

**Ocena dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego
dr Aleksandry Kruszewskiej
w związku ze wszczęciem w Instytucie Pedagogiki UKSW w Warszawie
postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego**

Doktor Aleksandra Kruszewska ukończyła w 1987 r. wyższe studia magisterskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie w zakresie nauczania początkowego (temat pracy magisterskiej dotyczył historii wychowania). Po dziesięciu latach uzyskała w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy *Inscenizacja na lekcji jako forma doskonalenia umiejętności obcowania z ludźmi*.

Po ukończeniu studiów rozpoczęła pracę zawodową na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Wiodące osiągnięcie naukowe: A. Kruszewska *Emoji. Emocje w komunikacji i edukacji*, Częstochowa 2023, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Aleksandra Kruszewska w monografii zwróciła uwagę na istotny temat emocji w komunikacji i edukacji zobrazowanych za pośrednictwem emoji. Jak podkreśla Autorka „zainteresowanie emocjami nie pojawiło się przypadkowo. Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne przejawiane w kontaktach interpersonalnych, były w kręgu zainteresowań od wielu lat. Interesowały mnie ich desygnaty, mimika, rozumienie i ekspresja” (z Autoreferatu).

Mimo że doniosły i frapujący problem dziecięcych emocji należy do ciekawszych w naukach społecznych, co może świadczyć o znaczeniu rozważanego w monografii zagadnienia, a początki edukacji przedszkolnej w zdecydowany sposób profilują późniejsze dziecięce nastawienie wobec konceptualizowania emocji i uczuć, co także przemawia za podjęciem badań w tym obszarze, to jednak sama rozprawa budzi liczne zastrzeżenia. Przedstawię je w trzech obszarach problemowych: (1) strategii wyjaśniania naukowego, (2) projektowanie badań naukowych, (3) opis postępowania i analiza wyników badań.

STRATEGIE WYJAŚNIANIA NAUKOWEGO

Przyjęte przez habilitantkę odmienne rozumienie ogólnych celów kształcenia prowokuje zmiany w podejściu do zjawisk wyzwalających i rozwijających nieodtwórczy typ myślenia – umożliwiający uczenie się i formowanie predyspozycji poznawczych zarówno dzieci jak i młodzieży. Rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja przekazywanych przez nauczyciela wiadomości przestaje być celem uczenia się. Podjęty wątek edukacji medialnej stwarza możliwość zastosowania podejścia badawczo-interpretatywnego w miejsce usankcjonowanego tradycją przekazowo-egzekwującego. To nowe podejście otwiera przestrzeń do „wsluchiwania się” w dziecięce rozumienie świata, negocjowanie znaczeń utrwalonych w kulturze popularnej i ich twórcze rekonstruowanie. Wiedzę, jaką można czerpać z podejmowanych współcześnie badań dziecięcego myślenia wizualnego (możliwości odbierania informacji zakodowanych w obrazach), cechuje zupełnie odmienne ujęcie tego zjawiska językowo-semantycznego, przeciwstawiające się dotychczasowym przekonaniom.

wplyns10 22.02.2024

Przyjmuje

DYREKTOR
INSTYTUTU PEDAGOGIKI UKSW

ks. prof. dr hab. Jarosław Michalski

Habilitantka zauważa, że w edukacji i komunikacji dokonuje się przełom: nowe myślenie o edukacji zakorzenione jest w odmiennym sposobie pojmowania rzeczywistości, której nie da się zamknąć w mechanistycznym paradygmacie i zestawie twierdzeń tworzących jedyną (słuszną) reprezentację świata. Zgadzam się z Habilitantką, że możliwość orientacji w chaosie współczesności wymaga nieustannego definiowania nowych sytuacji. Rozpoznanie obrazów i słów jako kodów reprezentacji poznawczych i komunikacji między ludźmi staje się wyzwaniem. Wartością jest więc nie tyle „zabawne i bez troskie” przekazywanie zwizualizowanych komunikatów, co raczej samodzielne i odpowiedzialne korzystanie z propozycji kultury popularnej, umiejętne stawianie i dyskusowanie problemów z przyjęciem zgody na to, że pytania o edukację i komunikację pozostaną otwarte i bez ostatecznie zadowalającej odpowiedzi. Zauważenie i dyskusowanie problemów wymaga jednak solidnej wiedzy o informacyjnej specyfice kodów obrazowych. Rodzą się pytania, jaka wiedza jest potrzebna w takiej sytuacji, jak młodzi ludzie oraz dzieci mają do niej dochodzić i jak spowodować, by była ona rozumiana i świadomie stosowana, a nie tylko reprodukowana, jak sprawić, by dochodziło do procesów rzeczywistego uczenia się, a nie tylko biernego powielania skomercjalizowanego przez Unicode wizualnego materiału. Dlaczego tak się dzieje, że kody obrazowe tak intensywnie się rozwijają, uzyskując nowe środki wyrazu, służą dzieciom i młodzieży w procesach komunikacji? Czy i jak przygotować dzieci i młodzież do świadomego „mówienia obrazami” o emocjach?

W obliczu tych rozważań kontrowersyjne są opinie sformułowane przez Habilitantkę: (1) „Dzisiaj można pobrać setki ikon na większości smartfonów – od tradycyjnych uśmiechniętych buziek po potwory, emoji serca i kupy, kieliszka do szampana i wiele innych. **Skoro Unicode je zarejestrował, to znaczy, że są potrzebne różne ich rodzaje. Widać takie są potrzeby komunikujących się przez Internet, to oni proponują nowe emoji i nie można się wzdragać, że niektóre są obsceniczne;** (2) „Dzisiaj trudno sobie wyobrazić, aby ktoś, kto kończy korespondencję, nawet służbową nie zamieścił na jej końcu jakiegoś, choćby skromnego emoji. **Postawienie tylko kropki odbierane jest często jako coś niewłaściwego.** Emoji wprowadzają przyjazną atmosferę w komunikacji”; (3) „**Użycie na przykład kropki na końcu wiadomości tekstowej, a nie emoji, może sprawiać, że tekst będzie uważany za mniej szczerzy**”; (4) „**Emoji mogą nam pomóc w budowaniu takiej relacji, nawet podczas korzystania z technologii cyfrowej**”; (5) „**Emoji dodają tekstowi osobowości i wzbudzają empatię wśród komunikujących się**”; (6) „**Emoji to jedyna opcja, jeśli ludzie chcą w przyszłości wydajnie wchodzić w interakcje. Ktoś, kto ich nie używa, nie jest skutecznym komunikatorem, a zatem nie jest skuteczny w wywoływaniu reakcji emocjonalnej**”.

Mimo rozwoju techniki rejestrowania i przekazywania słowa pisanego za pośrednictwem kodów obrazowych nadal język naturalny jest kodem uniwersalnym, pozwalającym wyrazić każdy rodzaj treści między nadawcą i odbiorcą. Co więcej, jak dowodzą badania, „znaczące rozszerzenie zastosowań znaków obrazowych poza ich podstawową i naturalną dziedzinę, jaką stanowią treści odbierane wzrokowo, jest przyczyną kłopotów związanych z zaklasyfikowaniem obrazów do kategorii semiotycznych (por. U. Eco, 1972; S. Lyons, 1983; J. Pelc, 1984). Przeciwwstawianie naturalności znaków ikonicznych arbitralności werbalnych znaków symbolicznych bywa zawodne, a z całą pewnością obrazy nie mogą całkowicie zastąpić zapisu słownego (Jagodzińska 1991: 50). „Język symboli obrazowych jest zwykle w jakiś sposób umotywowany przynajmniej dla grona jego użytkowników, a znaki całkowicie arbitralne są w nim rzadkością i stanowią jedynie uzupełniające ogniwa bardziej złożonego systemu symbolicznego. Gdyby stał się całkowicie arbitralny, jak w przypadku pisma rysunkowego, to utraciłby swoją specyfikę. Wizualność oraz zasada umotywowania opartego na jakimś rodzaju podobieństwie wyznaczają granice zastosowań znaków obrazowych. Możliwości kodowania obrazowego zależą więc z jednej strony od charakteru przekazywanych

informacji (czy są to informacje wizualne), z drugiej zaś od tego, czy potrafimy znaleźć dla informacji niewizualnych symbole wizualne i umotywowane zarazem. Ograniczenia wynikają także z faktu, iż system obrazowy nie dysponuje regułami gramatycznymi, pozwalającymi stworzyć dowolnie długie, spójne wypowiedzi i wyrażać dowolne relacje pomiędzy pojęciami. Dlatego trudno byłoby „przetłumaczyć” na obrazy na przykład tekst traktatu filozoficznego, choć jest możliwe symboliczne przedstawienie obrazowe jego głównej myśli” (Jagodzińska 1991: 50). W obliczu tych badań pytania Habilitantki budzą zdumienie: „czy języki narodowe, język angielski, jako język globalny, mogą dobiec końca. Czy w niedalekiej przyszłości mogą zostać zastąpione ikonami uśmiechniętych buziek, małych kotów i serc, gestów i szeregu innych, które już funkcjonują, a które jeszcze powstaną? Czyż mały znaczek – emoji – nie zawładną ludzkimi umysłami i duszami?”.

Podjęte przez habilitantkę próby poszukiwania odpowiedzi na postawione w pracy pytania niejednokrotnie są nieczytelne: „standardowy pogląd jest taki, że język pisany reprezentuje język mówiony, o którym myślimy jako o tych rzeczach, które mówimy i które możemy zdefiniować w słowniku”; potoczne: „dzieci były często postrzegane jako małe wersje dorosłych” i kontrowersyjne: „dzieci zaczynają uczyć się języków mówionych i migowych w podobny sposób: bełkocząc bezsensowne sylaby, co uczy je rytmu rozmowy i wykonywania precyzyjnych ruchów artykulacyjnych. W podobny sposób argumentuje inne poruszane zagadnienia, bez odniesienia do badań opisanych w pracach naukowych.

Podsumowując wątek znaków ikonicznych i symbolicznych, jako badaczka dziecięcego rozumienia i interpretacji pojęć wolicjonalnych, mentalnych i emocjonalnych, stwierdzam, że o szczerości komunikatu nie zaświadcza postawienie na końcu zdania choćby skromnego emoji, że emoji nie mają mocy budowania relacji między nadawcą i odbiorcą, a z całą pewnością nie dodają tekstowi osobowości. Emoji, które jest odwzorowaniem jednego systemu pojęciowego w drugi, nie może być zredukowane do wizualnego ozdobnika, którego funkcjonalność uzasadniona jest podążaniem za modą „ponieważ wszyscy inni to robią – to ja też”.

Stan współczesnej nauki skłania do innego myślenia o edukacji i komunikacji za pośrednictwem kodów obrazowych. Małe dzieci, ale też młodzi ludzie w wyniku doświadczania zróżnicowanych kontaktów międzyludzkich zdobywają świadomość, że relacyjność wymaga wysiłku, często nie jest jednoznaczna i oczywista. Prawda jest często subiektywna, jednostkowa lub uzgadniana, negocjowana w dialogu z innymi. Rzeczywistość ludzka nie jest jednowymiarowa. Rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja przekazywanych przez Unicode emoji nie tyle powinno być celem uczenia się i nauczania, co raczej powinno uruchamiać myślenie o możliwości zastosowania w edukacji podejścia badawczo-interpretatywnego, które dowartościowuje „wsluchiwanie się” w dziecięce rozumienie świata, negocjowanie znaczeń utrwalonych w kulturze i ich twórcze rekonstruowanie. „Powstająca w ten sposób w umyśle dziecka wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny, emancypacyjny, głęboko penetruje doświadczanie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata z jednoczesną osobistą odpowiedzialnością za owo rozumienie”(D. Klus-Stańska 2000: 11).

Zgoda na dochodzenie do wiedzy o relacjach ujawniających się w komunikacji międzyludzkiej otwiera obszar doświadczenia poznawczego o charakterze indywidualnym, w którym ani język arbitralny ani język symboli obrazowych nie wystarczają i nie przystają do myśli, kiedy chcemy uchwycić, wyjaśnić, opisać coś trudnego, coś nieoczywistego i niejednoznacznego. Szczególnie interesujące stają się więc interpretacje rzeczywistości z dziecięcego punktu widzenia, oddające mentalność, sposób postrzegania, rozumienia i wartościowania dziecka. Mały użytkownik języka nadaje bowiem znaczenia rzeczywistości

w wyniku „[...] skomplikowanej sieci wpływów, które oprócz tego, co mu powiedzieliśmy, obejmuje dziesiątki innych elementów, takich jak: jak mu to powiedzieliśmy, w jakich warunkach, jakie przy tym obowiązywały «zasady gry», kto mówił i kto decydował o komunikacji. [...] Dydaktyczna wiara, że dzieciom po prostu wystarczy dobrze wyjaśnić świat, by go zrozumiały w sposób, jaki uznaliśmy za poprawny, wydaje się nie do przyjęcia” (D. Klus-Stańska 2000: 17).

Wykreowany przez dzieci językowy obraz świata – równocześnie antropocentryczny (tworzony z punktu widzenia dziecka) i etnocentryczny (mierzony ludzkimi miarami) – zyskuje nową rangę w dynamicznie rozwijanym na świecie nurcie badań nad teoriami naiwnymi, w których doszło do głębokiej rehabilitacji wiedzy potocznej jako warunkującej mentalne osvajanie rzeczywistości i działanie w niej. Dziecięce myślenie i sposoby nadawania znaczeń w procesach poznawania świata pozwalają dokładniej opisać mechanizmy systemów poznawczych i budowania wiedzy w umyśle. Jeśli więc jednostką podlegającą definiowaniu jest „przedmiot mentalny”, a słowa nie odwzorowują rzeczy „fotograficznie” (za pośrednictwem emoji), lecz „portretują” je mentalnie, podstawowym celem nauczania staje się wspieranie ucznia w pogłębianiu rozumienia własnych sposobów myślenia i rozwijania nowych znaczeń. Uwzględnianie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników języka zapewnia „głęboki wewnętrzny związek języka z kulturą społeczności używającej tego języka. Znaczenie słowa, będąc rezultatem interpretacji świata, jest zdeterminowane kulturowo” (J. Bartmiński 2007: 42).

Zogniskowanie badań na procesie konstruowania znaczeń w świadomości użytkowników języka otwiera zatem nowe perspektywy oglądu, rozumienia i opisywania rzeczywistości za pośrednictwem języka. Przyjmuje się, że język, poznanie i wiedza zazębiają się w taki sposób, że nie dają się rozdzielić. „Język zaczęto traktować jako indywidualne odbicie systemu pojęciowego człowieka i jego modelu konceptualizacji świata. Zrezygnowano ze strukturalnych i generatywistycznych dążeń do obiektywizmu, akcentując aktywność każdego użytkownika w budowaniu semantyki” (B. Skowronek 2004: 28). Do opisu trudno uchwytej rzeczywistości nie wystarczą udosławniające wizualizacje „buziek, potworów, serc i kupy, czy kieliszka do szampana”. Jeśli w filozofii nauki zostało odrzucone naiwne złudzenie, że możliwe jest poznanie ostateczne i absolutna prawda, musimy uznać, że prymarny kod wizualny unieruchamiający i zamykający się na „migotliwe znaczenia” nie wystarczy do opisu niejednoznacznej rzeczywistości. Rodzą się zatem szanse dla sensotwórczej obecności figuratywnych aspektów języka (przeñośni, metafory, symbolu, alegorii), które pomagają wynurzyć się sensowi. Nie tyle bowiem są kwestią języka, co raczej sposobem myślenia, gdyż nasze myślenie ma naturę przede wszystkim metaforyczną. Jak ta zmiana w podejściu do poznawania rzeczywistości odnosi się do edukacji?

Przede wszystkim następuje pozbywanie się złudzeń, że edukacja szkolna może zapewnić wystarczającą wiedzę. Taką pewność budowano na mechanistycznej wizji świata. Współczesna filozofia nie dostarcza podobnych rozwiązań. Musimy przyznać, że złożona, wielowymiarowa rzeczywistość wymyka się precyzyjnemu, absolutyzującemu opisowi. Konsekwencją dla szkoły, szkolnego uczenia się musi być nie tylko zgoda na subiektywne opisywanie rzeczywistości, miejsce na odkrywanie, interpretacje i uzgadnianie sensu, ale również na teorie i refleksje nauczyciela co do własnej praktyki. Szczególnego znaczenia nabiera bowiem aspekt interpretacyjny wiedzy nauczyciela, będący podstawą rozumienia rzeczywistości pedagogicznej. „Wiedza nauczyciela traci na statyczności, jego aktywność nie jest już rozumiana jako prosta aplikacja teorii naukowej, a relacje zachodzące między teorią a praktyką jawią się jako wielowariantowe i nieoczywiste. Kwestionuje się ideę nauczania jako technicznego mistrzostwa i podejmuje się krytykę podejścia technologicznego jako opartego

na myśleniu wyizolowanym, linearnym i instrumentalnym. Refleksja nauczyciela nie ma już polegać na kontroli i samokontroli dokładności wdrażania ustalonych poza nim technik, ale na interpretacji i reinterpretacji własnej teorii pedagogicznej oraz wynikających z niej zachowań na lekcji i ich skutków” (D. Klus-Stańska 2000: 65-66).

Reasumując, przyjęte przez habilitantkę strategie wyjaśniania naukowego rozczarują czytelnika. Brakuje w nich wnikliwego i rzetelnego wykazania stanu wiedzy naukowej na temat zwizualizowanych emocji (zarówno językoznawczej, psychologicznej jak i pedagogicznej). „Mówienie obrazami” o emocjach prowokuje sprawne posługiwanie się najnowszymi badaniami o odpowiedzialnym korzystaniu z propozycji kultury popularnej, umiejętne stawianie i dyskutowanie problemów z przyjęciem zgody na to, że pytania o edukację i komunikację pozostaną otwarte i bez ostatecznie zadowalającej odpowiedzi. Niestety, teoretyczna część pracy nie spełnia tych naukowych standardów. Streszczona literatura ma charakter wyraźnie podręcznikowy, zdecydowanie brakuje rzetelnego argumentowania i krytycznego ustosunkowania się Habilitantki do podejmowanych w części teoretycznej zagadnień.

PROJEKTOWANIE BADAŃ NAUKOWYCH

Opisane przez Habilitantkę badania zawierają dane gromadzone przez dwa lata na bardzo licznej i zróżnicowanej próbie badawczej (młodzież licealna i młodzi dorośli (286 osób), studenci (188 osób), czynni zawodowo nauczyciele (60 osób) oraz dzieci w wieku przedszkolnym (911 dzieci w wieku 3–6 lat i 48 dzieci w wieku 6 lat). Habilitantka podjęła w nich próbę uchwycenia dynamiki zjawiska zwizualizowanych emocji w komunikacji i edukacji w wyniku rozpoznania: 1) „stosunku młodzieży do emoji i komunikacji elektronicznej, 2) umiejętności identyfikacji emoji przez dzieci w wieku wczesnej edukacji (w sformułowanych celach Habilitantka pomyliła grupę badawczą) oraz 3) stosunku i stosowania przez nauczycieli emoji w komunikacji z dziećmi w wieku przedszkolnym”.

W tym celu przeprowadziła badania ankietowe. Opinie dorosłych użytkowników języka pozyskiwała z ankiet online, zaś wiedzę o emoji dzieci w wieku przedszkolnym z wywiadów. Niestety, umieszczony we wprowadzeniu trzykapitowy opis projektu metodologicznego i analiza materiału empirycznego budzi wątpliwości i rodzi szereg pytań o przyjęte stanowisko filozoficzno-teoretyczne, obejmujące ontologiczną i teoriopoznawczą wizję świata, strategię badawczą (cele szczegółowe, problematykę badawczą, dobór materiału badawczego oraz interpretacje wyników badań).

Moje wątpliwości szczególnie dotyczą badań z dziećmi w wieku przedszkolnym. Jak dowodzi Habilitantka „dzieci XXI wieku nazywane są powszechnie e-pokoleniem i coraz częściej mają dostęp do nowoczesnych technologii od najmłodszych lat, a emoji są dla nich czymś naturalnym w porozumiewaniu się (...). To zmiana kulturowa, której należy się przyjrzeć”.

Głównym celem badań Habilitantka uczyniła analizę dziecięcych predyspozycji w zakresie obrazowania wizualnego, czyli zdolności rozumienia i rozpoznawania (identyfikowania) zwizualizowanych emocji. Interesowało ją, w jaki sposób dzieci konceptualizują emocje. Obszar badań wyznaczała sfera znaczeń zawarta w pojęciach abstrakcyjnych: *radość*, *gniew*, *strach*, *smutek*, *smutek ze łzami* oraz *ciekawość*. Habilitantka założyła, że skoro nie sposób nazwać i opisać emocji wprost, dzieci będą szukały pośrednich sposobów konceptualizacji. Przypuszczała, że użyją symbolicznej wizualizacji „emoji do badań zostały wybrane ze względu na ich zdolność do angażowania dzieci w myślenie i wyjaśnianie ich rozumienia i przeżywania emocji”; a oprócz tego „narzędzia wizualne eliminują bariery tworzone przez terminologię, zapewniając wizualizację reprezentacji emocji”.

Opisując proces rozumienia i rozpoznawania zwizualizowanych emocji przez dzieci, Habilitantka zadała dzieciom dwa pytania: Czy możesz mi powiedzieć, jakie odczucia widzisz?, Co może czuć ktoś, kto ma taką minę? Wymienione pytania zakreślają obszary analizy zgromadzonego materiału. Uzyskane rozeznanie miało pozwolić Habilitantce podjąć próbę wyjaśnienia, jak dzieci przełamują schemat myślenia konkretnego, by z elementów zwizualizowanych, przechodzić w rejestry języka symbolicznego i uruchamiać dziecięce myślenie o emocjach.

Pytanie pierwsze jest zbyt trudne nie tylko dla dzieci, ale również dla dorosłych użytkowników języka. Ponad pięćdziesiąt lat temu w „Medytacjach semantycznych” wybitna językoznawczyni prof. Anna Wierzbicka opisała trudności z konceptualizacją uczuć: „uczucie to jest coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśli – nie można zapisać w słowach uczuć. Myśl jest czymś, co ma strukturę dającą się odtworzyć słowami. Uczucie z natury rzeczy jest pozbawione struktury, a więc niewyraźne. Pozostaje jedno: opisywać jakieś stany zewnętrzne, jakieś sytuacje albo też myśli skojarzone w naszej pamięci lub w naszej wyobraźni z określonymi uczuciami i liczyć, że czytelnik lub słuchacz na tej podstawie pojmie, o jakie uczucia chodzi” (A. Wierzbicka 1971: 30). Jak zobaczyć napływającą krew, pulsujące serce, drżenie rąk, „nogi z waty”? Każdy, kto próbuje mówić o emocjach czy uczuciach (których przecież nie można zobaczyć, dotknąć ani usłyszeć), musi robić to tak, jakby ich zobaczenie, dotknięcie lub usłyszenie było możliwe. Mówiąc o emocjach, jesteśmy skazani na metaforyczne ujęcie, żeby móc zakomunikować komuś niewidzialną sferę swoich przeżyć i doznań. Jest tak zapewne dlatego, że bogactwo naszych doświadczeń wewnętrznych, tych świadomych, które umiemy w jakiś sposób wychwycić i dostrzegać, znacznie przekracza możliwości ekspresyjne języka.

W badaniach prowadzonych z dziećmi zasadniczą trudność stanowi zatem dobór materiału językowego i wizualnego, który może wyzwać dziecięce myślenie niedosłowne. Habilitantka uznała, że najlepiej będzie temu służyć „materiał wizualny, tzn. karty prezentujące emoji sześciu emocji. (...) Wybrane one zostały z palety emoji dostępnych w Internecie. Były kolorowe i tej samej wielkości. Prezentowane dzieciom emoji wybrano świadomie z gamy wielu proponowanych przez różnych dostawców systemów operacyjnych, producentów sprzętu, media społecznościowe, operatorów telekomunikacyjnych”. Habilitantka kierowała się kryterium dostępności w Internecie. Dokonała świadomego wyboru materiału badawczego od dostawców systemów operacyjnych, nie uzasadniając naukowo swojego wyboru.

W badaniach psychologicznych i językoznawczych dobór pojęć podyktowany jest zawsze ich reprezentatywnością. Są to pojęcia najszybciej rozpoznawane, najłatwiejsze do identyfikacji, nazwane wyrazami najczęściej używanymi, wyrażane przez gesty, mimikę, ruchy charakterystyczne dla konwencjonalnych zachowań językowych. Kształtują się w poznaniu i języku dziecka w warunkach naturalnych, w procesie wychowania, w rodzinie, w kościele i w szkole, tkwią w jego doświadczeniach, więc ich rozumienie nie przerasta jego zdolności poznawczych, niezależnie od indywidualnych cech osobowości i zainteresowań. Według psychologów „podstawowość” uczuć wynika z automatycznej sekwencji oceny bodźca i mimowolności reakcji. Za powszechne uznaje się także „maski” twarzy, wyrażające *gniew*, *smutek*, *radość* itp., od czasów zdjęć K. Darwina i ich charakterystyki oddającej automatyczną reakcję na bodźce (Por. K. Darwin, *O wyrazie uczuć człowieka i zwierząt*, Warszawa 1988). W nowszej literaturze psychologicznej przyjmuje się tezę o istnieniu uczuć podstawowych, czyli afektów pierwotnych, podzielanych przez ludzi różnych ras i kultur oraz zwierzęta. Uczuciami, które mają powszechny charakter, są: *radość*, *strach*, *smutek*, *gniew* (*złość*), *zdziwienie* (Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997).

Często dobór tych pojęć jest zbieżny z proponowanym we współczesnych programach kształcenia zintegrowanego zakresem słownictwa dotyczącego życia emocjonalnego. *Radość, smutek, strach, gniew* traktowane są tam jako uczucia, które dzieci powinny rozpoznać oraz umieć nazwać (Por. J. Bonar, S. Dylak, K.J. Szmidt i in., *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu nauczania zintegrowanego w szkole podstawowej. Przygoda z klasą*, Warszawa 2002).

Konstrukcja projektu badawczego i sformułowane w nim trzy ogólne cele pokazują tendencyjne potwierdzanie własnego stanowiska o znaczeniu emoji w komunikacji i edukacji: „ktoś, kto ich nie używa, nie jest skutecznym komunikatorem, a zatem nie jest skuteczny w wywoływaniu reakcji emocjonalnej. To jest coś, co teraz istnieje, i ludzie muszą z emoji korzystać. Tak właśnie jest teraz”. W badaniach z dorosłymi użytkownikami języka Habilitantka przypisuje danym o opiniach na temat faktów status danych o faktach. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem ankiety online dla młodzieży, studentów i nauczycieli. W jaki sposób zastosowane narzędzia zostały poddane standaryzacji, w jaki sposób Habilitantka zweryfikowała ich trafność, rzetelność i moc dyskryminacyjną pytań? Na te pytania czytelnik nie znajdzie odpowiedzi.

Zaplanowana i metodycznie zorganizowana przez Habilitantkę praca nie otworzyła przed dziećmi świata obrazowania wizualnego (identyfikacja jest zaledwie pierwszym etapem, w znużającym procesie rozumienia zwizualizowanych emocji). Zebrany materiał, skonfrontowany z obserwacją powszechnie stosowanych procedur badawczych, nie pozwolił na wyciągnięcie wniosków służących nauce i praktyce edukacyjnej.

OPIS POSTĘPOWANIA I ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ.

Ujęcie znaczenia abstrakcyjnych pojęć (nazw emocji) za pomocą wizualizacji ułatwia wytłumaczenie sensu trudnego do zdefiniowania pojęcia, odzwierciedla postrzeganie pewnych konotacji słowa, istotnych z punktu widzenia dzieci i dorosłych, ponadto przekazuje sposób interpretowania pojęcia. W praktyce oznacza to charakteryzowanie wyrażen nie tylko poprzez ich cechy esencjalne, lecz także zmysłowe, dzięki którym widzimy i oceniamy dane przedmioty lub stan rzeczy.

Głównym celem badań z dziećmi w wieku przedszkolnym Habilitantka uczyniła „uzyskanie wiedzy, jak wykorzystać emoji jako narzędzie komunikacji wizualnej do poszerzenia możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym. Istotne było to, czy dzieci prawidłowo identyfikują graficzne wyrazy mimiczne – emoji”.

Mimo że doceniam podjęte zagadnienie zwizualizowanych emocji w procesach nauczania i komunikowania się, to jednak muszę jako recenzent i badaczka dziecięcego dyskursu zwrócić uwagę na widoczne braki w interpretacji danych oraz wnioski oczywiste i niezwykle skrótowe. Habilitantka prowadząc badania z dziećmi dwukrotnie (najpierw w bardzo licznej grupie 911 dzieci w wieku 3–6 lat, a następnie w grupie 48 dzieci w wieku 6 lat) nie uzyskała wyników, które stanowią znaczący wkład w rozwój dyscypliny.

Zaprezentowane dziecięce umiejętności w zakresie identyfikacji zwizualizowanych emoji ukazały zróżnicowany poziom: „dzieci objęte badaniem najlepiej identyfikowały: radość, wesołość, złość, gniew, smutek oraz smutek ze łzami. Najślabiej natomiast: ciekawość i strach”.

Emocje, przez odniesienie ich nazw do znanych dzieciom „masek” twarzy, a więc sprowadzenie ich do konkretnego, zostały zidentyfikowane. Czytelnik nie dowiaduje się jednak, dlaczego dzieci dokonywały takich wyborów. Habilitantka przypuszcza, że „grafika [emoji] najlepiej odzwierciedla naturalne wyrazy twarzy człowieka. Ekspresja radości – szeroko rozwarte usta w uśmiechu i „wesoły” błysk w oczach – są bardzo realistyczne”. Rodzą się zatem

pytania: jak Habilitantka zamierza „poszerzać możliwości rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym”, jeżeli swoje wnioski badawcze opiera na przypuszczeniach. Jakie znaczenie dla edukacji ma rozpoznawanie emoji bez wiedzy nie tylko o tym, co uczeń wie i mówi na temat emocji, ale przede wszystkim to, jak myśli i przeżywa. Zwizualizowane emocje umożliwiają uchwycenie odmienności myślenia dziecka i obserwację wpływu spontaniczności jego wypowiedzi na modelowanie znaczenia: dziecko przechodzi od potocznej bazy kognitywnej przez typową reinterpretację naukową (najpierw przedszkolną z czasem szkolną) czy naśladowanie ujęć z języka dorosłych (co jest świadectwem socjalizacji) do własnego, oryginalnego ujęcia. Wiedza jest zatem „niegotowa”, co oznacza, że nie istnieje ostateczne rozumienie sensu pojęcia. Badaczka musi więc interesować nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas tłumaczenia pojęć w sposób wizualny.

Szansa poszerzania możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym zrodziła się w badaniu jakościowych z grupą 48 dzieci, w trakcie samodzielnych prób interpretacji pięciu emoji. Dzieci miały zidentyfikować zwizualizowane emocje i podjąć próbę nazwania tego stanu. W wyniku tego zadania Habilitantka pozyskała 25 kategorii emocji i uczuć. W komentarzu uwzględniła jedynie aspekt ilościowy, bez naukowego komentarza pozostawiając aspekt jakościowy (sposób definiowania pojęć i wyrażania wizualnego znaczeń za pomocą języka i wizualizacji). Z opisu wynika, że ujawnił się klasyczny model uczenia się o charakterze wizualnym: „każde z nich uzasadniało swój wybór, podając przykłady z dnia codziennego i starając się mimiką swojej twarzy upodobnić do znaczka emoji”. Badanie Habilitantki wykazało, że dzieci mają zdolność do rezonowania z zachowaniami innych ludzi. Mapują działania i uczucia innych we wzorce czytelne dla ich własnych ciał i odczuć. Jednak aby rezonować dzieci muszą wcześniej doświadczyć zachowań, tak by móc nadać im sens. Habilitantka ten ważny wniosek pozostawia bez komentarza. Z badań psycholingwistycznych wynika, że już pięciomiesięczne niemowlęta posiadają pierwotną zdolność do czytania z ust prostych samogłosek: szeroko otwierają usta, gdy słyszą dźwięk /aaa/, a gdy słyszą dźwięk /iii/ rozciągają wargi, tak jakby się uśmiechały (A. Gopnik, A. N. Meltzoff, P. K. Kuhl *Naukowiec w kołysce* 2004: 83).

Równie schematycznie opisuje dane dotyczące identyfikacji emoji przez dzieci zróżnicowane wiekowo i płciowo. Sprowadzają się one do dwóch wniosków: „dziewczęta są na ogół bardziej skuteczne w rozpoznawaniu emocji” i „rozpoznawalność i prawidłowa identyfikacja emoji wraz z wiekiem rosła”. Już w latach 60-tych wykazano, że dzieci w wieku przedszkolnym potrafią odczytać stany emocjonalne bohaterów obrazu (radość, gniew) wyrażone w mimice i gestach, chociaż mają jeszcze kłopoty z rozpoznaniem emocji na podstawie sytuacji i relacji pomiędzy osobami (Repina, 1960). Dzieci 6-letnie potrafią rozpoznać na obrazie czynność wykonywaną przez człowieka na podstawie jego pozy nawet wtedy, gdy brak odpowiedniego przedmiotu (Je. Sz. Reszko, 1966).

Konkludując wątek poszerzania możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym za pośrednictwem emoji Habilitantka formułuje trzy kontrowersyjne tezy: (1) „mówienie o uczuciach brzmi prosto, ale w rzeczywistości może być dość trudne”; (2) „emoji mogą w rzeczywistości pomóc dzieciom wyrażać swoje uczucia. (...) Kiedy dzieci mogą wybrać emoji pasujące do ich emocji, nie muszą dzielić się tym, co czują w swoim ciele”; (3) „w rzeczywistości emoji mogą nawet sprawić, że mówienie o bardziej bolesnych emocjach, takich jak smutek lub strach, stanie się nieco bardziej bez troskie, a nawet zabawne”.

Obszar znaczeń zawarty w zwizualizowanych emocjach zakłada pośrednie sposoby konceptualizacji, mówienie o uczuciach nigdy nie brzmi prosto. Wybrane nazwy emocji czy uczucia (a wraz z nimi pojęcia) nie są dowolnie zastępowane przez każdy inny wyraz, ponieważ

takie zachowanie językowe prowokowałyby grę językową. Przekładając wypowiedź ikonyczną na pojęcie (nazwę emocji) dzieci miały utrudnione zadanie, ponieważ świadomość językowa przedszkolaków wyprzedza kompetencję językową i komunikacyjną. Dzieci często rozumieją pojęcia, nie umieją ich jeszcze zwerbalizować, wytworzyć konceptualizacji językowych. Trudność stanowi użycie odpowiednich struktur języka; działają one jak bariera hamująca proces uczenia się i rozumienia zjawisk obrazowania wizualnego. Brak biegłości w procesach tworzenia spójnych opisów sprawia, że dzieci mogą się wydawać niekompetentne pod względem zdolności obrazowania wizualnego, podczas gdy w rzeczywistości wciąż walczą z problemem tworzenia sensownych komunikatów.

Zamiast przekładać wypowiedź ikonyczną na pojęcie (nazwę emocji), dzieci z większą łatwością mogłyby przekładać pojęcie na wypowiedź ikonyczną. Działania plastyczne pomogłyby dzieciom przezwyciężyć trudności w werbalizacji myślenia. Zapis graficzny rysunku byłby dokumentacją aspektu treściowego. Istotnym dopełnieniem mogłaby być też aktywność werbalna dzieci w trakcie wykonywania prac: głośne myślenie, zastanawianie się, samorzutne wypowiedzi, zadawanie pytań, odpowiadanie na pytania.

Z pewnością identyfikacja emoji nie przyczyni się do wyrażania swoich uczuć, a rozmowy o bolesnych emocjach, za sprawą emoji nie staną się bardziej bez troskie, a nawet zabawne. Emoji to nie jest czarodziejska różka, która ma moc zmiany dziecięcej rzeczywistości. Jak wynika z badań „dziecko uczestniczy w życiu społecznym prawie na równi z dorosłymi, ma dostęp niemal do wszystkiego, korzysta z podobnych co dorosły źródeł informacji. Z pewnością obchodzi je każdy szczegół codzienności, zauważa to, co obiegowe, rejestruje nowości, obserwuje zmienność rzeczy, dostrzega różnice między tym, co powszechne, a tym, co indywidualne i osobiste” (B. Boniecka, 2004, folia 19, s. 45 D. Klus-Stańska, 2006). Społeczny wymiar interakcji umieszcza funkcjonowanie obrazowania wizualnego emocji w „przestrzeni międzyludzkiej”, bierze też pod uwagę socjokulturowy kontekst ich użycia, uwzględniając sytuacje przeformułowywania i upraszczania zwizualizowanych obrazów emocji oraz ich dostosowywania do możliwości percepcyjnych odbiorcy.

Identyfikowanie emoji nie jest równoznaczne z rozumieniem emocji. Przeszkody, które utrudniają wgląd w predyspozycje w zakresie obrazowania wizualnego, są problemem badacza, a nie dzieci. Bariere stanowi dziecięca względna umiejętność werbalizacji procesów myślenia, ograniczona zdolność autoanalizy i autorefleksji. W jakimś stopniu tę barierę poznawczą znosi wykorzystana przez Habilitantkę metoda pozawerbalna. Zaproponowane przez habilitantkę rozwiązanie nie przekonuje mnie: „I cóż szkodzi, że z emoji jest mnóstwo humoru? To dodaje edukacji kolorytu. Istnieje niezliczona liczba sposobów wykorzystania emoji w pracy z dziećmi, od włączenia ich do zajęć społeczno-emocjonalnych po używanie emoji do sprawdzania zrozumienia przez dzieci wielu zagadnień”.

Z badań przeprowadzonych w zakresie obrazowania wizualnego wynika, że korzystne efekty przynoszą zajęcia czynnościowe zorganizowane wokół metaforycznych tekstów literackich. Uruchamiają one przedślowy proces skojarzeniowy i pomagają krystalizować myśli. Wizualne wytwory ułatwiają dzieciom nadanie myślom postaci językowej, a dla badacza są komunikatami o sposobie rozumienia „zadanej” metafory.

Jest w tej konkluzji wyraźna wskazówka, że problem gotowości w zakresie identyfikacji zwizualizowanych emocji tkwi w sposobie organizowania doświadczenia edukacyjnego. Nauczyciel może przyczynić się istotnie do rozwijania dziecięcych umiejętności nie tylko identyfikowania ale przede wszystkim rozumienia i interpretowania emocji. Nauczanie sposobów tworzenia i rozumienia zwizualizowanych emocji będzie skuteczniejsze, jeśli nauczyciel zacznie od sytuacji, w których dzieci spontanicznie myślą o pojęciach

abstrakcyjnych za pomocą pojęć konkretnych a nie od rozpoznawania skomercjalizowanych emoji. Uczniowie zatem powinni już na początku nauczania mieć możliwość rozwiązywania takich zadań, jakie pomogą im w rozwijaniu rozumienia pojęć za pośrednictwem materiału niedosłownego, oraz doświadczania takich sytuacji, jakie stymulują myślenie przenośne. To, że „emoji są łatwe w użyciu dla nauczycieli i dzieci i mogą urozmaicić każdą lekcję”, nie przemawia na ich korzyść. Nauczyciel powinien zaproponować dzieciom zdania, które zmniejszałyby rozbieżność między nieumiejętnością zwerbalizowania własnej wiedzy a wynikłą z doświadczenia znajomością uczuć. Jeśli rozpoznawanie znaczeń nadawanych emocjom rozwijane jest za pomocą identyfikacji emoji przez nadawanie dla nich określeń, to dzieci w wieku przedszkolnym mają niewiele okazji do nazywania pewnych rodzajów emocji czy uczuć, częściej je czują niż wyrażają w słowach. To kontakty międzyludzkie, tworząc klimat emocjonalny w grupie przedszkolnej, trenują w uczuciach i zarazem przysposabiają do mówienia o nich.

Akulturacja dorosłych użytkowników języka jest wykazuje Habilitantka jest głęboka. Wykazane w badaniach sposoby obrazowania wizualnego i skala ich stosowania pozwalają sformułować wniosek, że myślenie wizualne jest im dostępne. Dziwić mogą jedynie kontrowersyjne wnioski Habilitantki. Wyniki badań nie dają podstaw do takiego wyjaśnienia, jakie zatem są źródła przekonań Habilitantki: (1) „Kobiety częściej niż mężczyźni „wklejają” emoji do tekstu. Można to traktować jako **rodzaj flirtu lub sposobu na „randkowanie”**. **Kiwanie głową, uśmiechy i chichoty, to jest to coś, co kobiety od dawna stosują w rozmowach twarzą w twarz**. Emoji mogą być również używane ironicznie, celowo i dumnie (sic!). Niektóre kobiety używają emoji do **wykorzystywania tradycyjnie kobiecych stereotypów**, a czasami emoji po prostu je uszczęśliwiają; (2) „Mężczyźni nie używają emoji, no chyba że jest to np. kufel piwa na czacie grupowym, oznaczający chęć spotkania się. W większości jednak bardzo wazą używanie emoji w obawie przed wystawieniem się na śmieszność przed kolegami”.

Przyjęta przez Habilitantkę strategia wyjaśnienia stosunku młodzieży do emoji i komunikacji elektronicznej oraz rozpoznanie dziecięcego procesu identyfikowania emoji nie ma zasadniczego znaczenia dla poznania pedagogicznego, zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Dopiero odpowiednio zorganizowane środowisko wychowawcze i proces dydaktyczny dostarczają wskazówek, a także pobudzają do refleksji nad tym, w jaki sposób rozwijać myślenie wizualne uczniów. Nie budzi wątpliwości to, że trzeba zapewniać nauczycielom sposoby osvajania z obrazowaniem wizualnym dzieci w wieku przedszkolnym i apelować, aby podtrzymywali ich zdolności myślenia niedosłownego.

Inne osiągnięcia naukowo-badawcze

Habilitantka w dorobku habilitacyjnym wykazuje 6 monografii autorskich, z czego 1 współautorską (o charakterze metodycznym), 18 artykułów w czasopiśmie o zasięgu krajowym i zagranicznym, wykazanych w bazach naukowych i ponad 80 rozdziałów w pracach zbiorowych. Pod względem ilościowym dorobek jest więc obszerny, sproblematyzowany wokół obszarów społeczno-emocjonalnych.

Habilitantka wykazała się też dużą aktywnością konferencyjną. Wzięła udział w 79 konferencjach o zasięgu ogólnokrajowym i międzynarodowym.

Udział w projektach badawczych

W ramach grantów uczelnianych i działalności statutowej uczelni Habilitantka zrealizowała 6 własnych projektów, podjęła też działania zmierzające do pozyskiwania finansowania z środków zewnętrznych.

Współpraca międzynarodowa

Habilitantka brała aktywny udział w konferencjach międzynarodowych i zagranicznych. Dzięki zainicjowanej przez nią umowie bilateralnej podjęła współpracę z pracownikami na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu. Prowadziła wykłady dla studentów w ramach programu Erasmus i Erasmus+, mobilność nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych (STA).

Odbyła trzy staże zagraniczne: dwutygodniowy w Uniwersytecie Preszowskim w Preszowie (12.02.-25.02.2018) i dwa trzymiesięczne na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu w Czechach (03.08.2020 – 07.11.2020 i 01.08.2022 – 31.10.2022).

Wniosek końcowy

Dorobek dr Aleksandry Kruszewskiej nacechowany jest zasługującym na podkreślenie zainteresowaniem obszarami społeczno-emocjonalnymi. Jednak nie mogę uznać przedstawionej do oceny monografii *Emoji. Emocje w komunikacji i edukacji* jako głównego osiągnięcia naukowego za stanowiące znaczny wkład w rozwój dyscypliny. W przedłożonej do recenzji monografii habilitacyjnej ujawnia się:

- osadzenie koncepcji badawczej na nieświadomie dobranym podłożu teoretycznym (przyjęty w pracy paradygmat teoretyczno-praktyczny nie został objaśniony),
- brak zdyscyplinowania metodologicznego i dokładności w dopracowaniu projektu badań, szczególnie rażąco jest brak uszczegółowionego opisu,
- słabo wyważona argumentacyjnie analiza badawcza materiału empirycznego, w strategii postępowania badawczego.

Biorąc pod uwagę treść monografii, wskazanej jako główne osiągnięcie naukowe wraz z wnioskiem o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, negatywnie oceniam wiodące osiągnięcie naukowe dr Aleksandry Kruszewskiej. Stwierdzam, że przedstawiona do oceny monografia habilitacyjna budzi zastrzeżenia pod względem jakościowym i nie stanowi znacznego wkładu w rozwój dyscypliny w myśl art. 219 ust. 1 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668). **Tym samym wnoszę o odmowę nadania Kandydatce stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika.**

Aleksandra - Kim Namika