

Mirosława Ściupider-Młodkowska

ORCID: 0000-0002-8700-2249

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prozaiczność relacji w triadzie szkolnej: uczeń – nauczyciel – rodzic

The artificiality of relationships in the school triad student teacher parent

Abstract

Scientific Objective. Description and diagnosis of selected phenomena determining difficulties in relations in the school parent – student – teacher triad. Research problem and methods. What situations in the school triad reflect the arrhythmia and contradiction in relationships – the more communicators, the less authenticity, empathy and mutual understanding. The paradigm of constructivist thinking, interpretative analysis and critical discourse analysis were used.

Process of argument. The school, as an institution, is increasingly experiencing disempowerment as a result of comprehensive access to knowledge, thus we observe a shaky security. It can be argued that school relationships involving pupils, teachers and parents alike are in crisis because they have adopted and implemented many forms of technological and virtually mediated contact, but they are mundane and insufficient for building trust.

Keywords

student – parent – school relationship models; relationship crisis at school; relationship skills; student empathy; digital tools at school

Wstęp

Odnosi się wrażenie, że współcześnie słowo „kryzys” zyskało na wartości i jest nągminnie używane w kontekście gospodarczym, ekonomicznym, społeczno-prawnym, jak również w szeroko pojętej humanistyce. Z kolei w naukach społecznych zauważalny jest wyraźny niedosyt badań i analiz dotyczących krytycznego odczytywania znaczeń narzucanych przez współczesną kulturę. W zasadzie od istnienia instytucji szkoły podejmowane są dyskusje na gruncie teoretyczno-empirycznym przez grono ekspertów i badaczy żywo zainteresowanych jej funkcjonowaniem.

Można w tym gronie wymienić chociażby Tadeusza Lewowickiego¹, Bogusława Śliwerskiego² Marię Dudzikową³ czy Jaremę Drozdowicza⁴. Sytuacje z życia publicznego, w których wszyscy uczestniczymy jako obserwatorzy i nadawcy komunikatów, pokazują jednak kryzysową sytuację⁵, której należy bacznie się przyjrzeć, gdyż ma ona związek z coraz niższym poziomem empatii, a wyższym poziomem egoizmu, zauważalnych również w szkolnych realiach. Widoczne jest to w braku dbałości o język, w zaburzeniach komunikacyjnych, a ostatecznie w naruszaniu norm etycznych i generowaniu wielu nieporozumień międzyludzkich, do których dochodzi w przestrzeni szkoły. Mam na myśli zmiany widoczne w relacjach zarówno wirtualnych, jak i realnych, zmierzających w kierunku zachowań narcystycznych – przedmiotowe traktowanie innych, pozbawione zrozumienia i empatii, czyli podstawowych umiejętności potrzebnych do budowania wspólnoty. Zadbanie o dobrostan relacji⁶ należy do podstawowych zadań edukacyjnych, od nich bowiem zależy, czy polskiej szkole uda się wyjść z napięć i oczekiwań społecznych (a więc presji egzaminów, ewaluacji) w kierunku autentycznego zrozumienia sensu i celu przekazywania wiedzy.

Troska o kontekst pisanego tekstu, jego zrozumiałość jest podstawowym obowiązkiem badacza nauk społecznych, a jego praca sprowadza się do umiejętności odczytywania sygnałów ze świata, ich analizy i interpretacji. Nie jest jednak jasne, kto lub co odpowiada za niejednoznaczność i kryzysowość relacji międzyludzkich w przestrzeniach edukacji, czyli w triadzie szkolnej: rodzic – uczeń – szkoła. To pytanie oraz próba znalezienia na nie odpowiedzi będzie stanowiło główną oś rozważań w niniejszym artykule. Pedagogika jako dyscyplina dbająca o pole zagadnień edukacyjnych analizuje wpływ środowisk socjalizujących, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza i instytucje edukacyjne mające wpływ na ogólne poczucie satysfakcji i zadowolenia u dzieci. Dostrzega ich kluczową rolę w kształtowaniu współczesnego człowieka i budowaniu przez niego relacji. Prezentowana analiza stanowi pokłosie rozważań i badań dotyczących przeobrażeń we współczesnych

¹ T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty edukacji międzykulturowej*, „Edukacja międzykulturowa” 2013, (2) oraz T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modeli edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.

² B. Śliwerski, *Utopia uspołecznienia edukacji jako dobra wspólnego*, [w:] H. Achremowicz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. 5, Wrocław 2022.

³ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.

⁴ J. Drozdowicz, *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*, Poznań 2019.

⁵ T. Stawiszyński, *Ucieczka od bezradności*, Kraków 2021, s. 118–119.

⁶ M. Ściupider-Młodkowska, *Dobrostan w relacjach międzyludzkich. Kontekst socjokulturowy*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, 30(3).

relacjach międzyludzkich. W pierwszej kolejności zarysuję wybrane kulturowe modele relacji. Następnie scharakteryzuję model *homo construens*, czyli kreatora relacji, uwikłanego w kulturę narcystycznych pragnień, tym samym sabotującego relację My, na rzecz Ja jako indywidualna jednostka.

O kryzysowości relacji w triadzie szkolnej można teoretyzować w kontekście ufności lub braku zaufania, w kontekście demokratyzacji potrzeb i pragnień, jak również w kontekście emocjonalności, w tym kompetencji społeczno-emocjonalnych, związanych z empatią i ogólnie pojętą odpowiedzialnością. Trudno jednoznacznie orzec, które z tych wymienionych komponentów zaburzą procesy komunikacyjne w tytułowej triadzie szkolnej. Tadeusz Lewowicki podjął się analizy koncepcji trójjedni, czyli współdziałania rodziny, szkoły i instytucji społecznych. Autor zastanawia się, jak idea ta funkcjonuje pomiędzy utopijną wizją a realiami społecznymi i wskazuje na potrzebę namysłu nad priorytetami edukacyjnymi w zmieniającym się świecie. Do tych priorytetów należy niewątpliwie pogłębiona refleksja nad odbiorem przekazów obecnych w mediach społecznościowych i na różnego typu portalach, z których korzystają uczniowie już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza przy użyciu urządzeń mobilnych. Z kolei zjawisko mocno zindywidualizowanego stylu wychowania, coraz bardziej osamotnionych dzieci oraz nieufnych i przeciążonych swoją rolą wychowawcy rodziców odbiera radość rodzicielstwa, szkole jako instytucji socjalizującej odbiera uznanie i sprawstwo, a dzieciom poczucie sensu edukacji. Wystarczy przywołać obraz dzieci idących do szkoły z lat 90. i porównać go z dzisiejszym wzorcem. Jedynymi narzędziami komunikacji i nauki była wówczas mowa, wymagająca słuchania i koncentracji uwagi, zeszyt i ołówek/długopis. Współcześnie szybki dostęp do wielu kontaktów i narzędzi wirtualnych nie sprzyja kształtowaniu empatii; sprawia, że zarówno rodzic, dziecko, jak i nauczyciel mają przed oczyma ekrany telefonu lub monitora, a nie drugiego człowieka. Obecność technologii w szkołach nie spowodowała jeszcze totalnej destrukcji komunikacji, ale znacznie osłabia relacje i więzi, do których z reguły przyczyniają się ułatwiające szybką komunikację narzędzia cyfrowe. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że aplikacje mobilne kupowane przez instytucje szkolne, takie jak: Librus, MobiDziennik, ClassDojo i wiele innych, zamiast ułatwiać kontakt, pogłębiają dystans, nadwyrężają zaufanie i przyczyniają się do ogólnego poczucia inwigilacji. Ich używanie wyostrza wyobraźnię i zniekształca realny obraz rodziców nieuczestniczących bezpośrednio w sytuacjach szkolnych, a omawianie w social mediach problemów wychowawczych i edukacyjnych uczniów z powodu braku czasu na spotkanie w realu utrudnia zrozumienie oraz wysłuchanie wszystkich stron konfliktu i jedynie zaostrza trudne sytuacje.

Bliski analizom naukowym konstruktywizm myślowy ujmuje fasadowość i prozaiczność w relacjach jako niepokojącą zmianę, zniszczenie, zagrożenie widoczne na różnym polu: mentalnym i emocjonalnym, społecznym i jednostko-

wym. Może być także rozpatrywane w kategorii zaniku kompetencji społecznych do budowania dobrych jakościowo relacji. Tak zoperacjonalizowana kategoria fasadowości w relacjach pozwala mi zadać pytania badawcze, które stanowią przyczynek do rozważań o jakość kompetencji związanych z użytkowaniem technologii, równie ważnych współcześnie umiejętności związanych z empatią i budowaniem wspólnoty.

Interesują mnie wybrane zjawiska społeczno-kulturowe determinujące zachowania prowadzące w kierunku sytuacji destrukcyjnych i egoistycznych postaw, uwidaczniających się w relacjach w triadzie szkolnej: rodzic – uczeń – nauczyciel. Pomocne może okazać się pytanie, czy budowane za pomocą programów i aplikacji możliwości spotkań wirtualnych zmieniają wybory zarówno ucznia, rodzica, jak i nauczyciela. Czy zmierzają one w kierunku relacji formalnych, racjonalnych, zaopatrzonych w odpowiednie algorytmy, lecz pozbawionych autentyczności i wzajemnej empatii?

Modele relacji: rodzina – uczeń – nauczyciel i ich stopniowa destrukcja

Zaobserwowane przez badaczy życia społecznego przemiany wokół takich komponentów budujących relacje międzyludzkie, jak: wierność, zaufanie, odpowiedzialność, intymność, są współcześnie pełne paradoksów i niejednoznaczności w wolnych (nieskrępowanych żadnymi normami społecznymi) wyborach. Społeczeństwo neoliberalne z dominującym przekazem człowieka samowystarczającego, który sam odpowiada za powodzenie lub niepowodzenie w relacjach, jednocześnie narzuca narrację instrumentalną w przestrzeni szkoły i rodziny. Uprzedmiotowienie w kontaktach to z jednej strony efekt kultury nadmiaru, chociażby wymienionych przeze mnie środków przekazu i komunikatów obecnych dziś w polskich szkołach. Z drugiej – narcystyczne i konsumenckie postawy i niestabilne wzorce relacji międzyludzkich prowadzą kontakty z nauczycielem, rodzicami i dzieckiem do opartych na wspólnym interesie wymianek, bez zobowiązań, często bez wzajemnego szacunku. Rodzice świadomi braku adekwatnych rozwiązań programowych w szkole oraz przeciążania ich dzieci materiałem dydaktycznym, niemającym zastosowania w praktyce, domagają się zmian i często podważają autorytet szkoły w obecności dzieci. Zdaje się, że w triadzie szkolnej dochodzi sukcesywnie do zmiany postaw w kierunku zawładnięcia, ukazania dominacji, zamiast zrozumienia, otwartego i uważnego słuchania. Magdalena Szpunar współczesną sytuację zaburzeń w konwersacji określa mianem „rozmawiania bez rozmowy”. Autorka trafnie opisuje sytuację, w której „dwie komunikujące się osoby niejako pełnią rolę skrzynek nadawczych – bardziej zależy im na tym, by kompulsywnie wyrzucić z siebie emo-

cje niż na wysłuchaniu drugiego człowieka. Dialogi takie przypominają monologowe narracje”⁷. Ponadto na skutek wielości form i możliwości kontaktów mamy do czynienia z rozgrzewaniem ludzkich pragnień w kierunku dostępności do relacji i nowinek technologicznych. Jednocześnie istnieje pokusa, aby wszystkie kontakty sprowadzić do niezobowiązujących, które można wymienić albo z których nie trzeba korzystać, wystarczy się wylogować. Zadziwiający jest fakt, że szkoła mająca na celu wyegzekwować u ucznia postawy uważane społecznie za wartościowe, jak ogólnie przyjęta życzliwość, wzajemne wysłuchanie, oferuje w tym celu rodzicom i dzieciom aplikacje za tzw. punkty dodatnie. Rodzic, który ma świadomość zagrożeń technologicznych, otrzymuje sprzeczny komunikat. Oto jego dziecko musi korzystać ze smartfona i gier, bo od tego zależy ocena z zachowania. Prowadzi to niejednokrotnie do niezdrowej rywalizacji, która jest destrukcyjna i niewiele wnosi do kompetencji związanych z przyjaźnią, życzliwością, wysłuchaniem i empatią. Efektem uzależnienia od mediów społecznościowych są obserwowane przez pedagogów depresyjne nastroje związane z frustracjami, chłodne emocje wśród rówieśników i kadry nauczycielskiej. Szkoły dbają o pomoc psychologiczno-pedagogiczną, ale banalizują (nie)skuteczność i destrukcyjność narzędzi, które miały wspomagać edukację, ale utrudniają rozbudowywanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Zarzewiem wszelkich frustracji społecznych, prowadzących do poczucia osamotnienia, wykorzenienia czy pustki egzystencjalnej, nie są wyłącznie indywidualne i często traumatyczne przeżycia związane z trudnymi doświadczeniami w kontaktach międzyludzkich. Dostrzegam wpływ komponentów nazwanych przeze mnie celowo destrukcyjnymi, które przejawiają się w całym spektrum zjawisk w obecnej kulturze, między innymi w hiperkonsumpcjonizmie (George Ritzer⁸) – zarówno nauczyciele, dzieci, jak i rodzice stawiani są przed koniecznością dokupywania w ciągu roku szkolnego zarówno akcesoriów, jak i programów edukacyjnych mających pomóc w zdobyciu kompetencji cyfrowych. Szkoły pod wielką presją i naciskiem firm komercyjnych wykupują programy, które niewiele wnoszą jakością i wartością do rozwoju zarówno uczniów, jak i samych dydaktyków. Skutkuje to niejednokrotnie doświadczeniem porównywanym do „generycznego stłoczenia” (doświadczenie nadmiaru obecnego we współczesności), braku norm współżycia w kontaktach społecznych (Miroslawa Marody⁹). Dotyczy to zwłaszcza sytuacji publicznych szkół masowych, gdzie brakuje czasu na zrozumienie zachowań rodzica i ucznia. W ten sposób tworzy się fasadę pewnych ogólnych ustaleń systemowych – związanych na

⁷ M. Szpunar, *Rozmawianie bez rozmowy. O kryzysie komunikacji międzyludzkiej*, „Ethos” 2020, 33(1), s. 261.

⁸ G. Ritzer, *Enchanting a disenchanted world: Revolutionizing the means of consumption*, College Park 1999.

⁹ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.

przykład z potrzebą rodziców, aby dziecko w przestrzeni szkoły korzystało z odpłatnych zajęć dodatkowych – rozmaitych kół zainteresowań przeznaczonych dla „bystrzaków”. Narzucanie rodzicom, nauczycielom i dzieciom komercyjnych rozwiązań budowanych na lęku o przyszłość jest zjawiskiem nieetycznym, interpretowanym w kategorii syndromu działania w poczuciu zagrożenia i lęku. Każdy rodzic chce dla swojego dziecka bezpiecznej, pełnej dobrostanu przyszłości i zrobi wiele, aby taką zapewnić. Polska szkoła w relacjach z rodzicem i uczniem metaforycznie przypomina dobrze zaopatrzoną klatkę chomika. Niczego w niej nie brakuje, ale wciąż jest to zamknięta przestrzeń, nie ma możliwości innego wybiegu, jedynie ta sama bieżnia, nie ma innej perspektywy i miejsca na kreatywne i konstruktywne spędzanie w niej czasu, chyba że rodzic decyduje się na rozmaite oferty odpłatnych zajęć dodatkowych. Kolejną poważną trudność stanowi przenoszenie wzorców wirtualnych w świat klasy szkolnej. Dzieci bardzo aktywne na portalach społecznościowych domagają się uznania także w szkole, wśród swojej grupy rówieśniczej, która toczy właśnie wirtualne bez nadzoru osób dorosłych. Żyjemy w kulturze, która nie lubi żadnych ograniczeń, niewygody i która promuje radość, grę o dominację i sławę, w której nie ma przestrzeni na trudne doświadczenia związane m.in. z konfliktami czy traumami¹⁰. Potrzeba uznania w świecie szkoły na skutek przemian kulturowych sprawiła, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń stracili poczucie sensu wykonywania swoich ról. Jednostka w sytuacji braku uwagi ze strony najbliższej wspólnoty znajduje inne drogi do potwierdzenia własnej wartości, która jest niezbędna do społecznego funkcjonowania. Zastępcze przestrzenie to przede wszystkim anonimowe grupy wspólnot wirtualnych, roboty zastępujące kontakt i relacje z człowiekiem, terapeutyczne kręgi samodoskonalenia nauczycieli, dodatkowe zajęcia dla ucznia oraz edukacja domowa coraz silniej upubliczniana w sferze komercyjnej edukacji. W tak promowanych formach kontaktu, opartych na zysku, uwidacznia się niepartnerski styl komunikacji międzyludzkiej, w którym egocentryczni rozmówcy ignorują siebie, swoje potrzeby i myśli, nie słuchają ich, wydają jednostronne przekazy, polecenia, rady, zakazy. O kryzysie w relacjach szkolnych mogą świadczyć agresywne komentarze i atmosfera hejtowania (nieuzasadnionej nienawiści), które łamią prawa wolności słowa, nie uczą asertywności i dialogu w obronie swoich racji.

W debacie nad kulturowymi przemianami w relacjach międzyludzkich pomocne jest pytanie, co współcześnie definiuje i konstruuje relacje. Za Florianem Znanieckim¹¹ można przyjąć, że świat kultury silnie determinuje indywidualne wybory i dążenia zwłaszcza młodych ludzi, którzy starają się sprostać oczekiwaniom

¹⁰ T. Stawiszyński, *Ucieczka...*, op. cit., s. 147 oraz M. Bilewicz, *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*, Kraków 2024.

¹¹ F. Znaniecki, *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*, Warszawa 2011.

tego świata, a jeśli spotykają przeszkody w realizacji swoich dążeń – zmieniają krąg kulturowy lub też zmuszeni są do modyfikacji celów w kierunku bardziej realnych i cenionych w aktualnym środowisku różnorodnej, wyemancypowanej i odważnej grupy zarówno nauczycieli, uczniów jak i rodziców. Osoby uczestniczące w triadzie szkolnej już nie tylko odgrywają role im nadane przez społeczeństwo, ale konstruują nowe, podążając za sukcesem, satysfakcją i samospelnieniem; bardzo często nie widzą potrzeby zaangażowania i zmiany ról zawodowych, rodzinnych. Warto także zauważyć, za Ervingiem Goffmanem, że „dystans do roli pełni funkcje obronne”¹². W takiej sytuacji zaangażowanie, poświęcenie, oddanie, przywiązanie, odpowiedzialność schodzą na dalszy plan, bo stają się zbyt uciążliwe. W biegu za sukcesem w sferze rodzinnej, edukacji, pracy zawodowej bardzo często bezinteresowne poświęcanie czasu i zaangażowanie na rzecz drugiej osoby tracą sens. Na gruncie teorii F. Znanieckiego i jego paradygmatu współczynnika humanistycznego jedyny świat godny interpretacji badawczej dany jest właśnie w doświadczaniu i wartościach systemów społecznych oraz tkwiących w nich aksjonormatywnych porządkach rzeczywistości. Z kolei ogół wartości i obowiązujących form ładu społecznego powinien uwzględniać przemiany kulturowe. Jedną z nich są przemiany w komunikacji, widoczne głównie w przestrzeniach ogólnodostępnych, cyfrowych mediów wirtualnych, unikających cierpienia, a promujących przyjemności.

Na skutek zubożenia komunikacji *face to face* pogłębiło się wiele problemów w relacjach, w których brak mowy ciała oraz odpowiedniej atmosfery znacznie spłyca proces przekazu informacji oraz uczy niewłaściwych wzorców. Mamy do czynienia z paradoksem bycia z ludźmi – bez realnej bliskości i bez zaangażowania. Informacje docierające przez dostępne komunikatory cyfrowe przekazywane są skrótowo, w biegu, w natłoku innych spraw i informacji. Tym samym relacje przestają być w pewnym sensie prawdziwe, bo dopasowujemy je do możliwości systemu (dostępnych kodów, znaków emocji). Komunikaty narzucane przez dostępne kody z jednej strony tracą na autentyczności, pozbawiają przekaz empatii i zrozumienia. Z drugiej strony w społeczeństwie cyfrowym wypracowano globalne kody cyfrowe i wizualne, które stanowią unikatowy i międzynarodowy „alfabet” – emoji – jako ciekawy zastępnik dla liter i słów. Można zaryzykować stwierdzenie, że zmiana w postaci elastycznego przystosowania się do systemu znaków generowanych w portalach społecznościowych spowodowała także zmiany w podejściu do relacji oraz obecnych w nich emocji. Uczucia jeszcze do niedawna wyrażane za pomocą słów, gestów, intonacji dziś z powodzeniem przekazywane są poprzez ekrany i inne nośniki pamięci cyfrowej, które zaczynają zaskakująco szybko konkurować z żywym człowiekiem. Futurolodzy przewidują, że system znaków oparty na unikodach i emotikonach będzie się gwałtownie rozrastał i odzierał z podmio-

¹² E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Kraków 2010, s. 91.

towości i indywidualności, stanie się wieloznaczny i obecny w życiu codziennym każdego mieszkańca świata. Ponadto nowa komunikacja cyfrowa ma niebagatelny wpływ nie tylko na treść i jakość docierających informacji, ale także na społeczne rozumienie pojęć związanych z emocjami, takich jak bliskość, więź, wspólnotowość. Opisane zjawisko komunikacji skrótowej, będącej pod silną kontrolą systemu, ingeruje w sferę, w której ścierają się takie pojęcia, jak indywidualizm *versus* wspólnotowość, empatia *versus* egoizm, prywatne *versus* publiczne. Uczestnictwo w tego typu komunikacji wpływa na umiejętności mediacji lub ich brak w sporach obecnych w szkołach.

Pozbawione empatii i nastawione na rywalizację relacje w triadzie szkolnej

Tworzenie relacji ściśle wiąże się pojęciem *homo construens* – budowniczych i twórców dokładających do komponentu relacji wszystko to, co pomoże jej zaistnieć. Zaobserwowane dążenie do budowania perfekcyjnych relacji jest związane z ogólnodostępną modą doradzania przez ekspertów, przy jednoczesnym zagłuszeniu i pomijaniu potrzeb samych osób tworzących relację. Jak zauważa Jean-Claude Kaufmann¹³, a za nim Mirostawa Nowak-Dziemianowicz¹⁴, każdy związek buduje swoją tożsamość, która opiera się na dwóch logikach, koniecznych do uznania partnerów za wartościowych przyjaciół i godnych poświęcenia im czasu i uwagi.

Użytkownicy portali społecznościowych, którzy korzystają z komunikatorów medialnych generowanych przez system (a także gifów, emotikonów), według badań o wpływie komunikacji wirtualnej na ludzi w różnych sytuacjach życia autorstwa Josepha B. Walthera¹⁵ stali się hiperosobami. Internet daje możliwości nadawania komunikatów o świecie emocji, tym samym użytkownicy nie zastanawiają się i nie urefleksyjniają emocji, co więcej – nie ujawniają prawdy. Według hiperosobowego modelu nadawca o swoich uczuciach wypowie się tylko pozytywne, aby być docenionym i uznanym, albo wybierze tylko te, które zszokują odbiorców, aby wywołać w nich silne emocje, niezwiązane z prawdą. Ponadto w komunikacji wirtualnej wzmocnione jest sprzężenie zwrotne (*feedback*). W interakcjach asynchronicznych reakcje są silniejsze oraz idealizujące, gdyż odbiorca komunikatu ma

¹³ J.-C. Kauffman, *Niezwykła historia szczęśliwej miłości*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2012.

¹⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016.

¹⁵ J.B. Walther, M.T. Whitty, *Language, psychology, and new new media: The hyperpersonal model of mediated communication at twenty-five years*, „Journal of Language and Social Psychology” 2021, 40(1).

więcej czasu na przemyślenie odpowiedzi. Znane są tak zwane *small talk* – zaga-
jające wpisy o spektakularnych wydarzeniach z życia dzieci udostępniane przez
rodziców na klasowych grupach wirtualnych. Przykładem przekonwertowania
sfer intymnych na publiczne jest dzielenie się doświadczeniami, które jeszcze do
niedawna tworzyły intymny i niepowtarzalny świat wyłącznie dla bliskiej wspól-
noty rodzinnej. Dziś rodzice udostępniają takie informacje na forum wirtualnym
dla całej klasy. Kolejnym przykładem może być uzewnętrznianie macierzyństwa,
w które wpisana jest bezwarunkowa miłość wyłącznie w kategorii strat, cierpienia
i nadludzkiego poświęcenia¹⁶. Tezy o hiperosobowym i narcystycznym prezento-
waniu swojego wizerunku znalazły potwierdzenie w analizie wirtualnych spotkań
jako konkurencyjnych do realnych, uwidocznily wiele zagrożeń nie tylko w kie-
runku zmniejszania odpowiedzialności, empatii i zrozumienia, ale także zjawisk,
z którymi szkoła przestaje sobie radzić, jak cyberstalking, cyberprzemoc, cyber-
seks i inne ryzykowne zachowania zarówno dzieci, jak i młodzieży.

Można przyjąć, że współczesne relacje międzyludzkie, podobnie jak inne
sfery życia, przechodzą swego rodzaju ewolucję: od zobowiązań i względów
racjonalnych poprzez wiarę w przeznaczenie aż do wszelkich możliwych środ-
ków i potencjałów eksperckiego zarządzania uczuciem własnym i innych ludzi.
Zarządzanie związkami i relacjami oraz ciągła praca nad swoimi kompetencja-
mi stała się dobrym łupem dla lawinowo narastających ekspertyz koniecznych
do prawidłowego funkcjonowania relacji w chaotycznym i nietrwałym świecie.
Dziś oczekuje się uczniów, rodziców i nauczycieli „inteligentnych emocjonal-
nie”, a psychologowie, zwłaszcza kognitywiści, otwarcie przypominają, że sama
relacja nie wystarczy, aby poczuć z niej satysfakcję i aby przetrwała. Przypo-
minają, że należy zadbać przede wszystkim o swoje potrzeby, najlepiej poddać
się psychologicznym testom dostosowania osób, grup, związków personalnych
i zawodowych w celu „dopasowania” i perfekcyjności układów międzyludzkich.
Sprzyjają temu także wszelkie przejawy narcyzmu kulturowego, opartego na
przyjemnościach, gratyfikacji i obsesyjnym poszukiwaniu uznania. Stworzenie
relacji o podłożu wiecznego zachwyty nad sobą, dopiero na drugim miejscu nad
drugim człowiekiem, jest coraz bardziej narzucane w mediach, w tym w eks-
pertyzach dotyczących trwałości i jakości relacji. Beneficjentami tych porad są
także współcześni nauczyciele i uczniowie, stanowiący coraz częściej środowisko
osób będących ciągle w kontakcie – ogólnodostępnych. Szkoła niejednokrotnie
sama oferuje całą gamę dodatkowych odpłatnych zajęć i wirtualnych aplikacji.
Doprowadza tym samym do absurdałnych sytuacji, gdy brak korzystania z nich
skreśla ucznia i formatuje go w ukrytym programie edukacyjnym w kategorii

¹⁶ D. Zaworska-Nikoniuk, *Ciąża, macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyj-
ne*, Olsztyn 2015.

gorszego, nienadążającego za wirtualną obecnością. Jednocześnie nauczyciele promujący dodatkowe zajęcia i angażujący się w czas wolny dziecka są w sytuacji braku wyboru; sukcesywnie mają wmawiane, że narzędzia cyfrowe są nieodłączną formą edukacji przyszłości. Ponadto należy pamiętać, że istnieje coraz większa grupa uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, która jednocześnie domaga się zindywidualizowanego kontaktu na terenie szkoły. Jak słusznie przekonuje Elżbieta Kręcisz-Plis, postawa nauczycieli wobec rodziców dzieci przewlekłe chorych, jak i dzieci z dysfunkcjami jest pełna ambiwalencji, sprzeczności i dyskomfortu. Szkoła nie ma prawnych narzędzi jasno wyznaczających obowiązki nauczycieli względem tych dzieci, a dostosowania zapisane w opiniach i orzeczeniach stają się niejednokrotnie fikcją, niemożliwą do zastosowania na terenie placówek edukacyjnych¹⁷. Rodzice starają się zaufać placówce i są przekonani, że nauczyciel wspomagający ucznia z autyzmem dobrze wykona swoją pracę także w sferze emocji. Niestety, pomimo coraz lepiej wykształconej kadry w polskiej szkole brakuje doceniania roli nauczyciela wspomagającego. Dominującą kategorią w relacji uczeń – nauczyciel jest ocena, a sytuacje dzieci z dysfunkcjami, potrzebującymi realnego wsparcia emocjonalnego, są często bagatelizowane. Nauczyciele, aby nie „zaszkodzić jeszcze bardziej uczniowi”, nie reagują, aby dziecko na terenie szkoły nauczyło się samodzielności w relacjach – dlatego zdarza się, że ignorują sytuacje przemocowe, do których dochodzi na przerwach, w toaletach, na portalach społecznościowych. Zanim wdrożą odpowiednie procedury ułatwiające mediacje, spotkania z rodzicami czy inne metody oddziaływań wychowawczych bardzo często poprzedzają je kontaktem wirtualnym, co jest nieskuteczne i doprowadza nawet do tragedii niektórych uczniów i ich rodzin. Wciąż brakuje dostatecznej prewencji i profilaktyki w sytuacjach bullingu szkolnego. Zjawisko to bardzo trafnie zostało zobrazowane w meksykańskim filmie *After Lucia* z 2012 w reżyserii Michela Franco¹⁸ oraz w filmie *Bullyng*¹⁹ z 2009 roku w reżyserii Josetxo San Mateo, w których uczniowie doświadczają społecznej plagi zastraszania i nękania, a szkoły nie reagują. Temat wymagałby precyzyjniejszej i rozbudowanej dalszej analizy naukowej, ujawnia bowiem jeden ze skutków fasadowych relacji, kiedy nauczyciele niedostatecznie szybko reagują lub mają ograniczony, jedynie wirtualny kontakt i nie szukają adekwatnych rozwiązań interwencyjnych. Kontakt na grupach wirtualnych tworzy iluzję, że w temacie na przykład przemocy wszystko już zostało ustalone i umówione, a sprawa jest załatwiona.

¹⁷ Za: B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie, kształcenie, rozwój*, Kraków 2021, s. 239–247.

¹⁸ Film pt. *After Lucia*, 2012 reż. Michel Franco.

¹⁹ Film pt. *Bullyng*, 2009, reż. Josetxo San Mateo.

Wnioski

Polska szkoła domaga się gruntownych reform nie tylko programowych, ale związanych też z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi, takimi jak: umiejętność autoregulacji emocji, rozpoznawanie i nazywanie stanów uczuciowych w relacjach, umiejętność negocjacji, mediacji w rozwiązywaniu konfliktów. Nie ulega wątpliwości, że bez zaangażowania możliwe stają się jedynie wykreowane substytuty relacji międzyludzkich. Kontakty pełne gotowych schematów, opartych na programach sztucznej inteligencji, mających przekazywać szybkie informacje, przypominają wymianę informacji bez emocji i empatii oraz przyczyniają się do poczucia wyobcowania, uprzedmiotowienia i osamotnienia. Jakimś wyborem jest uczestnictwo w sieci spotkań i grup wirtualnych, należy jednak podkreślić, że tego typu relacje zagościły na stałe, także w edukacji. Jednocześnie symptomy opisanych w artykule kryzysów w komunikacji ukazują pewne zmiany, które w przyszłości zaowocują programami dla uczniów doświadczających poczucia osamotnienia i pustki na skutek braku umiejętności komunikacyjnych. Badacze cyberprzestrzeni podkreślają, że w „cyberprzestrzeni wszystko, czego naprawdę doświadczamy, jest wytworem umysłu”²⁰. Ten świat wyobrażonej relacji stwarza jednocześnie zagrożenia. Russell Hardin²¹ (powołując się na Sherry Turkle²²) pisze o głównej przeszkodzie, jaką stwarzają relacje zawiązywane przez Internet. Jest nią ulotność oraz, w moim odczuciu, przypadkowość i dowolność oraz brak emocjonalnego przygotowania na odpowiedzi generowane przez systemy eksperckie i sztuczną inteligencję. S. Turkle pyta wprost: „Czy zepsuty robot może złamać (psychicznie i emocjonalnie) dziecko? Nie zastanawialibyśmy się nad etyką badania, w którym dziecko miałooby się bawić uszkodzoną kopią programu Microsoft Word lub podartą lalką. Ale roboty społeczne [i systemy eksperckie w postaci aplikacji oraz programów, z których szkoły chętnie korzystają – M.Ś.-M.] wywołują wystarczająco dużo emocji, aby takie pytanie było uzasadnione”²³. Brak profilaktyki, która by uwzględniała racjonalne korzystanie z nowoczesnych technologii, może skutkować brakiem ogólnego dobrostanu wśród uczniów, nauczycieli i dzieci. Dobrym rozwiązaniem są warsztaty uczące empatii czy wdzięczności. Pozwalają one budować i wzmacniać kompetencje społeczno-emocjonalne, które przeciwdziałają jednocześnie prozaiczności w relacjach. Co oznacza zatem myśleć perspektywą dobrostanu, która pomoże budować satysfakcjonujące relacje i pogłębi partycypację i odpowiedzialność za powodzenie procesów edukacyjno-wychowawczych?

²⁰ K. Pytlakowska, J. Gomuła, *Zaczatowani*, Warszawa 2005.

²¹ R. Hardin, *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Warszawa 2009, s. 117–120.

²² S. Turkle, *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, New York 2011, s. 97.

²³ *Ibidem*.

Wśród wielu propozycji wyróżniam między innymi: „ograniczenie samokrytycyzmu i oceniania siebie i innych, (...) nieskupianie na walce i rywalizacji, ale na respektowaniu wzajemnie swoich potrzeb i podstawowych praw wolności, odpowiedzialności, szacunku, (...) budowanie tożsamości egzystencjalnej, związanej z bezpieczeństwem własnym i innych”²⁴.

W podsumowaniu warto zaakcentować, że pedagodzy i edukatorzy powinni zadbać o to, aby technologia i związane z nią pozbawione świadomości algorytmy i programy nie stały się dominującymi i nie zaczęły sterować relacjami na arenie szkoły, uniemożliwiając realizowanie pierwotnych potrzeb bliskości i emocjonalności. Jeśli w porę nie zareagujemy i nie skorzystamy z alarmujących doniesień szkół skandynawskich, które dla ochrony relacji zadbały o dzieci, zaakceptujemy substytuty kontaktów zastępczych. Efektem mogą być samotnicy pozostający wprawdzie w ciągłym kontakcie, ale bez wsparcia, bez autentycznych relacji i możliwości faktycznego wglądu w ich problemy. Są to jednocześnie relacje wprowadzające duży chaos i skróty myślowe, które działają na niekorzyść zarówno rodziców, nauczycieli, jak i uczniów. Prowadzą niejednokrotnie do katastrofalnych skutków, które dobrze ukazał serial pt. *Dojrzewanie*²⁵, pobudzając do dyskursu mnóstwo głosów eksperckich i wzbudzając niedowierzanie widzów. Serial ten porusza psychologiczny dramat osób dojrzewających w erze cyfrowej. Wartość edukacyjna filmu wynika z faktu, że ukazana w nim luka dotycząca komunikacji i zrozumienia może prowadzić do tragicznych konsekwencji, które nie są iluzją i nie rozgrywają się wyłącznie na arenie wirtualnej, ale są przenoszone do realnego świata.

Bibliografia

- Bilewicz M., *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*, Kraków 2024.
- Drozdowicz J., *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*, Poznań 2019.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
- Goffman E., *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Kraków 2010.
- Hardin R., *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Warszawa 2009.
- Kaufmann J.-C., *Niezwykła historia szczęśliwej miłości*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2012.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty edukacji międzykulturowej*, „Edukacja międzykulturowa” 2013, (2), s. 19–37.

²⁴ M. Ściupider-Młodkowska, *Myśleć perspektywą dobrostanu w relacjach międzyludzkich*, [w:] A. Matysiak-Błaszczak, B. Jankowiak (red.), *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, Poznań 2024, s. 211.

²⁵ Film w reżyserii Philipa Barantini, wyreżyserowany Jacka Thornea i Stephena Grahama.

- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modeli edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 21–35.
- Majerek B., Domagała-Kręcioch A. (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie, kształcenie, rozwój*, Kraków 2021.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016.
- Nussbaum M.C., *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, New Jersey 2010.
- Pytlakowska K., Gomuła J., *Zaczatowani*, Warszawa 2005.
- Ritzer G., *Enchanting a disenchanted world: Revolutionizing the means of consumption*, College Park 1999.
- Stawiszynski T., *Ucieczka od bezradności*, Kraków 2021.
- Szpunar M., *Rozmawianie bez rozmowy. O kryzysie komunikacji międzyludzkiej*, „Ethos” 2020, 33(1), s. 257–271.
- Ściupider-Młodkowska M., *Dobrostan w relacjach międzyludzkich. Kontekst socjokulturowy*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, 30(3), s. 35–51.
- Ściupider-Młodkowska M., *Myśleć perspektywą dobrostanu w relacjach międzyludzkich*, [w:] A. Matysiak-Błaszczak, B. Jankowiak (red.), *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, Poznań 2024, s. 205–212.
- Śliwerski B., *Utopia uspołecznienia edukacji jako dobra wspólnego*, [w:] H. Achremowicz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. 5, Wrocław 2022, s. 13–36.
- Turkle S., *Alone together: Why we expect more from technogoly and less from each other*, New York 2011.
- Walther J.B., Whitty M.T., *Language, psychology, and new new media: The hyperpersonal model of mediated communication at twenty-five years*, „Journal of Language and Social Psychology” 2021, 40(1), s. 120–135.
- Zaworska-Nikoniuk D., *Ciąża, macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyjne*, Olsztyn 2015.
- Znanecki F., *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*, Warszawa 2011.