem pedagogiki transcendencji i pedagogiki immanencji. Jako sposób wyjścia proponuje intertranscendencję polegającą na otwarciu interesubiektywności na transcendencję wyrażającą się w immanentnych przejawach ludzkiej egzystencji.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, wychowanie, transcendencja, immanencja, intertranscendencja.

Review: Adam Janas, *Pytanie o wychowanie*, Publishing House von Borowiecky, Radzymin–Warszawa 2025, pp. 322

Abstract

The article analyses and evaluates a postdoctoral monograph in the field of philosophy of education. The author of the monograph presented a critical reconstruction of the origin and current state of scientific reflection on education. He identifies two competing tendencies – the pedagogy of transcendence and the pedagogy of immanence. As a way to move beyond this opposition, he proposes intertranscendence, which involves opening intersubjectivity to transcendence as expressed in the immanent manifestations of human existence.

Keywords: philosophy of education, education, transcendence, immanence, intertranscendence.

Artykuł otrzymano: 21.09.2025; akceptacja: 4.11.25.

* Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Recenzowana książka jest publikacją podoktorską. Do zaprezentowania swoich gruntownych i erudycyjnych badań teoretycznych Adam Janas przyjął dwudzielną makrostrukturę, w której odzwierciedlił dualne zależności zachodzące między trzema węzłowymi pojęciami: „wychowanie”, „transcendencja” i „immanencja”. Pierwszą część zatytułował „Transcendencja a wychowanie”, a drugą – „Immanencja a wychowanie”. Poza tym monografia, jak przyjęto w publikacjach naukowych, ma wstęp, zakończenie, bibliografię, skorowidz osobowy i spis treści.

Wyjaśniając tytuł swojej książki, Janas (2025: 9) napisał we wstępie, że „odpowiedź na pytanie o wychowanie została już uzgodniona i milcząco obowiązuje jako oczywista, nieproblematyczna i ostateczna”. W kontekście tej „uzgodnionej odpowiedzi” istota wychowania sprowadza się jedynie do konwencjonalnego, tymczasowego i historycznego znaczenia, zależnego od okoliczności empirycznych i rozpowszechnionych wyobrażeń. Takie odczytanie wychowania przeważa zarówno w myśleniu potocznym, jak i w opracowaniach naukowych. Zakłada ono, że prawomocność wychowania wynika z praktyki społecznej i/lub teorii naukowych. W przeciwstawieniu do tego rozpowszechnionego poglądu autor postanowił postawić na nowo pytanie o wychowanie. Jego zdaniem właśnie dlatego, że odpowiedź została już „uzgodniona” i obowiązuje jako oczywista, konieczne jest ponowne jej przemyślenie.

Ważnym punktem odniesienia w rozważaniach przedstawionych przez Janasę, a zarazem swoistym kluczem do zrozumienia jego intencji jest wydana na progu przemian polityczno-społeczno-kulturowych w Polsce rozprawa Andrei Folkierskiej (1990) pt. *Pytanie o pedagogikę*. Jak przyznaje autor, ciągle inspirująco działa na niego zawarte w niej zakwestionowanie naukowości pedagogiki i obnażanie dążenia do manipulowania myśleniem pedagogicznym przez narzucanie dogmatyzmu pojęciowego (Janas 2025: 9). Ponadto ceni w rozprawie Folkierskiej krytykę terminu „wartość” (Janas 2025: 71). Słowo „wartość” ze swej natury implikuje relatywizm, gdyż nadbudowuje swoje znaczenie nad zmieniającymi się relacjami popytu i podaży w wymianie handlowej. Janas wykorzystał tę argumentację jako wsparcie dla swojej krytyki konwencjonalnego i relatywnego rozumienia wychowania. Tym, o co mu chodzi przede wszystkim, jest ukazanie zapoznanego współcześnie transcendowania w wychowaniu i przez wychowanie. To transcendowanie oznacza przekraczanie konwencjonalnego, tymczasowego i historycznego poziomu rozumienia pojęcia wychowania oraz otwarcie się w myśleniu i działaniu pedagogicznym na to, co samoistne i wykraczające poza materialno-społeczno-kulturowe uwarunkowania ludzkiej egzystencji. W tym ujęciu myślenie o wychowaniu oznacza „wysiłek poznawczo-etyczny uwrażliwiający człowieka na widzenie tego, co wieczne, boskie i doskonałe w prześwicie tego, co konwencjonalne, przemijające i niedoskonałe” (Janas 2025: 17).

Terminy „transcendencja” i „immanencja” tworzą główną oś narracyjną książki. Transcendencja (łac. *transcendere* – „przekraczać”) to „możliwość udziału człowieka w tym, co przekracza jego biopsychospołeczną samowystarczalność” (Janas 2025: 17), czyli w tym, „co wieczne, boskie i doskonałe” (Janas 2025: 17). Immanencja (łac. *in* oraz *maneo* – „pozostawać wewnątrz”) to „przeżywanie rzeczywistości jedynie wewnątrz tego, co zmysłowo responsywne i pojęciowo wyrażalne”

(Janas 2025: 17). Scharakteryzowane w poprzednim akapicie transcendowanie w wychowaniu i przez wychowanie utożsamia się z dynamicznym ruchem myśli, który umożliwia człowiekowi przejście od immanentnego doświadczania rzeczywistości (ograniczonego do konwencjonalnych i tymczasowych aspektów) do transcendentnego (otwarcia na to, co samoistne i wieczne). Patrząc z tego punktu widzenia, wychowanie jawi się jako „ontologiczny taniec pomiędzy różnymi porządkami istnienia” (Janas 2025: 18).

W pierwszej części swojej publikacji Janas odniósł naszkicowane powyżej rozumienie transcendencji i transcendowania do koncepcji wychowania trzech wielkich myślicieli starożytności: Platona, Plotyna i św. Augustyna. Celem, którym mu w tym przyświecał, było ukazanie transcendentnej jedności wszelkiego wychowania. Jego zdaniem myślicieli tych łączyła „jedność usposobienia filozoficznego” (Janas 2025: 91), manifestująca się w poszukiwaniu „tego, co dobre z natury, w odróżnieniu od tego, co dobre jedynie na podstawie konwencji” (Janas 2025: 22). Zgodnie z przyjętym założeniem autor dążył do rozpoznania w koncepcjach wymienionych myślicieli wychowania jako wysiłku etyczno-poznawczego, który otwiera człowieka ku temu, „co wieczne, boskie i doskonałe” (Janas 2025: 17). Analiza tych starożytnych teorii posłużyła mu jako epistemologiczne tło do badawczego spenetrowania immanentnego wymiaru wychowania we współczesnym myśleniu o wychowaniu, które przedstawił w drugiej części.

Druga część zawiera rekonstrukcję trzech odmian immanencji w wychowaniu: politycznej, osobistej (osobowej?) i intelektualnej (mentalnej?). Immanencja polityczna w odniesieniu do wychowania oznacza przekonanie o konwencjonalnym charakterze celów polityki, które stosują się również do wychowania. Cele te zależą od tymczasowych okoliczności społeczno-historycznych i procesów ekonomicznych. W tym ujęciu transcendencja zostaje przesłonięta, a człowiek sprowadzony do wymiaru biologicznego, psychologicznego i społecznego. Rzeczywistość edukacyjna tworzy „chwijny [...] konstrukt zmieniających się sensów, wartości i interpretacji” (Janas 2025: 115).

W trzech podrozdziałach pierwszego rozdziału drugiej części autor naszkicował trzy obrazy immanentyzmu nowożytnego myślenia o wychowaniu. Pierwszy stanowią koncepcje wychowania Machiavellego, Hobbesa i Locke’a (Janas 2025: 118–147). Analizy Janasa ukazują redukcję ludzkiego istnienia do samozachowania, siły i podstęp, dla których wychowanie staje się instrumentalnym narzędziem do rozwiązywania problemów politycznych oraz zapewnienia sobie bezpieczeństwa i dobrobytu materialnego. Prawo naturalne ustępuje miejsca konwencji, a wolność jest posłuszeństwem wobec arbitralnie stanowionych „stałych reguł” (Janas 2025: 124).

Drugi obraz przedstawia dominację liberalizmu w myśleniu o wychowaniu (Janas 2025: 148–213). Wychowanie traktuje się w nim jako „niekończący się proces przystosowań” (Janas 2025: 149) do aktualnie obowiązujących kontekstów społecznych. Zdaniem Janasa ten schemat myślowy cechuje liberalizm demokratyczny (Dewey, Rawls, Berlin), psychologię humanistyczną i antypedagogikę (Rogers, Maslow, Schoenebeck) oraz neoliberalizm ekonomiczny (Mises, Hayek, Friedman, Rothbard). Wspólny mianownik wyznacza w nich absolutyzacja subiektywnych uczuć, interesu

własnego i wolności negatywnej, które powodują, że wychowanie traktuje się jako narzędzie służące do dostosowania jednostki do „wzajemnej wymiany dóbr” i „ładu ekonomicznego” (Janas 2025: 179).

Dogłębna charakterystyka filozofii Fryderyka Nietzschego wieńczy rozważania Janasa na temat immanencji politycznej w wychowaniu. Autor podkreśla w tym podrozdziale (Janas 2025: 214–231), że w twórczości tego myśliciela nowoczesna krytyka transcendentnej wizji człowieka osiągnęła niedościgły i zarazem tragiczny szczyt. Nietzsche krytykuje wartości jako subiektywne ludzkie konstrukty, „błędnie wprojektowane w istotę rzeczy” (Janas 2025: 218), i potępia „ostatniego człowieka” (Janas 2025: 219), dryfującego w „indyferentyzmie” i „powszechnej równości” (Janas 2025: 221). Zaprojektowane przez niego wychowanie ma otwierać na „wolę mocy” (Nietzsche 2007), dynamiczną zasadę egzystencji i samozachowania, która prowadzi do „wiecznego powrotu” (F. Nietzsche, za: Janas 2025: 216) tego samego. Choć Nietzsche postuluje wertykalne porządki istnienia, jego filozofia ostatecznie „nie dociera do transcendentnego kresu” (Janas 2025: 228) w rozumieniu Platona, oferując wizję „nadczłowieka” (Nietzsche 2000) jako samoprzekraczającego się bytu w ramach egzystencjalnej immanencji.

Immanencja osobista nowoczesnego wychowania została omówiona w drugim rozdziale drugiej części. Tym mianem autor oznacza egzystencjalne doświadczenia człowieka, który odczuwa swoją skończoność i dziejowość, prowadzącą do „poczucia egzystencjalnej pustki” (Janas 2025: 233). W tym ujęciu „historyczny los [...] kształtuje nie tylko nasz sposób życia, ale i nasze myśli, a zwłaszcza determinuje nasze idee” (Janas 2025: 233). Absolutyzacja historii i relatywizmu prowadzi do krytyki poznawalności transcendentnych wymiarów rzeczywistości, co implikuje brak ponadhistorycznych kryteriów odróżniania dobra od zła. W konsekwencji człowiek, pozbawiony zakorzenienia, staje się „całkowicie bezdomny” (Janas 2025: 233), a jego istnienie bez odniesienia do uniwersalnej natury okazuje się skończone i historyczne.

W trzecim rozdziale drugiej części Janas portretuje immanencję intelektualną towarzyszącą nowoczesnemu wychowaniu. Polega ona na przeżywaniu rzeczywistości wyłącznie w ramach tego, co doświadczalne zmysłowo i wyrażalne pojęciowo. Jest to „poznawcza otchłań rozważających tylko siebie procesów sensotwórczych” (Janas 2025: 251), gdzie „rzeczywistość w swojej transcendentnej samoistności [...] staje się nie do pomyślenia” (Janas 2025: 115). Prowadzi to do indyferentyzmu względem postaw etyczno-poznawczych, z którymi walczy się przez redukowanie wychowania do „rozumowań proceduralnych” (Janas 2025: 276). Warto przyjrzeć się nieco bliżej wywodom autora.

W pierwszym podrozdziale omawianego rozdziału Janas opisuje intersubiektywność jako cechę wiedzy dostępnej wielu podmiotom. Jego zdaniem absolutyzacja intersubiektywności prowadzi do intersubiektywizmu, w którym myślenie zbiorowe pochłonięte jest „mniemaniem o sobie samym” (Janas 2025: 253), a nie o rzeczywistości. W stanowisku tym redukuje się prawdę do wytworów ludzkich interpretacji, które są uwarunkowane biopsychicznie i społeczno-kulturowo.

Drugi podrozdział traktuje o modnym współcześnie pluralizmie rozumianym jako wielość racjonalności. Zaproponowany przez Welscha „rozum transwersalny” ma przechodzić od jednej konfiguracji racjonalności do innej, wyrażać różnice, wychwytywać połączenia, ale w gruncie rzeczy – jak twierdzi Janas (2025: 268) – działa on jedynie „poziomo”, gdyż brakuje mu „jakiegokolwiek teleologii”.

Trzeci podrozdział ma charakter podsumowujący. Zdaniem Janasa immanencja intelektualna implikuje „indyferentyzm” i „poznawczy aktywizm” pozbawiony „samoistnej teleologii” (Janas 2025: 276). Wychowanie staje się „treningiem socjalnym” (Janas 2025: 280) i/lub „operacjonalizowaniem immanentnych struktur sensotwórczych” (Janas 2025: 276), w których rzeczywistość edukacyjną utożsamia się z wyobrażeniami o niej. To zdaniem omawianego autora prowadzi we współczesnych teoriach wychowania do dominacji neoliberalizmu, który mniej lub bardziej otwarcie deprecjonuje transcendencję.

W zakończeniu Janas (2025: 289) wyznaje, że jego książka była tylko próbą ukazania „trudnej do wyrażenia w myśleniu pojęciowym jedności transcendencji, immanencji i wychowania”. Patrząc z tej perspektywy, wychowanie jest „egzystencjalną emancypacją człowieka ku pełni swojego istnienia w świetle tego, co go ontologicznie przekracza i przenika zarazem” (Janas 2025: 289). Swoje stanowisko Janas (2025: 290) nazywa „byciem pomiędzy (*metaxy*)”. Jest to doświadczenie i rozpoznawanie „tego, co wieczne, boskie i doskonałe w prześwicie tego, co konwencjonalne, przemijające i niedoskonałe” (Janas 2025: 291). Kluczowym terminem jest tutaj „inter-transcendencja” rozumiana jako „intersubiektywność uszlachetniona o wymiar transcendentny” (Janas 2025: 292). Oznacza to, że człowiek przechodzi „nieustannie pomiędzy tym, co (inter)subiektywne a tym, co (inter)transcendentne” (Janas 2025: 292). Dzięki temu jego życie wzrasta egzystencjalnie w „miłującym współbyciu w blasku boskiego światła rozpromienionego nad morzem wszechbytu” (Janas 2025: 290).

Lektura recenzowanej monografii jest wymagająca, ale równocześnie wlewa otuchę. Autor opowiada się za kultywowaniem w naukowym i potocznym myśleniu o wychowaniu otwartości na to, co przekracza konwencjonalizm i racjonalność instrumentalno-techniczną. Dzięki temu dorastający człowiek będzie mógł stawać się tym, kim może i powinien być, osiągając właściwą sobie doskonałość i egzystencjalny rozkwit. Retorycznie warto zapytać: Czy nie to właśnie jest zadaniem wychowania jako sztuki mądrego towarzyszenia w stawaniu się sobą?

Bibliografia

- Folkierska A. (1990) *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Janas A. (2025) *Pytanie o wychowanie*, Radzymin-Warszawa, Wydawnictwo Von Borowiecky.
- Nietzsche F. (2000) *Tako rzecze Zaratustra*, tłum. W. Berent, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Nietzsche F. (2007) *Wola mocy*, tłum. K. Drzewiecki, S. Frycz, Kraków, Vis-à-vis Etiuda.

O Autorze

Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, specjalizacja: pedagogika ogólna. Autor publikacji z zakresu historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania moralnego i pedagogiki szkoły wyższej. Członek Sekcji Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Kontakt: dariusz_stepkowski@sggw.edu.pl

About the Author

Dariusz Stępkowski – Associate Professor in Education Sciences, specialization: general pedagogy / philosophy of education. Author of publications on the history of pedagogical thought, theory of moral education and higher school teaching theory. Member of General Pedagogy Section at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences.

Contact: dariusz_stepkowski@sggw.edu.pl

Ewa Marynowicz-Hetka* 

Piotr Soszyński* 

„Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) w dziesiątym roku istnienia – przegląd wydarzeń

Abstrakt

Artykuł przedstawia syntetyczny przegląd najważniejszych wydarzeń naukowych i promocyjnych w dziesiątym roku istnienia czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS), podjętych z okazji jubileuszu, wpisując je w szerszy kontekst rozwoju czasopisma oraz jego obecności w krajowej i międzynarodowej przestrzeni naukowej.

Słowa kluczowe: „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS), podejście transwersalne i transkulturowe, Biennale Internationale de l'Éducation de la formation et des pratiques professionnelles, Forum revues Éducation-Formation.

“Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) in its Tenth Year – A Review of Events

Abstract

The article provides a concise overview of the most significant scholarly and promotional activities undertaken during the tenth year of “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS). Organised to mark the journal's tenth anniversary, these initiatives are discussed within the broader context of the journal's development and its growing presence in both the national and the international scholarly community.

Keywords: “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS), transversal and transcultural approach, Biennale Internationale de l'Éducation de la formation et des pratiques professionnelles, Forum revues Éducation-Formation.

Artykuł otrzymano: 15.07.2026; akceptacja: 17.07.2026.

* Uniwersytet Łódzki.

Rok jubileuszowy

Korzystając z zaproszenia redaktor niniejszego numeru tematycznego – Aliny Wróbel, przedstawiamy najważniejsze wydarzenia związane z jubileuszem dziesięciolecia czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS), które przygotowaliśmy jako Rada Redakcji wraz z osobami od wielu lat zaangażowanymi w działalność czasopisma.

Szczególne miejsce wśród jubileuszowych inicjatyw zajmuje cykl przedsięwzięć, którego przygotowania rozpoczęto już wiosną 2025 roku z myślą o godnym uczczeniu dziesiątej rocznicy istnienia pisma¹. Obejmował on:

- Organizację sympozjum naukowego pt. *Porozmawiajmy o naukach o wychowaniu*, które odbyło się 25 listopada 2025 roku, w siedzibie Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, przy ul. Rodziny Scheiblerów 2 w Łodzi.
- Przygotowanie jubileuszowej publikacji książkowej (Marynowicz-Hetka, Kowalska-Dubas, Soszyński et al. 2025), stanowiącej wybór tekstów opublikowanych na łamach NOWIS w pierwszym dziesięcioleciu działalności. Wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego publikacja tworzy swoiste kompendium dorobku NOWIS, ukazując je jako instytucję symboliczną, kształtującą się wokół przesłania swoistej szkoły-kultury myślenia o naukach o wychowaniu, rozumianej jako transversalnie prowadzona refleksja nad obszarami praktyki edukacyjnej, społeczno-kulturowej i społeczno-wychowawczej.
- Przygotowanie NOWIS do udziału w Międzynarodowym Biennale Edukacji, Kształcenia i Praktyk Profesjonalnych – jako partnera wydarzenia – oraz w Forum Czasopism – w charakterze uczestnika i wystawcy. Oba wydarzenia odbyły się w dniach 22–24 kwietnia 2026 roku w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu (*Expérience Biennale 2026*).

Porozmawiajmy o naukach o wychowaniu – sympozjum NOWIS

Sympozjum pt. *Porozmawiajmy o naukach o wychowaniu*, zorganizowane we współpracy Redakcji NOWIS oraz Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, przy osobistym zaangażowaniu Dziekan Wydziału – Aliny Wróbel, odbyło się 25 listopada 2025 roku w siedzibie Wydziału. W wydarzeniu uczestniczyło kilkadziesiąt osób – zarówno obecnych na miejscu, jak i łączących się z nami zdalnie. Zaproszenia zostały wystosowane do szerokiego grona osób, które na przestrzeni lat współtworzyły czasopismo: autorów, recenzentów, redaktorów numerów tematycznych, członków Rady Naukowej, Redakcji Czasopism Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, przedstawicieli

¹ Rejestracja tytułu w Sądzie Okręgowym w Łodzi nosi datę 22 stycznia 2015 roku, opublikowanie pierwszego numeru nastąpiło w końcu września 2015 roku. Więcej danych na temat historii NOWIS znajduje się w okolicznościowej publikacji przygotowanej przez Radę Redakcji NOWIS: „*Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*” (NOWIS) w latach 2015–2025. O tworzeniu szkoły myślenia (por. Marynowicz-Hetka, Kowalska-Dubas, Soszyński et al. 2025: 258–262).

krajowych i lokalnych organów społeczności akademickiej oraz wszystkich zainteresowanych rozwojem naszego czasopisma.

Naszym zamierzeniem było, aby sympozjum miało przede wszystkim charakter bezpośredniego spotkania. Jednocześnie, z myślą o osobach, które nie mogły być z nami osobiście, przygotowaliśmy połączenie internetowe. Nawiązując do tytułu wydarzenia – *Porozmawiajmy* – przyjęto formułę dwóch paneli dyskusyjnych. Prace nad skompletowaniem obu zespołów panelistów okazały się trudnym wyzwaniem z uwagi na liczne zobowiązania zawodowe osób zapraszanych do udziału.

Sympozjum otworzyła Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu – Alina Wróbel, która wyraziła uznanie dla dotychczasowego dorobku czasopisma. Obecny na sali członkom Rady Redakcji, Rady Naukowej oraz osobom współpracującym z NOWIS wręczyła listy gratulacyjne i podziękowania za ich wkład w tworzenie pisma. W tej części sympozjum uczestnicy wysłuchali również przekazanego wcześniej nagrania wystąpienia Przewodniczącej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Agnieszki Cybal-Michalskiej. Jej słowa uznania oraz życzenia skierowane do wszystkich osób zaangażowanych w tworzenie czasopisma spotkały z się z bardzo życzliwym przyjęciem uczestników. Po zakończeniu części uroczystej rozpoczęły się dyskusje panelowe.

Panel I. Nauki o wychowaniu: wzajemność czy odrębność

Pierwszy panel koncentrował się wokół zagadnień dotyczących miejsca nauk o wychowaniu we współczesnym pejzażu naukowym. Dyskusja obejmowała przede wszystkim relacje między naukami o wychowaniu a wymogami podziałów dyscyplinarnych, ich inspiracje i dziedzictwo (kapitał założycielski), rozwój nauk o wychowaniu w Europie – na przykładzie francuskim – oraz miejsce pól praktyki w naukach o wychowaniu w kontekście przemian współczesnego świata. Szczególną uwagę poświęcono szkole oraz konsekwencjom tych przemian dla procesów kształcenia i wychowania.

Panel prowadziła Alina Wróbel. Na dyskusję przewidziano półtorej godziny, jednak konieczność konsekwentnego tłumaczenia części wypowiedzi², realizowanego przez Grażynę Karbowską, w sposób nieunikniony ograniczyła czas przeznaczony na swobodną wymianę poglądów. W pierwszej kolejności głos zabrali zaproszeni paneliści: Jean-Marie Barbier (zdalnie), Bolesław Niemierko (zdalnie) oraz Sławomir Pasikowski.

Wystąpienie Jeana-Marie Barbiera, odnoszące się do kontekstu francuskiego, ukazywało szerokie spektrum przemian w szkolnictwie wyższym, wywołanych tendencjami do akademizacji kształcenia zawodowego oraz profesjonalizacji kierunków uniwersyteckich. Szczególną uwagę poświęcono znaczeniu tych tendencji dla modyfikacji zainteresowań badawczych i kształcenia na poziomie wyższym. Do-

² Początkowo projektowano dyskusję w kilku językach: francuskim, angielskim, czeskim, jednak z uwagi na ostateczny skład uczestników sympozjum tłumaczenia wymagały wystąpienia w języku francuskim i w języku polskim. Uczestnicy obecni fizycznie mieli w swych teczkach przygotowane wcześniej tłumaczenia wystąpień w obu panelach. Tłumaczenia dokonała Grażyna Karbowska, z konsultacją Ewy Marynowicz-Hetki. Uczestnikom zdalnym tłumaczenia udostępniono również mailowo.

określono, że chodzi tu zwłaszcza o zawody/profesje społeczne, obejmujące człowieka w jego środowisku życia, które w toku tych zmian w szkolnictwie wyższym zostały dostrzeżone i zintegrowane z innymi obszarami badań oraz kształcenia. Zakresem badań stają się w tym ujęciu przede wszystkim pola praktyki edukacyjnej, socjalnej, kulturowej etc.

Na tym tle sformułowane zostały dwa podstawowe pytania: w jaki sposób pole praktyki może stać się polem badań, nie tracąc swojej istoty, oraz jak pole akademickie/universyteckie może objąć refleksją przestrzeń pola praktyki, nie tracąc przy tym nic ze swej funkcji krytycznej. Poszukując odpowiedzi, Jean-Marie Barbier przywołał typ uczelni, która znalazła propozycje rozwiązań, wskazując na Conservatoire National des Arts et Métiers i jej podobne. Uczelnie te przyjmują słuchaczy posiadających już ugruntowaną pozycję zawodową oraz samoświadomość posiadanego doświadczenia i kompetencji sprawdzonych w działaniu. Takie podejście skutkuje propozycjami nowych konceptów i narzędzi analizy dla badaczy.

Do problematyki podjętej przez Jeana-Marie Barbiera nawiązał Sławomir Pasiowski, zwracając szczególną uwagę na zwrot epistemologiczny zjawiska, kiedy pola praktyk stają się polami badań. Do tej kwestii – mówił – można podejść jak do stwierdzenia stanu, a wtedy tracą na ważności pytania o istotę i mechanizmy tej zmiany. Mówca odniósł się także do pozostałych zagadnień zapowiedzianych w programie panelu, zwłaszcza do problemu miejsca pól praktyki w naukach o wychowaniu. W tym kontekście zwrócił uwagę na przełom komunikacyjny, jego funkcję edukacyjną oraz rolę oceniania kształtującego w procesie uczenia się. Istotnym elementem jego wypowiedzi była również refleksja nad wiedzą wytwarzaną przez praktyki edukacyjne oraz nad metodologicznymi możliwościami jej badania/poznawania.

Problematykę edukacyjnych skutków przełomu komunikacyjnego oraz funkcji kształtującej oceniania uczniów rozwinął następnie Bolesław Niemierko.

W tej części sympozjum postawiono wiele interesujących pytań i tez, które niewątpliwie wymagają dalszego rozwinięcia, zwłaszcza w kontekście akademizacji kształcenia do rozmaitych pól praktyki i transwersalnie poprowadzonej refleksji nad nimi.

Bardzo interesujący okazał się głos Françoise F. Laot, która przypomniała, że nauki o wychowaniu zostały we Francji uznane za dyscyplinę akademicką w roku 1967. Jednocześnie zwróciła uwagę, iż dyskusja nad statusem badań oraz ich epistemologii trwała w środowisku badaczy co najmniej do roku 1980. Dopiero wówczas coraz powszechniej zaczęto akceptować podejście interdyscyplinarne, odchodząc od dominującego wcześniej podejścia monodyscyplinarnego, właściwego naukom klasycznym (*sciences*). Kolejnym ważnym etapem było oficjalne rozszerzenie w 2018 roku nazwy dyscypliny o termin „kształcenie”, czego wyrazem stało się przyjęcie określenia „nauki o wychowaniu i kształceniu”.

Wypowiedź Françoise F. Laot uświadomiła słuchaczom, że zmiana sposobu myślenia o nauce i badaniach – od modelu nauk klasycznych (*sciences*) ku naukom praktycznym, rozumianym zgodnie z propozycją Tadeusza Kotarbińskiego (1961) jako zorientowane na projektowanie rzeczywistości, oraz ku badaniom realizowanym w polach praktyki – wymaga zmian dokonywanych procesualnie w długim trwaniu (Braudel 1999).

Podsumowując dyskusję, Alina Wróbel odniosła się do najważniejszych wątków poruszonych w dyskusji oraz podziękowała wszystkim uczestnikom za inspirującą wymianę poglądów.

Panel II. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) w ujęciu transversalnym dziesięcioletniej aktywności: między oceną stanu a podjęciem nowych możliwości

Drugą część sympozjum poświęcono otwartej dyskusji nad czasopismem „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS), analizując je w ujęciu transversalnym w toku dziesięcioletniej aktywności. Dyskusję zorganizowano wokół trzech zasadniczych kwestii: transkulturowego dorobku czasopisma w pierwszym dziesięcioleciu jego działalności, społecznej pozycji NOWIS i jego znaczenia dla kształtowania obrazu nauk o wychowaniu w społeczności akademickiej oraz kierunków rozwoju pisma w konstruowaniu krajowej i międzynarodowej przestrzeni dla dyskursu w naukach o wychowaniu.

Rozpoczynając rozmowę o transkulturowym dorobku czasopisma, przedstawiono prezentację ukazującą najważniejsze osiągnięcia NOWIS (Piotr Soszyński – sekretarz redakcji) oraz działania podejmowane na rzecz ich upowszechniania (Małgorzata Kosiorek). Zaprezentowano różnorodne formy promocji realizowane przez zespół odpowiedzialny za ten obszar działalności redakcji (Gabriela Dobińska, Małgorzata Kosiorek), obejmujące prowadzenie profilu czasopisma w mediach społecznościowych, wykorzystanie kanałów informacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego i Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, a także indywidualne działania promocyjne podejmowane przez badaczy przy wykorzystaniu przygotowanych przez redakcję materiałów informacyjnych. Wskazano również na wymierne rezultaty tych działań, widoczne w systematycznie rosnącym zainteresowaniu czasopismem wśród czytelników, obserwatorów i potencjalnych autorów.

Istotnym dopełnieniem tej części sympozjum były zarówno przygotowane wcześniej, jak i spontanicznie formułowane wypowiedzi redaktorów numerów tematycznych, odnoszące się do transkulturowego wymiaru redagowanych przez nich numerów. Dzięki nim dorobek NOWIS został ukazany z perspektywy konkretnych doświadczeń redakcyjnych oraz badawczych. Przygotowaną wcześniej wypowiedź przedstawiła Katarzyna Gajek, odnosząc się do 14. numeru czasopisma, opublikowanego w 2022 roku pod tytułem *Wychowanie-Tożsamość-Ciało-Płeć*, przygotowanego wspólnie z Izabelą Desperak. Podkreśliła, że numer ten ukazywał transkulturowy wymiar nauk o wychowaniu, rozumiany jako wzajemne przenikanie się różnych perspektyw kulturowych, prowadzące do powstawania nowych sieci powiązań poprzez przekraczanie granic społecznych, kulturowych i świadomościowych. Jednocześnie syntetycznie przedstawiła ramę ontologiczną oraz epistemologiczną tak pomyślanego numeru tematycznego.

Do głównej idei towarzyszącej tworzeniu czasopisma, jaką jest podejście transwersalne, nawiązał Marcin Kafar. Przywołał numery tematyczne poświęcone edukacyjnym wymiarom badań biograficznych oraz problematyce mistrza i mistrzostwa w kulturze, społeczeństwie, sztuce i edukacji, współredagowane odpowiednio z Elżbietą Kowalską-Dubas, Danutą Urbaniak-Zajac oraz Adamem F. Kolą i Anną M. Kolą. Wskazał, że podejmowana w nich problematyka dobrze ilustruje konsekwentnie realizowaną przez NOWIS ideę przekraczania granic dyscyplin oraz tworzenia wspólnej przestrzeni refleksji naukowej.

Na rozległość problematyki podejmowanej na łamach czasopisma zwrócił uwagę również Krzysztof Szmidt. Odwołał się do numerów poświęconych nauce o twórczości i pedagogice zdolności, redagowanych samodzielnie oraz wspólnie z Moniką Modrzejewską-Świgulską, a także zapowiedział przygotowywany numer tematyczny poświęcony problematyce mądrości, redagowany wraz z Elżbietą Bednarską. Wypowiedź ta unaoczniała zarówno szerokie spektrum zainteresowań badawczych obecnych na łamach NOWIS, jak i konsekwencję w podejmowaniu nowych obszarów refleksji.

Drugim zagadnieniem podjętym w dyskusji była społeczna pozycja czasopisma oraz jego znaczenie dla kształtowania obrazu nauk o wychowaniu w środowisku akademickim. Temat ten spotkał się z dużym zainteresowaniem uczestników. Ograniczenia czasowe nie pozwoliły wszystkim chętnym zabrać głosu, jednak wypowiedzi były zgodne w zasadniczej ocenie wysokiej pozycji, jaką NOWIS wypracowało w ciągu zaledwie dziesięciu lat działalności.

Odnosząc się do perspektywy krajowej Dariusz Kubinowski, członek Rady Naukowej NOWIS, podkreślił, że czasopismo konsekwentnie realizuje ideę „szerokiego otwarcia na nauki o wychowaniu (czyli w szkole i poza szkołą, także pedagogie publiczne itd.) i nie ogranicza się do wąsko rozumianej pedagogiczności – co jest wartością, bo otwiera interdyscyplinarnie i transdyscyplinarnie”. Z uznaniem odniósł się również do decyzji Redakcji o publikowaniu tekstów nie tylko w języku angielskim, lecz także po polsku i w innych językach kongresowych. Wysoko ocenił ponadto obecność recenzji, biogramów, sprawozdań z ważnych wydarzeń naukowych oraz innych form aktywności, które wzbogacają profil czasopisma.

Perspektywę międzynarodową reprezentowały Françoise F. Laot – członkini Rady Naukowej NOWIS, autorka i recenzentka, Jasmine Hyppolite, uczestnicząca w sympozjum na zaproszenie Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, również związana z czasopismem jako autorka i recenzentka, a także Tatiana Matulayová, która uczestniczyła w spotkaniu zdalnie jako autorka, recenzentka oraz recenzentka jubileuszowej publikacji poświęconej dziesięcioleciu NOWIS. Wypowiedzi wszystkich trzech uczestniczek pozostawały zgodne w zasadniczej ocenie czasopisma. Podkreślano wysoki poziom publikowanych artykułów, konsekwencję w realizowaniu koncepcji NOWIS jako przestrzeni rozwijania szkoły–kultury myślenia o naukach o wychowaniu oraz wyraźnie dostrzegalne oznaki rosnącego uznania czasopisma w międzynarodowym środowisku naukowym.

Szczególnie ważny okazał się głos Françoise F. Laot, która przedstawiła krytyczną analizę zawartości kolejnych numerów NOWIS. Zwróciła uwagę na różnorodność

podjęmowanej problematyki, przypominając, że we Francji przez wiele lat zakres nauk o wychowaniu utożsamiano niemal wyłącznie z problematyką związaną ze szkołą. Podkreślała również przemyślaną strategię czasopisma, którego ambicje międzynarodowe widoczne są zarówno w doborze autorów i współpracowników, jak i w rozwiązaniach redakcyjnych, m.in. w publikowaniu streszczeń w trzech językach. Jej zdaniem te działania przyniosły widoczne efekty, m.in. we Francji, gdzie, jak mówiła:

NOWIS zostało uznane przez organ oceniający za czasopismo punktowane na równi z innymi czasopismami francuskimi i międzynarodowymi. Jednym z kluczowych powodów uznania było wdrożenie rygorystycznych i wymagających procedur, jasno ogłoszonych przyszłym współautorom i współautorkom. W ten sposób w ostatnim dziesięcioleciu NOWIS „ustaliło reguły gry” także dla innych czasopism akademickich.

Odnosząc się do podtytułu jubileuszowej publikacji *O tworzeniu szkoły myślenia*, Françoise F. Laot zwróciła uwagę, że budowanie szkoły myślenia wokół czasopisma jest przedsięwzięciem ambitnym. Sprzyja ono nie tylko publikowaniu różnorodnych artykułów, lecz także współuczestniczy w definiowaniu samego obszaru badań. Wypowiedź tę uczestnicy przyjęli z dużym zainteresowaniem, mimo pojawiających się trudności technicznych związanych z połączeniem zdalnym.

Ostatnim punktem drugiej części sympozjum była otwarta dyskusja poświęcona przyszłości oraz kierunkom dalszego rozwoju czasopisma. Rozpoczęła ją prezentacja aktualnej strategii rozwoju NOWIS, przedstawiona przez sekretarza redakcji, Piotra Soszyńskiego. Zaprezentowane założenia spotkały się z jednoznacznie pozytywnym odbiorem uczestników, którzy w swoich wypowiedziach potwierdzali trafność obranej strategii oraz jej znaczenie dla dalszego umacniania pozycji czasopisma zarówno w kraju, jak i za granicą.

Podsumowując obrady drugiego panelu, Ewa Marynowicz-Hetka, redaktor naczelna NOWIS i prowadząca tę część sympozjum, podziękowała wszystkim uczestnikom za wieloletnią współpracę oraz zaangażowanie w przygotowanie jubileuszowego spotkania³. Wyrazy uznania skierowała zarówno do członków Rady Redakcyjnej i Rady Naukowej, jak i do wszystkich osób, które na przestrzeni lat współtworzyły czasopismo.

Na zakończenie głos zabrała również Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Alina Wróbel, dziękując panelistom i uczestnikom za obecność oraz aktywny udział w dyskusji. Raz jeszcze pogratulowała wszystkim osobom zaangażowanym w rozwój NOWIS osiągnięć, które stały się udziałem czasopisma w pierwszym dziesięcioleciu jego działalności.

Atmosfera spotkania sprzyjała zarówno merytorycznej refleksji, jak i budowaniu społeczności osób związanych z czasopismem. Towarzyszyły jej liczne słowa uznania i podziękowania, które wybrzmiewały także w korespondencji prowadzonej po zakończeniu sympozjum. Jubileuszowy wymiar wydarzenia podkreśliła również

³ Słowa uznania i podziękowania za pomoc w przygotowaniu sympozjum kierujemy dla pracowników biura Dziekana WNoW UŁ, a także informatyków WNoW UŁ.

część nieformalna, uświetniona tortem ufundowanym przez Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Uczestnicy opuszczali spotkanie z poczuciem współtworzenia wydarzenia ważnego nie tylko dla historii czasopisma, lecz także dla dalszego rozwoju środowiska naukowego skupionego wokół idei nauk o wychowaniu.

„Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015–2025. O tworzeniu szkoły myślenia

Równolegle z przygotowaniem do jubileuszowego sympozjum w Radzie Redakcyjnej NOWIS prowadzono dyskusje nad opracowaniem książkowego wyboru tekstów opublikowanych na łamach czasopisma w pierwszym dziesięcioleciu jego działalności (Marynowicz-Hetka, Kowalska-Dubas, Soszyński et al. 2025). Zamierzeniem Redakcji było nie tylko przypomnienie wybranych artykułów, lecz przede wszystkim ukazanie – poprzez ich odpowiedni dobór – zasadniczego przesłania czasopisma oraz kierunków jego dalszego rozwoju. Szczególny nacisk położono na ukazanie procesualności w tworzeniu szkoły-kultury myślenia wokół nauk o wychowaniu, pojmowanej jako refleksja nad różnymi polami praktyki edukacyjnej, konstruowanej w paradygmacie transwersalnym, wywodzącym się z konceptu rozumu transwersalnego, którego cechą są transformacje i zmiany (por. Marynowicz-Hetka 2019, rozdz. 8). Dzięki tej publikacji staraliśmy się pokazać, jak w naszej codziennej praktyce budowaliśmy jedność w różnorodności (*unitas multiplex*).

Publikacja została wydana niekomercyjnie i stanowiła upominek dla uczestników sympozjum oraz innych osób zainteresowanych rozwojem pisma. Poza wyborem recenzowanych artykułów, które ukazały się w różnych numerach NOWIS, książka stanowi też dokument historyczny pokazujący rozległość naszych zainteresowań oraz liczne grono współpracujących z nami redaktorów numerów, redaktorów edycyjnych, tłumaczy, redaktorów Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego – wydawcy pisma, osób prowadzących promocję NOWIS i wielu innych. Ten dokumentacyjny walor publikacji odnaleźć można w słowie wstępnym redaktor naczelnej (Marynowicz-Hetka 2025) oraz w aneksach prezentujących wykaz numerów opublikowanych w latach 2015–2025 i imienny wykaz wszystkich osób, które w ciągu 10 lat uczestniczyły w tworzeniu czasopisma. Z myślą o szerszym upowszechnieniu głównych idei i zdarzeń NOWIS właśnie te części książki zostały opublikowane także w języku angielskim.

Należy podkreślić, że przygotowywaliśmy tę książkę jubileuszową w dyskusji⁴ z Radą Redakcji, ale jej przygotowanie i złożenie prowadzone było w Redakcji NOWIS, głównie przez sekretarza redakcji – Piotra Soszyńskiego. Sprawne wydanie książki nie byłoby możliwe bez życzliwości i wsparcia Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu

⁴ Szczególnie inspirujące były sugestie Marcina Kafara, członka Rady Redakcyjnej, odnoszące się do głównej idei publikacji, ukazującej procesualne tworzenie szkoły-kultury myślenia o naukach o wychowaniu.

Uniwersytetu Łódzkiego, której decyzja o przyznaniu dodatkowej subwencji umożliwiła realizację tego przedsięwzięcia. Istotne znaczenie miała również profesjonalna współpraca z Wydawnictwem Uniwersytetu Łódzkiego, koordynowana przez redaktor Urszulę Dzieciatkowską. Podobnie jak NOWIS, które powstaje w dyskusji zespołowej, publikacja jubileuszowa zaangażowała wiele osób. Jej wydanie stworzyło zarazem sposobność do wyrażenia wdzięczności wszystkim, którzy przez minione dziesięć lat współtworzyli historię NOWIS.

Międzynarodowe Biennale Edukacji, Kształcenia i Praktyk Profesjonalnych: Forum Czasopism

Rok jubileuszowy przyniósł również kolejny etap umiędzynarodowienia działalności czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS). Redakcja została po raz trzeci zaproszona do udziału w Międzynarodowym Biennale Edukacji, Kształcenia i Praktyk Profesjonalnych (*Expérience Biennale* 2026), tym razem jako uczestnik Forum Czasopism (*Forum Revues Éducation-Formation* 2026) – jednej z najważniejszych inicjatyw towarzyszących Biennale, organizowanej przez Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu.

W poprzednich edycjach, w latach 2021 i 2023, NOWIS uczestniczyło w Biennale jako współpartner wydarzenia organizowanego przez Institut Catholique de Paris (*Expérience Biennale* 2021; *Expérience Biennale* 2023). Wszystkie te zaproszenia Redakcja odczytywała jako wyraz uznania dla pozycji czasopisma w międzynarodowym środowisku naukowym, zwłaszcza frankofońskim, a zarazem jako możliwość dalszego umacniania jego obecności w międzynarodowej przestrzeni naukowej.

O międzynarodowym charakterze tegorocznego Biennale świadczył udział przedstawicieli trzydziestu sześciu państw. Obok licznych krajów europejskich obecni byli reprezentanci państw afrykańskich, między innymi Republiki Południowej Afryki, Senegalu, Madagaskaru, Kamerunu, Konga i Tunezji, a także uczestnicy z Kandy, Brazylii, Peru, Chile, Libanu oraz Chin.

W Forum Czasopism wzięły udział 53 redakcje z Europy (głównie z Francji), Afryki Północnej i obu Ameryk. Udział Redakcji NOWIS spotkał się z dużym zainteresowaniem uczestników. Stoisko czasopisma (nr 9) było licznie odwiedzane, a egzemplarze publikacji przekazane przez Dział Promocji Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego zostały rozdysponowane w krótkim czasie. Prezentacji towarzyszyły również materiały promocyjne – ulotki, zakładki i plansze przedstawiające profil czasopisma, jego linię wydawniczą oraz udział autorów reprezentujących zagraniczne ośrodki akademickie, ze szczególnym uwzględnieniem środowisk frankofońskich. Ponadto sekretarz redakcji, Piotr Soszyński, przygotował multimedialną prezentację poświęconą działalności NOWIS oraz odrębny materiał audio opracowany na potrzeby spotkania przedstawicieli 53 redakcji, które odbyło się 23 kwietnia 2026 roku. Udział Redakcji NOWIS był wyraźnie rozpoznawalny i było to także miłe spotkanie po latach... z perspektywą kontynuacji.

Przebieg Biennale był na bieżąco dokumentowany przez redakcję codziennego biuletynu, publikowanego na stronie internetowej wydarzenia rozpowszechniany wśród uczestników w formie newslettera. Trzeciego dnia konferencji ukazał się krótki tekst (Marynowicz-Hetka 2026) poświęcony uznaniu polskiego środowiska dla twórczości profesora Jean-Marie Barbiera, członka Rady Naukowej NOWIS, od samego początku istnienia czasopisma niezwykle wspierającego nas w realizacji zadań nakreślonych w profilu pisma. Miało to związek z towarzyszącym Biennale wydarzeniem wspomnieniowym o Profesorze, który w czasie intensywnych przygotowań do Biennale odszedł na zawsze z naszego grona. Tekst ilustruje zdjęcie z wykładu Jeana-Marie Barbiera w Łódzkim Towarzystwie Naukowym, wygłoszonego z okazji wręczenia nagrody im. prof. Ireny Lepalczyk przyznanej Profesorowi przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe za prace badawcze związane z pedagogiką społeczną. Tekst został podpisany przez redaktor naczelną NOWIS.

Istotnym elementem wykorzystania udziału w Biennale dla promocji NOWIS w środowisku akademickim były systematyczne relacje publikowane na naszym profilu w mediach społecznościowych, przygotowywane przez Małgorzatę Kosiorek i Gabriellę Dobińską. Pozostaje mieć nadzieję, że wysiłek związany z przygotowaniem udziału w Forum, jego promocją oraz licznymi spotkaniami z przedstawicielami międzynarodowego środowiska wydawniczego zaowocuje kolejnymi zgłoszeniami wartościowych artykułów, a także propozycjami nowych numerów tematycznych, zapowiadanych w trakcie prowadzonych rozmów.

Zamiast zakończenia: nowe otwarcie

Po głównych wydarzeniach związanych z jubileuszem dziesięciolecia NOWIS nastąpił kolejny ważny etap w rozwoju czasopisma. W lutym 2026 roku Redakcja otrzymała z Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego informację o przyjęciu „Nauk o Wychowaniu. Studiów Interdyscyplinarnych” (NOWIS) do bazy Web of Science. Oznacza to, że – począwszy od oceny wniosku obejmującego rok 2024 – artykuły publikowane na łamach czasopisma są indeksowane w tej bazie.

Informacja ta stanowiła ważne potwierdzenie słuszności konsekwentnie realizowanej strategii wydawniczej, której głównym przesłaniem jest tworzenie kultury myślenia o naukach o wychowaniu w kategoriach nie tylko interdyscyplinarnych, ale także transwersalnych. W ten sposób czasopismo „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS) znalazło się w elitarnym i bardzo nielicznym gronie polskich pism pedagogicznych wyróżnionych taką akredytacją. Rozwijająca się przez wiele lat w sposób bezszelestny jego renoma w środowisku krajowym i międzynarodowym nabrała realnego wymiaru oraz zyskała potwierdzenie instytucjonalne. Decyzja ta stanowi również potwierdzenie wcześniejszych ocen zewnętrznych dotyczących jakości czasopisma, obejmujących zarówno pozytywną ocenę Web of Science (od 2024), obecność (od 2021) na francuskiej liście czasopism kwalifikowanych w naukach o wychowaniu HCÉRES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement

supérieur), wysokie wskaźniki Index Copernicus International Journals Master List, jak i wysokie oceny ekspertów opiniujących ministerialne programy wspierające rozwój czasopism naukowych (2018 i 2022).

Niniejsza publikacja zamyka 22. numer naszego czasopisma, a w przygotowaniu są już kolejne. Dzięki współpracy z wybitnymi autorami i redaktorami naukowymi oraz publikowaniu artykułów w językach szerzej dostępnych odbiorcom międzynarodowym – angielskim, francuskim, niemieckim, włoskim – NOWIS uczestniczy w upowszechnianiu dorobku polskiej pedagogiki i szerzej rozumianych nauk o wychowaniu, pozostając jednocześnie wierne najlepszym tradycjom krajowej myśli pedagogicznej.

Spełnienie tak wysokich standardów wymaga trudu wielu osób oraz wsparcia organizacyjnego i finansowego, umożliwiającego między innymi przygotowywanie tłumaczeń artykułów na języki obce. Niech niniejszy tekst będzie również wyrazem uznania i wdzięczności dla wszystkich osób, które w ciągu minionego dziesięciolecia współtworzyły historię „Nauk o Wychowaniu. Studiów Interdyscyplinarnych” (NOWIS). Ich nazwiska zostały utrwalone w aneksach jubileuszowej publikacji, pozostają jednak przede wszystkim częścią historii czasopisma, którego rozwój od początku był i nadal pozostaje wspólnym dziełem wielu zaangażowanych osób.

Dziękujemy za dotychczasową współpracę i zapraszamy do współtworzenia kolejnych lat działalności NOWIS.

Bibliografia

- Braudel F. (1999) *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, W. Kula, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Kotarbiński T. (1961) *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-557-5>.
- Marynowicz-Hetka E. (2025) *Słowo wstępne. O procesie (współtworzenia) szkoły-kultury myślenia o naukach o wychowaniu w: „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” w latach 2015–2025. O tworzeniu szkoły myślenia*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Kowalska-Dubas, P. Soszyński et al., Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9–25.
- Marynowicz-Hetka E., Kowalska-Dubas E., Soszyński P. et al. (red.) (2025) *„Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” w latach 2015–2025. O tworzeniu szkoły myślenia*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Źródła internetowe

- Expérience Biennale 2021*, <https://labiennale-education.eu/la-biennale/experience-biennale-2021/> (dostęp: 8.07.26).
- Expérience Biennale 2023*, <https://labiennale-education.eu/la-biennale/experience-biennale-2023/> (dostęp: 8.07.26).

Expérience Biennale 2026, <https://labiennale-education.eu/la-biennale/experience-biennale-2026/> (dostęp: 8.07.26).

Forum Revues Éducation-Formation (2026), <https://labiennale-education.eu/forum-revues-education-formation/> (dostęp: 8.07.26).

Marynowicz-Hetka E. (2026) *Des espaces partagés d'échanges conceptuels*, <https://labiennale-education.eu/reconnaissance-du-professeur-jean-marie-barbier-en-pologne-des-espaces-partages-dechanges-conceptuels/> (dostęp: 8.07.26).

O Autorach

Ewa Marynowicz-Hetka – emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, redaktor naczelna czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS).

Piotr Soszyński – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Sekretarz redakcji czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS).

About the Authors

Ewa Marynowicz-Hetka – Professor Emeritus at the University of Łódź and Editor-in-Chief of “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS).

Piotr Soszyński – Assistant Professor in the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Łódź. Editorial Secretary of “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS).