

Halina Monika Wróblewska*

Punkty zwrotne w biografii jako doświadczenia życiowe tworzące (rozwojowe), przełomowe i transgresyjne. Konteksty twórczości (cało)życiowej kobiet polskiej nauki

Turning Points in Biography as Life Experiences that Create (Developmental), Groundbreaking and Transgressive. Contexts of the Lifelong Creativity of Women of Polish Science

Abstract: The concept of turning points contains a multitude of meanings and contexts of interpretation. The proposed approach to the issue of turning points in biography concerns life experiences of a diverse nature: as creative (developmental), breakthrough and transgressive. The study is an attempt to answer the question about the essence of life experiences understood in this way. The first part of the study explains the key categories of concepts, their understanding and interpretations. The context of the analysis conducted in the second part is the sources of life experiences in biographies and the (whole) life work of women of Polish science: Maria Stefania Grzegorzewska, (1888–1967), Alina Szemińska (1907–1986) and Halina Mirosława Spionek-Pelc (1924–1991). Pioneers of empirical pedagogy and developmental psychology based on child development research. They were among the people who created the methodological and organizational foundations for later research on children in Poland. Their interest in the issues of child development and upbringing and in the work of a teacher resulted in significant scientific achievements. Their achievements inspire further discussion on the subject of research in this area of issues.

Keywords: life experiences, turning points, crisis, transgression, epiphany, (whole) life creativity, women of Polish science.

* Halina Monika Wróblewska (ORCID: 0000-0002-1985-3877) – dr hab., Uniwersytet w Białymstoku. Wydział Nauk o Edukacji; kontakt: h.wroblewska@uwb.edu.pl.

Wprowadzenie

Proponowane ujęcie zagadnienia punktów zwrotnych w biografii dotyczy doświadczeń życiowych o zróżnicowanym charakterze – jako tworzących (rozwojowych), przełomowych i transgresyjnych kontekstów twórczości całościowej – na przykładzie biografii kobiet polskiej nauki: Marii Stefanii Grzegorzewskiej (1888–1967) – pedagoga specjalnego, tyflopsychologa, tyflop pedagoga; Aliny Szemińskiej (1907–1986) – psychologa i pedagoga oraz Haliny Mirosławy Spionek-Pelc (1924–1991) – lekarza i psychologa. Nazwiska Grzegorzewskiej i Szemińskiej zostały wpisane przez redaktorów Sibylle Volkmann i Helmuta E. Lück na listę najwybitniejszych kobiet-uczonych z dziedziny psychologii XX w.¹ Maria Grzegorzewska, Alina Szemińska i Halina Spionek były tymi badaczkami, które stworzyły podstawy teoretyczne, metodologiczne i organizacyjne dla późniejszych dociekań nad problematyką rozwoju dzieci. Ich zainteresowanie kwestiami rozwoju i wychowania dziecka oraz pracą nauczyciela zaowocowało znaczącym dorobkiem naukowym. Osiągnięcia uczonych nadal inspirują do dalszej dyskusji nad przedmiotem badań w tym obszarze zagadnień.

Podstawy teoretyczne badań

Z punktu widzenia teorii poznawczo-rozwojowych zakłada się, że głównym mechanizmem rozwoju jest strukturyzowanie i restrukturyzowanie indywidualnego doświadczenia. Indywidualne doświadczenie rozumiane jako ogół zjawisk psychicznych, będących jednocześnie subiektywnym zapisem zdarzeń życiowych, jak i późniejszą refleksją nad nimi, stanowi nieustanny proces dokonującej się (re)strukturyzacji². Proces ten, chociaż nie zawsze przebiegający świadomie, jest rezultatem własnej, celowej aktywności człowieka w jego śro-

- 1 A. Gołąb, *Alina Szemińska: niedoceniona odkrywczyni*, w: *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku*, red. S. Volkmann-Raue, H. E. Lück, tł. i red. nauk. pol. wyd. W. Zeidler, Sopot 2014, s. 363–385. Rok pierwszego wydania 2011; Rok pierwszego wydania polskiego 2014; A. Hryniewiecka, *Maria Grzegorzewska: psychologia wobec niepełnosprawności*, w: *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku*, s. 341–362.
- 2 M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. taż, Warszawa 1988, s. 44–79.

dowisku, w interakcjach z otoczeniem, będących intencjonalnym poszukiwaniem nadawania przez jednostkę kierunku kolejnym zmianom rozwojowym. Metoda analizy biegu życia według Charlotty Bühler³ zakłada, że obok podstawowej biologicznej linii życia istnieją dane psychologiczne i społeczne występujące we wszystkich biografiach. W każdym biegu ludzkiego życia występują procesy i produkty zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwsze nazywamy wydarzeniami lub danymi obiektywnymi. Druga grupa to przeżycia lub dane subiektywne i przy ich badaniu mówimy o aspekcie przeżyciowym. Trzecią grupę określamy jako dzieła i rezultaty, a ich badanie następuje w aspekcie dokonań.

W analizie przeżyć można wykreślić trzy krzywe: 1) wydarzeń w różnych dziedzinach życia, równoległych do krzywej biologicznej; 2) przeżyć, które pod względem treści przyjmują postać przeżycia ekspansji, restrykcji bądź kulminacji; 3) dokonań, które mogą być charakteryzowane ilościowo bądź jakościowo. Przejawy przeżyć mają zróżnicowaną treść, zależną od treści biografii (por. Bühler, 1999). Ważną cechą rozwoju biegu życia jest spójność krzywych wydarzeń obiektywnych z krzywą przeżyć, doświadczeń indywidualnych⁴. Pojęcie punktów zwrotnych w biografii, przyjęte na potrzeby tego opracowania, zawiera w sobie wielość znaczeń i kontekstów interpretacji.

Punkty zwrotne w biografii jako doświadczenia życiowe tworzące (rozwojowe)

Ujęcie życiowego doświadczenia jako momentu zwrotnego, krytycznego, przełomowego, wymuszającego konieczność zmiany życiowej, widoczne jest przede wszystkim w konceptualizacji kryzysu. Kryzys zaburza równowagę ustalonych form przystosowania jednostki, powodując, że dotychczasowe formy zachowania okazują się niewystarczające i nieprzydatne. Stanowi zatem zagrożenie lub utratę dotychczasowego sensu oraz utrwalonego systemu wartości jednostki. Konceptualizacje kryzysu definiują kryzys w sposób odmienny, interpretując to zjawisko jako: 1) utratę lub zachwianie równowagi emocjonalnej lub psychicznej; 2) zablokowanie lub brak w zasobach jednostki nawykowych dotychczas dostępnych strategii zaradczych i obronnych adekwatnych

3 Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, tł. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999.

4 Tamże, s. 29.

do sytuacji zagrożenia; 3) moment zwrotny, krytyczny, przełomowy, wymuszający konieczność zmiany życiowej; 4) zagrożenie Ja, względnie utratę dotychczasowej tożsamości; 5) zagrożenie dotychczasowego sensu życia i systemu wartości. Krytyczne wydarzenia dotyczą ważnych oraz cenionych przez jednostkę spraw, są emocjonalnie znaczące; zakłócają funkcjonowanie układu jednostka–otoczenie, prowadzą do destabilizacji psychicznej⁵. Wydarzenia krytyczne, jak i zadania rozwojowe, naruszając równowagę i adaptację, prowadzą do stanu niezgodności, niedopasowania między obwarowaniami sytuacji a dotychczasowymi standardami i wartościami – podstawami tożsamości.

W ujęciu psychospołecznej teorii Erika Eriksona kryzys oznacza moment przesilenia, „konieczny, zwrotny moment rozstrzygający, decydującym o rozwoju, tworząc źródła wzrostu, powrotu do zdrowia i dalszych różnicowań”⁶. Przejście przez kryzys, pozytywne jego rozwiązanie, skutkuje nowymi jakościami w rozwoju. Koncepcja Eriksona podkreśla znaczenie właściwego rozwiązania problemów rozwojowych i zaspokojenia potrzeb charakterystycznych na danym etapie dla dobrego funkcjonowania na etapach późniejszych. Erikson wyróżnia trzy rodzaje kryzysów: 1) dotyczące rozwoju; 2) osiągania osobowości dojrzałej; 3) związane z wydarzeniami zewnętrznymi. Zgodnie z jego teorią, każdy ze skutecznie rozwiązanych kryzysów niesie ze sobą wypracowanie pewnych sił, które pozwalają człowiekowi lepiej radzić sobie z oczekiwaniami psychospołecznymi. Przebieg rozwoju przewiduje dwa możliwe rozwiązania każdego z kryzysów: rozwiązanie pomyślne (korzystne dla dalszego biegu rozwoju), które stanowią: bazowa ufność, autonomia, inicjatywa, pracowitość, tożsamość, intymność, generatywność i integralność. Natomiast mniej korzystne rozwiązanie kryzysu to: brak bazowej ufności, wstyd i wątplenie, poczucie winy, poczucie niższości, rozproszenie tożsamości, izolacja, stagnacja, rozpacz⁷. Kry-

5 D. Kubacka-Jasiecka, *Od stresu do kryzysu – kryzys emocjonalny jako zagrożenie tożsamości*, w: *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszen-Niejodek, Poznań 2002, s. 80–83; też, *Kryzys emocjonalny i interwencja kryzysowa – spojrzenie z perspektywy zagrożenia ja i poczucia tożsamości*, w: *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, red. D. Kubacka-Jasiecka, T. M. Ostrowski, Kraków 2005, s. 63–66.

6 E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tł. P. Hejmej, Poznań 2000.

7 Tenże, *Dopełniony cykl życia*, tł. A. Gomola, Poznań 2002.

zys ujmowany jako źródło zmian wraz z próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu stanowi on wydarzenie krytyczne czy(i) znaczące, został omówiony w oddzielnym opracowaniu⁸.

Punkty zwrotne w biografii jako doświadczenia życiowe przełomowe

Osobowe doświadczenie życiowe można interpretować jako doświadczenie szczytowe⁹, krystalizujące (epifaniczne)¹⁰, przeżycie numinotyczne (*mysterium tremendum*)¹¹ oraz (auto)graniczne¹². Znaczące doświadczenia życiowe określane jako doświadczenia krystalizujące, stanowiące punkt zwrotny w historii życia danej osoby badanej, zostały określone przez Normana Denzina jako epifania (*epiphany*)¹³. W zasadniczy sposób wpływają one na historię życia jednostki,

- 8 Autorskie opracowanie artykułu: H. M. Wróblewska, *Krytyczne doświadczenia życiowe jako źródło zmian: w kierunku potraumatycznego rozwoju*, „Studia Edukacyjne” (66) 2022, s. 61–75.
- 9 A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, słowo wstępne R. Lowry, tł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986; tenże, *Motywacja i osobowość*, tł. J. Radzicki, Warszawa 1990.
- 10 N. Denzin, *Interpretive Biography*, London 1987.
- 11 Komponent doświadczenia religijnego w formie numinosum (*mysterium tremendum*), występujący w koncepcji Rudolfa Otto, oznacza najpełniejsze przeżycie w uczuciowo doświadczanej relacji człowiek–Bóg. Określa emocjonalne, bezpośrednie, intuicyjne doświadczanie „tego, co święte” – boskości i Boga. Podstawowym aspektem przeżycia numinotycznego jest doświadczanie uczucia zależności wszelkiego stworzenia od Boga (R. Otto, *Świętość: Elementy racjonalne i irracjonalne w pojęciu bóstwa*, Wrocław 1993).
- 12 C. Jaspers, *Sytuacje graniczne*, tł. A. Staniewska, M. Skwieciński, w: R. Rudziński, *Jaspers*, Warszawa 1978, s. 186–242.
- 13 Epifanie, zdaniem Normana Denzina, są w istocie kryzysami egzystencjalnymi, które pojawiają się w tych szczególnych momentach życia. Wyróżnia cztery rodzaje epifanii: 1) epifanie główne (*major*) – doświadczenia, kruszące (wręcz druzgoczące) dotychczasowe życie jednostki; 2) epifanie skumulowane (*cumulative*) – objawiają się jako rezultat serii wydarzeń, które budowały dotychczasowe życie jednostki; 3) epifanie podrzędne lub iluminacyjne (*minor or illuminative*) – ujawniają się w nich problemy w sytuacjach codziennego życia i kontaktach z innymi; 4) epifanie wspomnieniowe (*relived*) – w nich jednostka powraca wspomnieniami i przeżywa jakby na nowo kluczowe momenty swojego życia (N. Denzin, *Interpretative Biography*, London–New Delhi 1987, s. 71).

zmieniają jej cele, wartości, nadając życiu nowy sens. Stanowią interesujące zjawisko do analizy z kilku powodów: 1) nawiązują do olśnienia i wglądu w procesie twórczym/nowe rozwiązanie problemu; 2) kluczowe wydarzenia są dobrym wskaźnikiem sposobu, w jakim osoby badane postrzegają swoje życie i jakie ma ono dla nich znaczenie; 3) w swojej istocie są kryzysami egzystencjalnymi, które pojawiają się w tych szczególnych momentach życia, kiedy jednostka konfrontuje się z poważnymi trudnościami i doświadcza ich skutków. Znaczącym przeżyciem, czyli formą epifanii, jest spotkanie uzdolnionego twórcy z mistrzem, mentorem, nauczycielem lub dziełem, które zostało określane przez Josepha Waltersa i Howarda Gardniera (1986) jako doświadczenie krystalizujące¹⁴. Angażuje ono w znaczące i niezapomniane spotkanie osoby o niezwykłym talencie lub potencjalnych zdolnościach z tworzywem danego pola, w którym talent ten może się ujawnić. Epifania definiowana jest przez Grahama Gibbsa jako epizod w biografii lub historii życia danej osoby, który ma charakter punktu zwrotnego. Rozdziela biografię na kontrastujące ze sobą okresy – przed epifanią i po niej¹⁵. Wydają się być doświadczeniami silniejszymi niż doświadczenia krystalizujące, angażującymi całość myśli, uczuć i czynów jednostki – dlatego też można je uznać za momenty kluczowe (przełomowe) w danej biografii. Nie muszą być pozytywne dla twórczości jednostki, a nawet mogą powodować jej kryzys, doświadczenia krystalizujące wydają się w przeważającej mierze wybitnie protwórcze¹⁶. Doświadczenie intensywnych przeżyć, olśnień i głębokich uniesień stanowi intensyfikację doświadczenia, w którym dochodzi do utraty

14 J. Walters, H. Gardner, *The Crystallizing Experience: Discovering a Intellectual Gift*, w: *Conceptions of Giftedness*, red. R. J. Sternberg, J. Davidson, New York 1986, pp. 306–330.

15 Epifania (*epiphany*) jest definiowana przez G. Gibbsa jako epizod, w biografii lub historii życia danej osoby, który ma charakter punktu zwrotnego. Rozdziela biografię na kontrastujące ze sobą okresy – przed epifanią i po niej. W opowieściach ludzi o sobie często pojawia się wątek przemiany lub stania się zupełnie innym człowiekiem dzięki doświadczeniu epifanii (G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, tł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2011 s. 254).

16 K. Szmidt, *Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 15 (2012) nr 4, s. 73–86.

Ja lub wykroczenia poza jego granice. Stosunek osoby do rzeczywistości nacechowany jest postawą kontemplacyjną¹⁷.

Punkty zwrotne w biografii jako doświadczenia życiowe transgresyjne

Pojęcie „graniczności” w odniesieniu do doświadczenia człowieka można uznać za obszar, który zawiera w sobie potencjał sensotwórczy, dający możliwość wielu różnych interpretacji. Jest to również potencjał heurystyczny, otwarty na poszukiwanie nowych interpretacji. Granica zamyka i rozdziela, ale zarazem otwiera nową perspektywę doświadczenia. Motywacje do wprowadzania kreatywnych zmian i dążenia do osiągnięć są związane z ludzką transgresyjnością. W świetle koncepcji transgresyjności Józefa Kozieleckiego¹⁸ istnieją dwa podstawowe rodzaje działań człowieka: o charakterze ochronnym oraz transgresyjnym. Wśród działań transgresyjnych są wyróżniane zachowania ekspansywne, innowacyjne i twórcze.

Ludzka transgresyjność ujawnia się w postaci działań ukierunkowanych ku rzeczom, ludziom, symbolom oraz ku sobie. Proces transgresji jest rozumiany jako proces rozwojowy osoby, charakteryzujący się nieustającym ruchem od „ja aktualnego” w kierunku „ja możliwego”¹⁹. Granice z jednej strony ograniczają wolność i swobodę działań człowieka, który pragnie realizować swoje cele i powodować zmiany, z drugiej zaś – gwarantują poczucie spełnienia. Istotę transgresji stanowi doświadczenie granicy i jej przekraczanie: „intencjonalne wychodzenie człowieka poza to czym jest i co posiada, wyrasta ponad siebie”²⁰. Granica pełni dwie komplementarne funkcje. Oddziela istniejący stan rzeczy od stanu antycypowanego. Dokonuje podziału całości na znane i nieznanne, określone i nieokreślone. Wyznacza przestrzeń nieosiągalną, niedotkniętą, wyobrażoną, przewidywaną jedynie intuicyjnie. Ułatwia człowiekowi spostrzeganie całości, motywuje

17 H. M. Wróblewska, *Człowiek rodzi się dla rozkwitu” Ku twórczym źródłom potencjału (w) tożsamości miejsca*. „Biografistyka Pedagogiczna” 2022 nr (7)2, s. 173–188 doi: 10.36578/bp.2022.07337

18 J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.

19 Tenże, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

20 Tenże, *Działania transgresyjne. Przekraczanie granic samego siebie*, „Przegląd Psychologiczny”, 26 (1983) nr 3, s. 505–517.

do jej opanowania, zdobycia tego, co po drugiej stronie, a następnie do redefinicji pełni doświadczenia w nowy i twórczy sposób. Adaptacyjny potencjał podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, transgresyjny potencjał podmiotu określa, czy generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację. Jego specyficzną funkcją jest zmienianie otaczającego świata oraz własnej sytuacji w świecie. Mamy do czynienia wówczas z transgresją sprawczą o charakterze twórczym. Do typowych zachowań transgresyjnych pełniących funkcję adaptacyjną należą samokształcenie, zdobywanie wiedzy o świecie i nowych umiejętności. Transgresja twórcza wyraża się natomiast we wszelkich działaniach innowacyjnych. Na szczególną uwagę zasługują takie formy podmiotowości zewnętrznej jak samostanowienie, samorealizacja i samokontrola, oparte na samopoznaniu, autorefleksji i poczuciu odpowiedzialności za własne życie. Koncepcja transgresyjna człowieka, podobnie jak w ujęciu twórczości, ukazuje pozytywną wizję człowieka²¹.

Problem i cel badań

Jak zostało zasygnalizowane we Wprowadzeniu, celem opracowanego zagadnienia jest analiza punktów zwrotnych w biografii odnosząca się do doświadczeń życiowych o zróżnicowanym charakterze: jako tworzących (rozwojowych), przełomowych i transgresyjnych, ujmowanych jako kontekst twórczości (cało)

- 21 Perspektywa transgresyjna uwzględniona została w autorskich opracowaniach artykułów: *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*, „Rocznik Teologii Katolickiej”, 17 (2018) nr 2, s. 163–174, doi: 10.15290/rtk.2018.17.2.12; *Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, w: *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcendencji?*, red. A. Ciążęła, S. Jaronowska, Warszawa 2019, s. 155–177; *Boundaries of Sense-creating Experiences in the Literary Works by Karol Wojtyła and the Concept of Transgression by Józef Koziński*, „Fides et Ratio. In Science and Religion, in Culture, Art and in Life” 48 (2021) nr 4, s. 236–249, doi: 10.34766/fetr.v48i4.1004; *Dramat. Twórczość. Transgresja. Przestrzenie intersubiektywnych doświadczeń w mistrzowskim dyskursie*, „Przestrzenie Teorii”, 36 (2021) s. 271–288, doi: 10.14746/pt.2021.36.16; *From Lifelong Creativity to Self-Authorship: The Humanistic and Creational Dimension of Women’s Citizenship in Education – Maria Grzegorzewska and Irena Wojnar*, „Educational Studies Review” 42 (2023), 269–290. Perspektywa transgresyjna była podstawą do opracowania autorskiej koncepcji modelu rozwoju kompetencji twórczych, *Kompetencje twórcze w dorosłości* (2015).

życiowej. Problem badawczy został natomiast wyrażony w postaci pytań: 1) Jakie były źródła doświadczeń życiowych w biografii kobiet polskiej nauki – Marii Stanisławy Grzegorzewskiej (1888–1967), Aliny Szemińskiej (1907–1986) oraz Haliny Mirosławy Spionek-Pelc (1924–1991)? 2) Jakie punkty zwrotne można wyodrębnić w doświadczeniach biograficznych kobiet? 3) Co stanowiło treść znaczących doświadczeń życiowych przełomowych i krystalizujących? 4) Na czym polega transgresyjna istota twórczości całożyciowej kobiet polskiej nauki? 5) Jakie sprawcze transgresje ukazują ich całożyciową twórczość? Z uwagi na tak postawiony problem badawczy w procedurze analizowania (cało)życiowej twórczości wybranych postaci kobiet uwzględniono wytworzone źródła wtórne oraz dowody ich pracy zawodowej.

Wyniki analizy

Źródła doświadczeń życiowych w biografii kobiet polskiej nauki

Maria Stefania Grzegorzewska

Pedagog specjalny, tyflopsycholog i tyflopedagog. W 1908 r. ukończyła w Warszawie prywatną żeńską szkołę oraz roczny kurs przygotowujący do studiów uniwersyteckich, uprawniający jednocześnie do udzielania prywatnych lekcji. Studia na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie rozpoczęła w 1909 r. Trudna sytuacja materialna zmusiła młodą studentkę do godzenia nauki z pracą zarobkową. Polegało to nie tylko na klejeniu kopert czy udzielaniu korepetycji, ale również na prowadzeniu na Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza wykładów, popularyzujących wiedzę **wśród biednych robotników i rzemieślników. Z powodu** problemów zdrowotnych przerwała studia. Musiała opuścić Kraków i na kilka miesięcy udać się do Zakopanego, gdzie z głębokiej depresji, pogłębionej ciężkimi przeżyciami osobistymi związanymi ze śmiercią narzeczonego, wyrwała ją dopiero informacja Władysława Heinricha, profesora UJ, o sławnym w tym czasie Międzynarodowym Fakultecie Pedagogicznymi utworzonym i kierowanym przez prof. Józefę Joteyko.

Studia rozpoczęła w 1913 r. w Brukseli, a gdy w 1914 r. fakultet został zamknięty z powodu wybuchu I wojny światowej, Grzegorzewska, która przebywała w Polsce na wakacjach, motywowana silną potrzebą dalszego kształcenia się, pokonując wszelkie trudności, drogą morską i okrętem wojennym, dotarła

do Londynu, a następnie udała się do Paryża w celu dalszego kontynuowania nauki na Sorbonie²². W 1916 r. Grzegorzewska uzyskała doktorat na Uniwersytecie Paryskim (Sorbona) za rozprawę „Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych – badania z zakresu estetyki eksperymentalnej przeprowadzone wśród uczniów szkół brukselskich”²³. W 1919 r. powróciła do niepodległej Polski. Otrzymała pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie dzięki jej staraniom utworzono Wydział Szkolnictwa Specjalnego. Zorganizowała również Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, który uważała za „najważniejsze dzieło swojego życia”. W latach 1930–1935 Grzegorzewska kierowała Państwowym Instytutem Nauczycielskim. W okresie 1924–1930 założyła pismo „Szkoła Specjalna”. Utworzyła również Instytut Nauczycielski – drugą instytucję kształcącą nauczycieli. Od 1945 r. kierowała Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej²⁴. W latach 1958–1960 była profesorem w Katedrze Pedagogiki Spe-

- 22 J. Doroszewska, *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*, w: *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.*, red. I. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński Warszawa 1972, s. 9–27.
- 23 Po latach, dzięki staraniom prof. Brunona Kopera, pracę tę udało się odnaleźć w Bibliotece Polskiej w Paryżu. Jej egzemplarz został подарowany Instytutowi Edukacji Artystycznej APS, a tłumaczenie opublikowano z okazji jubileuszu uczelni w 2012 r. jako *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*. Nie można nie wspomnieć o okolicznościach towarzyszących przygotowaniu rozprawy doktorskiej, związanych z utratą części materiałów z badań, w wyniku działań wojennych, które mimo to nie przeszkodziły Grzegorzewskiej w doprowadzeniu prac nad tekstem do końca. Jak wiadomo, materiały te zabrane zostały z Belgii i przywiezione w 1914 r. do Polski w celu opracowania. Niestety, uległy zniszczeniu podczas ewakuacji z Wiłkomierza, gdzie Grzegorzewską zastał wybuch wojny. Ich odtworzenie i opracowanie w tak krótkim czasie po powrocie do Paryża świadczy o wielkiej wytrwałości w realizacji zamierzeń i determinacji, która stała się ważnym źródłem jej dalszej efektywnej działalności; A. Hryniewicka. *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej. O tym, na czym polega geniusz dobroci*, część I, „Szkoła Specjalna”, 75 (2014) nr 1, s. 68–72.
- 24 Po wybuchu drugiej wojny światowej PIPS wstrzymał działalność, ale po wojnie zajęcia rozpoczęły się już w grudniu 1945 r. Do 1958 r. była to jedyna placówka zajmująca się przygotowaniem nauczycieli i wychowawców w zakresie szkolnictwa specjalnego w Polsce. Przez kolejne 30 lat Instytut był kilkakrotnie przekształcany, tracąc lub odzyskując uprawnienia placówki naukowo-badawczej. Stopniowo wydłużał się też cykl kształcenia w nim nauczycieli pod kierownictwem Marii Grzegorzewskiej, która pieczę nad „swoim” zakładem sprawowała przez 45 lat. W 1976 r. PIPS

cialnej Uniwersytetu Warszawskiego, pierwszej uniwersyteckiej katedrze pedagogiki specjalnej w Polsce, powołanej dla niej *ad personam*.

Alina Szemińska (przybrane nazwisko Eugenia Górską)

Jako psycholog i pedagog wykładała na Uniwersytecie Warszawskim. Studiowała psychologię dziecka na Uniwersytecie Berlińskim u Wolfganga Köhlera, jednego z twórców psychologii postaci Gestalt oraz u Kurta Levina. Jednocześnie podjęła studia w Instytucie im. Jeana-Jacquesa Rousseau w Genewie, gdzie Jean Piaget zainteresował ją rozwojem pojęć matematycznych u dzieci. W 1932 r. uzyskała dyplom magistra pedagogiki i zdała egzaminy uprawniające do przygotowywania doktoratu. W 1935 r. została asystentką Piageta²⁵. W kwietniu 1945 r. Szemińska zorganizowała Poradnię Psychologiczną przy Pogotowiu Opiekuńczym w Warszawie, a następnie Poradnię dla Dzieci Przedszkolnych przy Sekcji Wychowania Przedszkolnego ZNP. Zajmowała się też poradnictwem psychologicznym w różnych placówkach opieki nad dzieckiem, m.in. w Domu ks. Boduena przy ul. Nowogrodzkiej. W 1947 r. Szemińska została wykładowcą w Instytucie Pedagogiki w Warszawie, a w 1952 r. objęła w nim kierownictwo Działu Psychologii. Od 1961 r. była zatrudniona na UW jako starszy wykładowca w kierowanej przez Marię Żebrowską Katedrze Psychologii Wychowawczej na Wydziale Pedagogicznym (od 1969 r. Wydziale Psychologii i Pedagogiki).

Halina Mirosława Spionek-Pelc

Była lekarzem, psychologiem, profesorem Uniwersytetu Warszawskiego²⁶; uzyskała dyplom lekarski i odbyła staż lekarski w klinice chirurgicznej pod

przekształcono w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Początkowo studia w WSPS były czteroletnie, a od 1981 r. – pięcioletnie. Z danych archiwalnych uczelni wynika, że od 1922 r. do 1998 r. PIPS-WSPS wykształcił 16 338 absolwentów. Od września 2000 r. na mocy ustawy Sejmu RP Instytut funkcjonuje jako Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

25 Jean William Fritz Piaget, ur. 9 sierpnia 1896 r. w Neuchâtel w Szwajcarii, zm. 16 września 1980 r. w Genewie. Był szwajcarskim biologiem, psychologiem, logikiem i epistemologiem znanym ze swojej pracy w dziedzinie psychologii rozwojowej i epistemologii poprzez to, co nazwał epistemologią genetyczną (lub strukturalizmem genetycznym).

26 Biogram został opublikowany w 2002 r. w XLI tomie *Polskiego Słownika Biograficznego*.

kierunkiem Tadeusza Guschlbauera, kontynuując równocześnie studia psychologiczne pod kierunkiem Stefana Szumana. Od 1 marca 1949 r. pracowała w Warszawie jako lekarz Pomocy Lekarskiej Młodzieży Akademickiej. Równolegle ukończyła studia psychologiczne na Wydziale Humanistycznym UW, uzyskując 4 kwietnia 1950 r. dyplom magistra pedagogiki w zakresie psychologii. Podjęła pracę jako kurator w Państwowej Poradni Wychowawczo-Psychologicznej przy Sądzie dla Nieletnich oraz została starszym asystentem w kierowanym przez Stefana Baleya Zakładzie Psychologii Wychowawczej i Rozwojowej UW. Doktoryzowała się 30 czerwca 1955 r., otrzymując stopień kandydata nauk psychologicznych. W latach 1954/1955–1956/1957 prowadziła wykłady z psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz rozwinęła działalność popularyzatorską poza uniwersytetem. W tym okresie opublikowała kilka artykułów w czasopiśmie „Wychowanie”, „Nowa Szkoła” i „Studia Pedagogiczne”. W grudniu 1957 r. wyjechała do Paryża na roczne stypendium Ministra Szkolnictwa Wyższego, które przerwała z powodów rodzinnych, powracając do kraju. W 1958 r. została członkiem Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Organizowała zespół i kierowała (od lutego 1961 r.) Zakładem Psychologii Kliniczno-Wychowawczej Katedry Psychologii Wychowawczej, w którym prowadziła seminaria magisterskie i doktorskie. W 1967 r. została mianowana profesorem nadzwyczajnym. Po likwidacji w 1969 r. na UW katedr i utworzeniu instytutów, zakład prof. Spiołek-Pelc zamknięto. Objęła wówczas kierownictwo Zespołu Naukowego Zaburzeń Psychoruchowego Rozwoju Dzieci i Młodzieży w Instytucie Psychologii. Tytuł profesora zwyczajnego przyznano uczoney 14 czerwca 1975 r.

Punkty zwrotne w doświadczeniach biograficznych kobiet polskiej nauki. Znaczące doświadczenia życiowe przełomowe i krystalizujące

W biografii Grzegorzewskiej życiowym momentem zwrotnym, przełomowym, stała się ta okoliczność, kiedy dowiedziała się o interesującej możliwości dalszego kształcenia się za granicą. Wówczas podjęła kolejną próbę i wyjechała do Brukseli. Tam jej mentorką została Joteyko, która w 1912 r. powołała Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny. Studenci w tej placówce nie tylko przyswajali wiedzę teoretyczną z zakresu rozwoju psychofizycznego dziecka, ale mieli także możliwość prowadzenia obserwacji i badań w żłobkach, szkołach czy szpitalach. Grzegorzewska poznała wtedy ówczesne sławy – belgijskiego psychiatrę

i psychologa Owidiusza Decroly'ego oraz szwajcarskiego profesora psychologii Édouarda Claparède'a.

Z Joteyko połączyła ją przyjaźń. Dzięki wysokiej pozycji, jaką Joteyko cieszyła się w świecie naukowym (w 1916 r. została powołana na katedrę w Collège de France), Grzegorzewska mogła uczestniczyć w spotkaniach i dyskusjach z wybitnymi uczonymi. Dla jej dalszego rozwoju nie bez znaczenia było to, że dzięki wielkiej popularności Joteyko, która jako pierwsza kobieta dostąpiła zaszczytu prowadzenia wykładów w College de France, Grzegorzewska mogła ustawicznie przebywać w kręgu tak wybitnych uczonych jak: Minkowski, Richet, Pieron, Maria Curie-Skłodowska, Sante de Sanetis. Zdaniem Doroszewskiej tym, co wiązało osobowości Joteyko i Grzegorzewskiej była „dynamiczna postawa twórcza w poszukiwaniu nowych, lepszych form bez względu na trudności”²⁷.

Spośród innych doświadczeń życiowych Grzegorzewskiej nie można nie wspomnieć o okolicznościach towarzyszących przygotowaniu rozprawy doktorskiej oraz o utracie części materiałów z przeprowadzonych badań, co było spowodowane działaniami wojennymi. Nie przeszkodziło to Grzegorzewskiej w doprowadzeniu prac do końca. Jak wiadomo, materiały te w 1914 r. zostały przywiezione z Belgii do Polski w celu opracowania. Niestety, uległy zniszczeniu podczas ewakuacji z Wilkomierza, gdzie Grzegorzewską zastał wybuch wojny. Ich odtworzenie i opracowanie w tak krótkim czasie po powrocie do Paryża świadczy o wielkiej wytrwałości i determinacji w toku realizacji zamierzeń, które stały się zarazem ważnym źródłem jej dalszej pełnej sukcesów działalności²⁸.

Grzegorzewską zawsze interesowała kultura i sztuka. Opublikowany w 1916 r. doktorat poświęciła rozwojowi uczuć estetycznych dzieci i młodzieży. Punktem zwrotnym w biografii uczonej, wymuszającym konieczność zmiany życiowej o charakterze epifanicznym, stała się wizyta w paryskim szpitalu psychiatrycznym w Bicêtre. Pod wpływem tego wydarzenia Grzegorzewska nieoczekiwanie porzuciła estetykę i zdecydowała się poświęcić pracy z niepełnosprawnymi: „To co tam zobaczyłam zrobiło na mnie wstrząsające wrażenie i to

27 J. Doroszewska, *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*, w: *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.*, red. J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński, Warszawa 1972, s. 16–18.

28 A. Hryniewicka. *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej*, s. 68–72.

mnie porwało” – wyjaśniała potem ten niespodziewany zwrot zainteresowania. „Przeżycie to było wielkie i zdecydowało o zwrocie w tym kierunku mojej pracy” – tym bardziej że z zażenowaniem i smutkiem wspominała, że od wczesnego dzieciństwa „czuła paniczny lęk i chęć ucieczki przed każdym zetknięciem się z czymś nieszczęściem czy kalectwem”²⁹. Grzegorzewska nie kontynuowała więc obranego wcześniej kierunku zaciekawienia estetyką, skoro jak mawiała: „nie może być mowy o pięknie, harmonii, jeżeli tylu ludzi pozbawionych jest możliwości korzystania z uroków życia. Wyrównywanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem mojego życia”³⁰. Konsekwencją takiego sposobu myślenia stało się skoncentrowanie wszystkich zainteresowań na problematyce upośledzeń oraz podjęcie pracy w klasie dla upośledzonych umysłowo w jednej ze paryskich szkół³¹. Zdaniem Grzegorzewskiej „chcąc służyć Najwyższej Harmonii, człowiek nie może ograniczyć się do spraw i dzieł harmonijnych, i to należy robić, szczęśliwi ci, którzy mogą się takiej pracy poświęcić, lecz cóż by było, gdyby wszyscy się odsunęli od tego co patologiczne i ułomne? Właśnie dla Najwyższej Harmonii należy iść w większą dysharmonię, walczyć z nią, zwiększać choćby w najmniejszej mierze wartość i godność najbardziej nawet upośledzonego człowieka”³².

Natomiast w biografii Szemińskiej znaczące doświadczenia życiowe o zwrotnym, przełomowym, charakterze miały miejsce po maturze w 1926 r., kiedy z powodu ostracyzmu wobec kobiet nie dostała się na medycynę. Wyjechała więc do Berlina, gdzie podjęła studia w zakresie psychologii dziecka u Wolfganga Köhlera, jednego z twórców psychologii postaci Gestalt, oraz u Kurta Levina.

Z punktu widzenia źródeł biograficznych twórczości naukowej należy podkreślić fakt, że gdy w 1928 r. szukała dla siebie odpowiedniej placówki naukowej, zdecydowała się, za poradą Köhlera, kontynuować studia na Faculté des Lettres Uniwersytetu Genewskiego. To on zwrócił jej uwagę na, jeszcze wtedy mało znanego psychologa, Jeana Piageta: „Jest to człowiek bardzo młody, to wschodząca gwiazda; człowiek, który stanie się psychologiem naszego stulecia. Nazywa się

29 J. Doroszevska, *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*, s. 9–27

30 Tamże, s. 18.

31 Tamże.

32 J. Gołubiew, *Maria Grzegorzewska*, „Tygodnik Powszechny” 1967, 24, s. 1–2.

Piaget [...]. Nie jestem pewien jego imienia i nie wiem, gdzie uczy. Jest gdzieś w Szwajcarii; dowie się Pani w Instytucie Rousseau”³³.

Szemińska odnalazła Piageta w Genewie w 1928 r. Tam też zainteresowała się rozwojem pojęć matematycznych u dzieci. W 1932 r. uzyskała dyplom magistra pedagogiki i zdała egzaminy uprawniające do przygotowywania doktoratu. W 1935 r. została asystentką Piageta. Po ukończeniu wojny uczestniczyła w pierwszym powojennym Kongresie Dziecka w 1945 r. w Genewie, przedstawiając wyniki badań nad skutkami przeżyć wojennych u dzieci.

Spionek-Pelc po zakończeniu wojny odbywała staż chirurgiczny w klinice w Krakowie i studiowała psychologię pod kierunkiem Stefana Szumana³⁴. Kontynuowała też studia psychologiczne w Warszawie pod kierunkiem Stefana Baley³⁵. W 1957 r. wyjechała na stypendium do Francji. Znaczącym doświadczeniem życiowym o charakterze krystalizującym było nawiązanie kontaktu z René Zazzo (1910–1995), francuskim psychologiem i pedagogiem. Specjalizował się on w psychologii dziecięcej i w 1958 r. obronił pracę dyplomową pod kierunkiem Piageta. Był jedną z pierwszych osób, które badały grupę problemów związanych z dysleksją i niepełnosprawnością. Warte odnotowania jest to, że w 1945 r., przy wsparciu Henri’ego Wallona, został poproszony o założenie pierwszych szkolnych usług psychologicznych, rozszerzając tym samym pracę nad włączeniem psychologii do edukacji.

Znaczące doświadczenia życiowe w kontekście wydarzeń wojennych

Grzegorzewska w latach 1939–1945 brała udział w obronie Warszawy jako sanitariuszka. Zakładała szpitale z ramienia Czerwonego Krzyża. Prowadziła tajną działalność oświatową i konspiracyjną. Pomagała Żydom, należąc do Głównego Komitetu Pomocy Żydom, i uratowała życie wielu z nich. Podczas powstania warszawskiego spłonął dom Grzegorzewskiej oraz rękopisy jej prac naukowych.

33 *Pięćdziesięciolecie La Genèse du Nombre chez l'Enfant Jeana Piageta i Aliny Szemińskiej*, s. 2.

34 Stefan Szuman (1889–1972) – pedagog, psycholog i lekarz.

35 Stefan Baley (1885–1952) – psycholog, lekarz i pedagog pochodzenia ukraińskiego, uważany za przedstawiciela szkoły lwowsko-warszawskiej i twórcę polskiej psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej.

Wywieziona po upadku powstania do obozu w Pruszkowie, uciekła i pracowała jako nauczycielka w Zalesiu Dolnym.

Szemińska – w przeddzień wybuchu wojny zdecydowała się na przerwanie badań naukowych, które prowadziła w Genewie. Pragnąc powrócić do Polski, 31 sierpnia 1939 r. wsiadła do ostatniego samolotu odlatującego ze Szwajcarii do Warszawy. W piątek, 1 września, I oddział hitlerowskiej dywizji pancerniej, bez formalnego wypowiedzenia wojny, uderzył o godzinie 5.45 na Polskę.

Z kolei Szemińska od początku wojny czynnie uczestniczyła w ruchu oporu. Podjęła pracę w Polskim Czerwonym Krzyżu jako kierownik Działu Poszukiwań w Biurze Informacyjnym. W połowie listopada 1942 r. została zadencjonowana i wraz z rodzicami osadzona w warszawskim getcie, z którego 2 lutego 1943 r. udało się im uciec. Pod przybranym nazwiskiem, Eugenia Górską, ponownie włączyła się w tajne nauczanie jako wykładowca Wyższych Kursów Nauczycielskich. W lutym 1943 r. została aresztowana i osadzona w więzieniu na Pawiaku. Udało się jej ukryć prawdziwą tożsamość. Powierzono jej funkcję „korytarzowej”, co dawało możliwość wychodzenia poza celę. Wykorzystywała to dla niesienia pomocy innym. Po dziewięciu miesiącach, 25 listopada 1943 r. została przetransportowana do obozu koncentracyjnego Auschwitz. Dzięki znajomości języków obcych pomagała jako tłumaczka i przyuczona pielęgniarka. Oswobodzona 17 lutego 1945 r. piechotą dostała się do Krakowa, skąd wróciła do Warszawy³⁶.

W biografii Spionek należy również podkreślić rolę wydarzeń wojennych. Po ukończeniu szkoły powszechnej w Pabianicach kontynuowała naukę w tamtejszym gimnazjum do wybuchu drugiej wojny światowej. W grudniu 1940 r. została przez okupanta niemieckiego wysiedlona do Generalnego Gubernatorstwa i zamieszkała w Warszawie. W 1941 r. zdała maturę na tajnych kompletach Państwowego Liceum im. Narcyzy Żmichowskiej. Rozpoczęła studia na tajnym Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego i równocześnie przez dwa lata (1941–1943) uczyła się w prywatnej Szkole dla Pomocniczego Personelu Sanitarnego Jana Zaorskiego. Dodatkowo, od 1942 r. studiowała psychologię wychowawczą u Stefana Baleya na tajnych studiach uniwersyteckich. Spionek

36 S. T. Sroka, Szemińska Alina, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 48, Warszawa–Kraków 2012–2013, <http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/alina-szeminaska>, dostęp: 2.02.2023.

była żołnierzem AK. Brała udział w powstaniu warszawskim jako sanitariuszka w walkach na Mokotowie. 1 października 1944 r. została wywieziona do obozu koncentracyjnego w Stutthofie, a 4 kwietnia 1945 r. razem z innymi więźniami przewieziona na wyspę Rugię.

Transgresyjna istota twórczości całożyciowej kobiet polskiej nauki

Obszarem zainteresowania Grzegorzewskiej była przede wszystkim pedagogika specjalna, zwłaszcza tyflopedagogika (edukacja osób niewidomych i niedowidzących), a także problematyka kształcenia nauczycieli. W badaniach nad psychologią niewidomych Grzegorzewska zwracała uwagę na zagadnienie kompensacji. Za podstawowy problem kształcenia niewidzących uznała właściwe wykorzystanie zjawiska kompensacji polegającej na wykorzystaniu tych narządów, które pomogą osobom lepiej funkcjonować. Zwracała szczególną uwagę na funkcje kompensacyjne i rewalidacyjne pracy pedagogicznej z dzieckiem upośledzonym. Stworzyła teoretyczne i organizacyjne podstawy systemu szkolnictwa specjalnego w Polsce. Była także autorką metody dydaktyczno-wychowawczej stosowanej w szkołach specjalnych, zwanej metodą ośrodków pracy (proces edukacyjny koncentruje się wokół ośrodków – zagadnień bliskich dziecku, do których „zbliża się” ono w toku obserwacji, następnie zbierania materiałów, a w ostatnim etapie, poprzez wyrażenie własnych wiadomości czy doświadczeń, w toku specjalnej pracy ręcznej). Ośrodki pracy miały wyzwalać w dziecku postawę czynną, poszukującą, dawać okazję do ujawnienia się cech i właściwości pozostających dotychczas w ukryciu.

W twórczości naukowej Szemińskiej najważniejsze osiągnięcia wiązały się z zapoczątkowanymi w 1933 r. badaniami dzieci. Badania te doprowadziły do odkrycia zjawiska braku stałości ilości cieczy i braku stałości liczby kardynalnej (*non-conservation*). Zjawisko to opracował koncepcyjnie Piaget i włączył do tworzonej przez siebie teorii stadialnego rozwoju pojęć matematycznych u dziecka. Pierwszy artykuł na ten temat Szemińska opublikowała razem z Piagetem w 1935 r., a w 1941 r. ukazała się ich praca *La genèse du nombre chez l'enfant*. Szemińska rozwijała i propagowała w Polsce poglądy naukowe Piageta, przyczyniając się do przyznania mu w 1958 r. doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmowała się schematami asymilacyjnymi i funkcją asymilacyjną pojęć. Zmodyfikowała standardowy test Piageta, zastępując

żetony przez odpowiednio dobrane pary przedmiotów. Warto podkreślić, że to doniosłe odkrycie naukowe dotyczące sposobu badania rozwoju zdolności do koordynowania dwu przeciwstawnych czynności umysłowych (czynności umysłowego przekształcania przedmiotu z czynnością umysłowego odwracania przekształcenia)³⁷, nie jest, niestety, do dzisiaj związane z nazwiskiem Szemińskiej, co powinno dawać do myślenia historykom nauki.

Natomiast problematyka badawcza w dorobku Spionek odnosiła się do realizacji badań nad psychologią i patologią rozwoju dzieci i młodzieży. W dysertacji *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich (analiza psychologiczna)* (1956) odrzuciła twierdzenie o wrodzonych skłonnościach jako przyczynach trudności wychowawczych i przestępczości, wykazując, że psychopatia i neurotyczność są skutkiem nieprawidłowego zespołu wyników rozwojowych, z niewłaściwym wychowaniem na czele. Podkreślała użyteczność wiedzy o psychopatologii rozwoju dzieci w nauczaniu i wychowaniu. W pracach *Rzecz o wychowanie małego dziecka* (1963), a zwłaszcza w *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Zagadnienia wybrane* (1965; wyd. 2, 1969) badaczka wykazała silne połączenie psychiki dziecka z motoryką i liczne powiązania zaburzeń rozwoju psychicznego z zaburzeniami ruchowymi. W książce *Rzecz o wychowawcze problemy wczesnego dzieciństwa* (1972) zawarła zaś podstawowe informacje na temat rozwoju psychicznego dzieci od urodzenia aż do pójścia do szkoły, omówiła również typowe błędy wychowawcze popełniane przez rodziców. Przydatne dla nauczycieli były jej dwie monografie: popularna *Trudności i niepowodzenia szkolne uczniów* (1970) oraz praca ściśle naukowa: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne* (1973, wyd. 4, 1985).

Transgresje sprawcze w postaci działań o charakterze symbolicznym

W dziedzinie kształcenia nauczycieli Grzegorzewska – idąc za Janem W. Dawidem i Stefanem Szumanem – uznała za kwestię podstawową oddziaływanie cech osobowości pedagoga. W ukształtowaniu samego siebie najważniejsza dla

37 M. J. Ratcliff, R. Tau, *A Window on the Theatre of Micro-Interactions: The Polish Psychologist Alina Szemińska at the International Centre of Genetic Epistemology, 1967–1972*, „Revista de Historia de la Psicología”, 42 (2021) nr 2, s. 17–26, DOI: 10.5093/rhp2021a7.

nauczyciela-wychowawcy jest wartość moralna, która – zdaniem Grzegorzewskiej – znacznie przewyższa wartość wykształcenia formalnego. Pisała: „Aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrz, trzeba mieć własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, a żeby dużo dać – trzeba dużo mieć”³⁸.

W 1918 r. na łamach „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” Grzegorzewska opublikowała tekst *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce*. W 1926 r. wydała pierwszy tom *Psychologii niewidomych*. Rękopis tomu 2 został zniszczony podczas powstania warszawskiego. Los ten podzieliła także monografia *Osobowość nauczyciela. Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego* (1927). W 1947 r. wydała pierwszy cykl *Listów do młodego nauczyciela*. W 1958 r. opublikowała cykl drugi, a w 1961 r. wydała cykl trzeci: *Analiza zjawisk kompensacji u głuchych i niewidomych* (1959) i *Wybór pism* (1964). Po zakończeniu wojny uczona przez wiele lat kierowała komitetem redakcyjnym „Szkoły Specjalnej”. Grzegorzewska pełniła funkcję dyrektora Instytutu do końca życia (zmarła w maju 1967 r.). W setną rocznicę utworzenia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w uznaniu wybitnych zasług jej założycielki, dyrektorki i patronki, ogłosił 2022 r. „Rokiem Marii Grzegorzewskiej” (Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 14 października 2021 r.).

Szemińska – w 1979 r. otrzymała doktorat *honoris causa* Uniwersytetu w Genewie za zasługi dla rozwoju psychologii. Sporządziła wskazówki dotyczące organizacji pracy i metodyki poznania ucznia, opublikowane w zredagowanej przez siebie pracy zbiorowej *Poznawanie ucznia a oddziaływanie pedagogiczne* (1957). Opracowała ponadto metodę badania dojrzałości szkolnej, która była stosowana w polskich przedszkolach (wydane w pracy zbiorowej pod jej redakcją: *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, 1969). Za najbardziej typowe objawy dojrzałości szkolnej dziecka uważała zapal do podjęcia roli ucznia i chęć do nauki, a także czas utrzymywania się tego zainteresowania (trwałość uwagi) oraz wyniki osiągane dzięki ćwiczeniom. Szemińska do dzisiaj cieszy się w Polsce uznaniem w kręgu specjalistów od nauczania

38 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 69.

matematyki. Z zakresu nauczania matematyki ogłosiła m.in. wspólnie z Piagetem i Bärbel Inhelder książkę *La géométrie spontanée de l'enfant* (Paris 1948, przekł. angielski 1960) na temat rozwoju u dzieci pojęć geometrycznych, a samodzielnie wydała prace: *Ćwiczenia liczbowe w przedszkolu* („Wychowanie w Przedszkolu” 1949/1950, nr 6), *Dzieci samorzutnie interesują się liczbą* (tamże) oraz *Mierzenie i liczenie w połączeniu z pracą w ogrodzie* (tamże 1951/2 nr 3). Wspólnie z Henrykiem Ryllem przetłumaczyła z języka francuskiego książkę Henri’ego Walonna *Od czynu do myśli: szkic z zakresu psychologii porównawczej* (1950).

Szemińska wielokrotnie reprezentowała polskich psychologów na międzynarodowych kongresach, m.in. w Genewie, Paryżu i Moskwie. Działała w Towarzystwie Przyjaciół Dzieci i Polskim Towarzystwie Psychologicznym. Ogółem opublikowała około 50 prac dotyczących głównie psychologii dzieci, kształcenia myślenia i pojęć matematycznych. Wydała m.in.: *Stadia rozwoju psychicznego i ich znaczenie dla pedagogiki* („Nowa Szkoła” 1959, nr 4), *Rozwój procesów poznawczych* („Psychologia Wychowawcza” 1962, nr 2), *Wzajemna zależność między różnymi procesami myśli* (tamże, 1963, nr 5) oraz *Kształtowanie pojęć i czynności intelektualnych* (tamże, 1967, nr 4). Była współautorką kilku książek opublikowanych w języku francuskim. Przetłumaczono je na różne języki, ale jak dotąd nie ukazały się w języku polskim. Książkę o rozwoju pojęcia liczby u dzieci (1941) przełożono na sześć języków, książkę o rozwoju pojęć geometrycznych (1948, współautorzy: J. Piaget i B. Inhelder) – na trzy języki, a praca o rozumieniu pojęcia funkcji (1968, współautorzy: J. Piaget, J.-B. Grize, V. Bang) miała dwa tłumaczenia.

Spionek – rozprawę doktorską poświęciła problematyce trudności wychowawczych i przestępczości nieletnich. Prace nad tym tematem rozpoczęła pod kierunkiem Stefana Baleya³⁹, po jego śmierci kontynuowała u Marii Żebrowskiej⁴⁰ (1955). Prowadziła badania nad rozwojem małego dziecka, opracowała oryginalną koncepcję aktywności zabawowej w warunkach wychowania zbior-

39 Stefan Baley (1885–1952) – psycholog, lekarz i pedagog pochodzenia ukraińskiego, uważany za przedstawiciela szkoły lwowsko-warszawskiej i twórcę polskiej psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej).

40 Maria Żebrowska (1900–1978) – psycholog; była pierwszym dziekanem utworzonego w 1953 r. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

rowego. Była konsultantem Ministra Zdrowia ds. opieki nad małym dzieckiem. Wprowadziła do obiegu pierwszą w Polsce uniwersytecką specjalizację w zakresie psychologii klinicznej dziecka. Habilitowała się na podstawie rozprawy *Powstawanie orientacji w prawej i lewej stronie schematu ciała w ontogenezie* (1961), a 11 marca 1961 r. uzyskała stopień docenta nauk humanistycznych w zakresie psychologii.

Jako badaczka Spionek przyczyniła się do zainicjowania ruchu na rzecz dzieci dyslektycznych i dysgraficznych oraz wypracowania dla nich specjalnych metod reedukacyjnych i zajęć wyrównawczych. W 1954 r. zorganizowała Pracownię Pawłowską, w której prowadziła prace eksperymentalne nad orientacją w prawej i lewej stronie ciała u dzieci w wieku przedszkolnym. Opublikowała liczne prace z zakresu dysgrafii i dysleksji, stworzyła pojęcie fragmentarycznego deficytu rozwojowego⁴¹. Adaptowała test René Zazzo i Miry Stambak do badania funkcjonalnej sprawności analizatorów, który stosowany jest w poradniach zdrowia psychicznego dla dzieci i poradniach wychowawczo-zawodowych.

(Cało)życiowa twórczość jako potrzeba (samo)realizacji człowieka w rozwoju. Refleksja końcowa

Jak założono we wstępie do opracowania, pojęcie punktów zwrotnych kryje w sobie wielość znaczeń oraz kontekstów interpretacji. Zagadnienie punktów zwrotnych w biografii człowieka jako doświadczeń życiowych rozwojowych, przełomowych i transgresyjnych jest poznawczo interesujące. Perspektywa biograficzna ukazuje źródła doświadczeń życiowych oraz bogactwo ich treści, a także – co najważniejsze – transgresyjną istotę twórczości życiowej. Doświadczenia życiowe i ich źródła obecne w biografiach kobiet polskiej nauki stanowią interesujący kontekst do ujmowania obszarów twórczej aktywności człowieka. Jest ona obecna w opisie ich warunków życia i w twórczej pracy. Doświadczenia życiowe kobiet zmieniały zarówno przebieg życia, jak i charakter ich twórczości. Kluczowe wydarzenia modyfikują również oraz (re)definiują rezultaty osiągnięć.

41 Inaczej: dysfunkcje parcjalne lub fragmentaryczne zaburzenia rozwoju psychomotorycznego – opóźnienie rozwoju psychomotorycznego, wolniejsze tempo rozwoju określonych funkcji. Deficyty mogą mieć różny zakres, dlatego wyróżnia się: parcjalne i fragmentaryczne.

W doświadczeniach biograficznych kobiet związanych z nauką i edukacją – a jednocześnie kobiet nauki i edukacji – przestrzenie życiowe wypełnia twórczość i działania transgresyjne. Mamy tutaj do czynienia z transgresją sprawczą w postaci działań o charakterze symbolicznym, jak również skierowanych „ku innym”. Praktyka społeczna łączy kompetencje zawodowe z postawą społeczną – i z etosem służby społecznej. (Cało)życiowa twórczość kobiet i związanych z nią indywidualnych osiągnięć stanowi o ich wartości poznawczej i społecznej oraz emancypacyjnym charakterze. (Cało)życiowa twórczość wyraża potrzebę (samo)realizacji człowieka w rozwoju. Jest to jednocześnie aktywność transgresyjna, której specyficzną funkcją jest zmienianie otaczającego świata oraz własnej w nim sytuacji. Twórczość życiowa kobiet ukazuje występowanie ważnych przestrzeni transgresywnego rozwoju: 1) związanych ze zdobywaniem wiedzy i osiągnięć naukowych; 2) realizowanych aktywności w zakresie społecznej praktyki; 3) odniesionych do (samo)realizacji. Osobista aktywność transgresyjna zarówno wewnętrzna, jak i zewnętrzna skutkuje rozwojem osobowym, wzmacnianiem poczucia własnej wartości. W twórczości prezentowanych sylwetek kobiet nauki dokonywał się (cało) życiowy proces przebiegający: od znaczących doświadczeń życiowych i punktów zwrotnych przełomowych oraz kryształizujących – do transgresyjnej istoty twórczości całożyciowej i sprawczych transgresji społecznych i symbolicznych. Istota tworzenia osobistego doświadczenia życiowego jest procesem wyzwiania się i porzucania starych sensów na rzecz sensów nowych, wyrażających głębsze i subiektywnie bardziej trafne rozumienie porządku świata oraz osnowy własnego życia⁴². Podstawowym warunkiem realizacji (cało)życiowej twórczości ukazanych biografii kobiet nauki i edukacji jest intencjonalność i sprawczość, które pozwoliły – jak określiła Maria Grzegorzewska – „umieć zaprząć swój pług do jakiejś gwiazdy”. Tym samym w znaczących doświadczeniach życiowych kobiet polskiej nauki dokonywał się (cało) życiowy proces przebiegający – od twórczej interpretacji zamieżeń i celów – do generowania osobistego modelu świata.

42 A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, 1 (1990) s. 13–27. Rozwój osobowy jest kategorią nieinstrumentalną, nieadaptacyjną, nienależącą do dziedziny problemów funkcjonowania czy zachowania się człowieka w sytuacji.

Streszczenie: Pojęcie punktów zwrotnych zawiera w sobie wielość znaczeń i kontekstów interpretacji. Proponowane ujęcie zagadnienia punktów zwrotnych w biografii dotyczy doświadczeń życiowych o zróżnicowanym charakterze: jako tworzących (rozwojowych), przełomowych i transgresyjnych. Opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie o istotę tak rozumianych doświadczeń życiowych. Pierwsza część wyjaśnia kluczowe kategorie pojęć, ich ujmowanie i interpretacje. Kontekstem analizy prowadzonej w drugiej części są źródła doświadczeń życiowych w biografiach i (cało)życiowa twórczość kobiet polskiej nauki: Marii Grzegorzewskiej (1888–1967), Aliny Szemińskiej (1907–1986), Haliny Mirosławy Spionek-Pelc (1924–1991), pionierki pedagogiki empirycznej i psychologii rozwojowej opartej na badaniach rozwoju dziecka. Były tymi badaczkami, które stworzyły podstawy metodologiczne i organizacyjne dla późniejszych badań nad dziećmi w Polsce. Ich zainteresowanie problematyką rozwoju i wychowania dziecka oraz pracą nauczyciela zaowocowało znaczącym dorobkiem naukowym, a ich osiągnięcia inspirują do dalszej dyskusji nad przedmiotem badań w tym obszarze zagadnień.

Słowa kluczowe: doświadczenia życiowe, punkty zwrotne, kryzys, transgresja, epifania, twórczość (cało)życiowa, kobiety polskiej nauki.

Bibliografia

- Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, tł. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999.
- Dezin N., *Interpretative Biography*, London–New Delhi 1987.
- Doroszewska J., *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*, w: *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.*, red. J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński, Warszawa 1972, s. 9–27.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tł. P. Hejmej, Poznań 2000.
- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, tł. A. Gomola, Poznań 2002.
- Galdowa A., *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, 1 (1990) s. 13–27.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, tł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2011.
- Gołąb A., *Alina Szemińska: niedoceniona odkrywczyni*, w: *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku*, red. Sibylle Volkmann-Raue, Helmut E. Lück, tł. i red. nauk. pol. wyd. W. Zeidler, Sopot 2013, s. 363–385.
- Gołubiew A., *Maria Grzegorzewska*, „Tygodnik Powszechny” 24 (1967), s. 1–2.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 2002.
- Han-Ilgiewicz N., *Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej*, „Szkoła Specjalna” 3 (1976) s. 246–247. To nie jest cytowane w przypisach

- Heszen-Niejodek, I., *Doświadczenie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń?*, Katowice 1995. To nie jest cytowane w przypisach
- Hryniewiecka A., *Maria Grzegorzewska: psychologia wobec niepełnosprawności*, w: *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku*, red. S. Volkmann-Raue, H. E. Lück, tł. i red. nauk. pol. wyd. Włodzisław Zeidler, Sopot 2013, s. 341–362.
- Hryniewiecka A., *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”*, cz. 1, „Szkola Specjalna”, „Szkola Specjalna”, 75 (2014) nr 1, s. 68–72.
- Jaspers K., *Sytuacje graniczne*, tł. A. Staniewska, M. Skwieciński, w: R. Rudziński, Jaspers, Warszawa 1978, s. 186–242.
- Kozielecki J., *Działania transgresyjne. Przekraczanie granic samego siebie*, „Przegląd Psychologiczny”, 26 (1983) nr 3, s. 505–517.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Kubacka-Jasiecka D., *Od stresu do kryzysu – kryzys emocjonalny jako zagrożenie tożsamości*, w: *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszen-Niejodek, Poznań 2002, s. 80–83.
- Kubacka-Jasiecka D., *Kryzys emocjonalny i interwencja kryzysowa – spojrzenie z perspektywy zagrożenia ja i poczucia tożsamości*, w: *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, red. D. Kubacka-Jasiecka, T. M. Ostrowski, Kraków 2005, s. 63–66.
- Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, tł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, tł. J. Radzicki, Warszawa 1990.
- Ratcliff M. J., Tau R., *A Window on the Theatre of Micro-Interactions: The Polish Psychologist Alina Szemińska at the International Centre of Genetic Epistemology, 1967–1972*, „Revista de Historia de la Psicología”, 42 (2021) nr 2, s. 17–26, DOI: 10.5093/rhp2021a7.
- Sęk H., *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, w: *Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1991, s. 472–503.
- Sęk H., *Kryzys*, w: *Leksykon psychiatrii*, Warszawa 1993.
- Sęk H., *Stres krytycznych wydarzeń życiowych*, w: *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, red. H. Sęk i T. Pasikowski, Poznań 2001, s. 13–23.
- Spionek-Pelc H., *Biogram opublikowany w 2002 r. w 41 tomie Polskiego słownika biograficznego*
- Sroka S. T., Szemińska Alina, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 48, Warszawa–Kraków 2012–2013, <http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/alina-szeminska>, dostęp: 2.02.2023.
- Szmidt K., *Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 15 (2012) nr 4, s. 73–86.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988, s. 44–79.

- Walters J., Gardner H., *The Crystallizing Experience: Discovering a Intellectual Gift*, w: *Conceptions of Giftedness*, red. R. J. Sternberg, J. Davidson, New York 1986, pp. 306–330.
- Wróblewska M., *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Trans Humana, 2015.
- Wróblewska M., *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*, „Rocznik Teologii Katolickiej”, 17 (2018) nr 2, s. 163–174, doi: 10.15290/rtk.2018.17.2.12
- Wróblewska M., *Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, w: *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcencji?*, red. A. Ciążela, S. Jaronowska, Warszawa 2019, s. 155–177.
- Wróblewska H. M., *Boundaries of Sense-creating Experiences in the Literary Works by Karol Wojtyła and the Concept of Transgression by Józef Koziński*, „Fides et Ratio. In Science and Religion, in Culture, Art and in Life” 48 (2021a) nr 4, s. 236–249, doi: 10.34766/fetr.v48i4.1004;
- Wróblewska H. M., *Dramat. Twórczość. Transgresja. Przestrzenie intersubiektywnych doświadczeń w mistrzowskim dyskursie*. „Przestrzenie Teorii”, 36 (2021b) s. 271–288, doi: 10.14746/pt.2021.36.16
- Wróblewska H. M., *Krytyczne doświadczenia życiowe jako źródło zmian: w kierunku potraumatycznego rozwoju*, „Studia Edukacyjne” (66) 2022 (a), s. 61–75.
- Wróblewska H. M., „Człowiek rodzi się dla rozkwitu” *Ku twórczym źródłom potencjału (w) tożsamości miejsca*. „Biografistyka Pedagogiczna” 2022 (b) nr (7)2, s. 173–188 doi: 10.36578/bp.2022.07.337
- Wróblewska, H. M., *From Lifelong Creativity to Self-Authorship: The Humanistic and Creational Dimension of Women’s Citizenship in Education – Maria Grzegorzewska and Irena Wojnar*. „Educational Studies Review”, 42 (2023) 269–290.