

STUDIA EDUKA CYJNE

74 / 2024

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 74/2024



POZNAŃ 2024

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),

Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),
Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),
Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),
Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

*Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych
(RCN/SP/0133/2021/1)*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons
– Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

DANUTA KOPEĆ, <i>Rozważania wstępne dotyczące czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4”</i>	7
MARZENA BUCHNAT, <i>Funkcjonowanie dzieci przedszkolnych podczas zajęć wprowadzających program powszechnej dwujęzyczności prowadzonych przy wsparciu medialnym</i>	29
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Elżbieta Drygas – poznańska pedagogożka, „teatralniczka” i działaczka społeczna – refleksja u progu 50-lecia pedagogiki „tejerskiej”</i>	43
MONIKA OLĘDZKA, MARK BENESIO CARACE, SUSANA DE OLIVEIRA TOMAZ, BENNY PAN, PENGFEI JIANG, <i>AI as a Teaching Assistant: An Innovative Approach to Education Through Customized Model Answer Generation and Guided Practice</i>	67
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, MAŁGORZATA ZIÓŁKOWSKA, <i>Lekarz, redaktor, społecznik: Zygmunt Wąsowicz i jego wkład w popularyzację leczenia uzdrowiskowego</i>	81
MATEUSZ MARCINIAK, KATARZYNA FORECKA-WAŚKO, MICHALINA KASPRZAK, SYLWIA JASKULSKA, <i>Metoda microteachingu w edukacji przyszłych nauczycieli</i>	95
MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Wiesław Jamrożek (1954-2021) jako kierownik Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wspomnienie w 70. rocznicę urodzin</i>	105
MICHAŁ DASZKIEWICZ, <i>Positioning of Spoken Language by a Ukrainian Student...</i>	121
KATARZYNA SCHRAGER, ADAM PIETRUSZKA, <i>Cyfrowe kompetencje muzyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej</i>	137

II. RECENZJE I NOTY

Bożena Matyjas, Danuta Opozda, Katarzyna Segiet, (2024). <i>Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 183 (KATARZYNA SADOWSKA) .	157
---	-----

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, „Logowizualność literatury dla dzieci i młodzieży”, Kraków, 20-21 listopada 2023 roku (MAREK MĘCH).....	163
Sprawozdanie z II Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej, „Rekreacje, czyli rozerwanie umysłu pracą szkolną utrudzonego”, Poznań, 14 października 2024 roku (KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI, ANNA WOJEWODA)	168
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej: „Pedagogical Innovation in Education: Bridging Nature & Technology in Teaching Process”, Poznań, 28 października 2024 roku (MARIANNA RACKA, MICHALINA KASPRZAK)	171
Informacje o autorach.....	175
Informacje dla autorów	177

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

DANUTA KOPEĆ, <i>Preliminary Considerations on Factors Initiating and Inhibiting the Process of Social Amnesia About Operation T4</i>	7
MARZENA BUCHNAT, <i>The Functioning of Preschool Children During Classes Introducing a Universal Media-Enhanced Bilingualism Program</i>	29
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Elżbieta Drygas – Poznań Educator, Theatre and Social Activist – Reflection on the Threshold of the 50th Anniversary of “Łejery” ... Pedagogy</i>	43
MONIKA OŁĘDZKA, MARK BENESIO CARACE, SUSANA DE OLIVEIRA TOMAZ, BENNY PAN, PENGFEI JIANG, <i>AI as a Teaching Assistant: An Innovative Approach to Education Through Customized Model Answer Generation and Guided Practice</i>	67
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, MAŁGORZATA ZIÓŁKOWSKA, <i>Doctor, Editor, Social Activist: Zygmunt Wąsowicz and his Contribution to the Promotion of Spa Treatment</i>	81
MATEUSZ MARCINIAK, KATARZYNA FORECKA-WAŚKO, MICHALINA KASPRZAK, SYLWIA JASKULSKA, <i>Microteaching Method in the Education of Pre-Service Teachers</i>	95
MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI, <i>Wiesław Jamrożek (1954-2021) as Head of the Department of the History of Education at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań. A Commemorative Note on the 70th Anniversary of his Birth</i>	105
MICHAŁ DASZKIEWICZ, <i>Positioning of Spoken Language by a Ukrainian Student</i> ...	121
KATARZYNA SCHRAGER, ADAM PIETRUSZKA, <i>Digital Musical Competence of Early Childhood Education Teachers</i>	137

II. REVIEWES AND NOTES

Bożena Matyjas, Danuta Opozda, Katarzyna Segiet, (2024). <i>Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 183 (KATARZYNA SADOWSKA) .	157
---	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

A report on the National Conference: "Logo-visibility of literature for children and young people", Kraków, 20-21 November 2023 (MAREK MECH).....	163
A report on the 2nd Faculty Day of the Commission of National Education: "Recreations, or the distractions of the schoolwork-burdened mind ", Poznań, 14 October 2024 (KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, ANNA WOJEWODA).....	168
A report on the International Conference: Pedagogical Innovation in Education: Bridging Nature & Technology in Teaching Process, Poznań, 28 October 2024 (MARIANNA RACKA, MICHALINA KASPRZAK).....	171
Information of Authors.....	175
Information for Authors.....	177

I. STUDIA I ROZPRAWY

DANUTA KOPEĆ

ORCID 0000-0002-1874-5954

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ROZWAŻANIA WSTĘPNE DOTYCZĄCE CZYNNIKÓW INICJUJĄCYCH I HAMUJĄCYCH PROCES SPOŁECZNEJ AMNEZJI O AKCJI „T4”

ABSTRACT. Kopeć Danuta, *Rozważania wstępne dotyczące czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4”* [Preliminary Considerations on Factors Initiating and Inhibiting the Process of Social Amnesia About Operation T4] Studia Edukacyjne no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 7-27. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 27.11.2024. Accepted: 12.12.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.1

The text offers preliminary considerations of the factors initiating and inhibiting the process of social amnesia about Operation T4. Carried out by the Nazis, this operation was designed to exterminate those whose lives were described as “unworthy of life/*Lebensunwertes Leben*”. This group included both adults and children, primarily persons in a mental health crisis and with disabilities. Figures from the year 2000 show that about 216,400 people were killed in Germany and Austria, 80,000 in the occupied territories, and 20,000 in the lands of the Second Polish Republic. It is striking that there is social amnesia about Operation T4 in Germany, Austria, and Poland. There is no doubt that disrupting the process of social amnesia is vital for the commemoration of the victims of Operation T4. To do so, it is crucial to know the initiating and inhibiting factors behind this amnesia. The text attempts to describe them in the context of two perspectives: individual and collective. The factors initiating and inhibiting the process of social amnesia about Operation T4 in the collective perspective have been analyzed in the context of three time periods: 1) the inter-war and wartime period up to 1945; 2) the post-war period, from 1945 until the end of the 1980s; 3) contemporary period, from early 1990s.

Key words: Operation T4, process of social amnesia, factors initiating the process of social amnesia, factors inhibiting the process of social amnesia, the historical uncanny – *unheimlich*, extermination, persons in a mental health crisis, persons with disabilities

Wprowadzenie

Dlaczego, jeśli istnieją aniołowie, żaden z nich nie ma za zadanie zapobiegać tu na ziemi rzeczom, którym wolno się zdarzać w najgorszym piekle. Zapisuję to zwyczajnymi

słowami, zapisuję, jakby to nie było nic szczególnego, a właściwie powinnam bym rozwalić te ściany i kamień po kamieniu ciskać w niebo, ażeby sobie uprzytomniło, że ma jakieś obowiązki także tu, na dole. Może każde z tych słów jest dla mnie przekleństwem, ale muszę je pisać, taka moja dola. Jedni muszą budować most, inni rodzić dzieci, albo przekładać na dźwięki to, co w sobie noszą, ktoś gdzieś może akurat maluje obraz i z każdym pociągnięciem pędzla coraz bardziej się nienawidzi – ach, rzuciło nami w jakimś kierunku i zgodnie z tym kierunkiem podążamy. Kamienie! Kamienie! Kamienie! (Lavant, 2018, ss. 33-34).

Swoje przemyślenia dotyczące Akcji „T4” rozpoczęłam świadomie od poruszających słów Christine Lavant¹ pochodzących z książki jej autorstwa, zatytułowanej: *Zapiski z domu wariatów* (2018)². Czynię to z dwóch powodów. Po pierwsze, opowiadanie Lavant traktuję jako świadectwo rzeczywistości ówczesnego szpitala psychiatrycznego, która już podczas pobytu Pisarki w 1935 roku była trudna do zniesienia przez swoje podobieństwo do piekła (por. Lavant, 2018, s. 33). Nabrała ona jeszcze bardziej przerażających cech w 1939 roku, kiedy w wyniku realizacji akcji „T4” dochodziło do systema-

¹ Christine Thonhauser (1915-1973), bo takie jest prawdziwe, rodowe nazwisko austriackiej poetki i prozaiczki, urodziła się w wiosce Grosseßling, w alpejskiej dolinie Lavant. To właśnie nazwa tej doliny stała się jej późniejszym pseudonimem literackim. Była dziewiątym dzieckiem górnika i szwaczki. Od urodzenia towarzyszyły jej różnego rodzaju wyzwania zdrowotne, pojawiające się z różną częstotliwością. W okresie wczesnego dzieciństwa dotknęła ją skrofuloza. W wieku dwunastu lat zachorowała na gruźlicę, która wywołała nawrót skrofulozy. Wówczas stan jej zdrowia był na tyle poważny, że wymagał hospitalizacji. Z tego powodu po raz pierwszy pojawiła się w klinice w Klagenfurcie, gdzie poddano ją ryzykownej terapii promieniami rentgenowskimi i uratowano jej wzrok. W wieku czternastu lat, po ukończeniu szkoły powszechnej, była zmuszona zakończyć edukację z powodu towarzyszących jej zbyt dużych wyzwań zdrowotnych oraz bardzo słabej kondycji finansowej rodziny (Lipszyc, 2018, ss. 98-108; Paziński, 2021, ss. 101-118). W późniejszym okresie wśród wyzwań zdrowotnych Christine Thonhauser pojawiała się depresja, ewokująca próby samobójcze (Paziński, 2021, s. 103). W roku 1935, po kolejnej próbie samobójczej, na własne życzenie zgłosiła się na oddział psychiatryczny szpitala w Klagenfurcie (Lipszyc, 2018, s. 97; Paziński, 2021, s. 103). Właśnie z tego okresu pobytu na oddziale psychiatrycznym pochodzi książka: *Zapiski z domu wariatów* (Lipszyc, 2018, ss. 98-108; Paziński, 2021, ss. 101-118).

² *Zapiski z domu wariatów* (w jęz. niem. *Aufzeichnungen aus dem Irrenhaus*) napisała w 1946 roku (Lipszyc, 2018, s. 101). Lipszyc podkreśla, że książka ta nigdy nie została opublikowana za życia Autorki. Lavant przekazała jej tekst „zamieszkałej w Londynie tłumaczce i pisarce Norze Purtscher-Wydenbruck” (Lipszyc, 2018, s. 101), będącej szwagierką lekarza pracującego w szpitalu w Klagenfurcie – Adolfa Purtschera. Lekarz ten ocalił Lavant wzrok podczas jej pierwszego pobytu w szpitalu i wspierał ją podczas dalszych, pojawiających się u niej wyzwań zdrowotnych. Norze Purtscher-Wydenbruck zależało na wydaniu wszystkich trzech, przetłumaczonych przez nią, utworów, tj.: *Das Kind/Dziecko* (1945), *Das Krüglein/Dzbanek* (1946), *Aufzeichnungen aus dem Irrenhaus/Zapiski z domu wariatów* (1946) (Lipszyc, 2018, s. 102). Lavant odrzuciła prośby tłumaczki o druk opowiadania i zażądała jego natychmiastowego zwrotu. Nora Purtscher-Wydenbruck tekstu *Zapisków z domu wariatów* jednak nie zwróciła. Odnaleziono je w pośmiertnej dokumentacji zostawionej przez tłumaczkę dopiero w latach dziewięćdziesiątych. *Zapiski z domu wariatów* po raz pierwszy opublikowano w roku 2001. Piętnaście lat później tekst opowiadania ukazał się w wersji poprawionej i opatrzonej posłowiem Klausu Amanna (Lipszyc, 2018, s. 102).

tycznej, masowej eksterminacji pacjentów szpitali psychiatrycznych – osób w kryzysie zdrowia psychicznego³ (por. Nasierowski, 2008; Ojrzyńska, 2017; Sheffer, 2019; Błażejowska, 2023). Należy mieć na uwadze fakt, że w latach 1940-1945 zamordowano 1500 pacjentów klagenfurckiego szpitala (Lipszyc, 2018, s. 105). Można więc stwierdzić, że Chrisitne Lavant podczas swojego pobytu w szpitalu dotykała świata, który wkrótce miał okazać się światem spotęgowanej, unicestwiającej bezbronnie i kruche życie, grozy. Myślę, że należy odnotować jeszcze jeden istotny fakt, na który w swoim posłowniu do *Zapisków* zwraca uwagę Lipszyc:

[n]ie jest wykluczone, że ofiarą tych praktyk [uwaga własna: praktyk eksterminacyjnych nazistów] padły niektóre z pacjentek stanowiących pierwowzory postaci z *Zapisków* (Lipszyc, 2018, s. 106).

Drugi powód, dla którego swoje rozważania dotyczące akcji „T4” rozpoczynam od tekstu Christine Lavant, to czas jego publikacji, który miał miejsce dopiero w 2001 roku – opowiadanie zostało napisane w 1946 roku. Upłynął więc długi czas od jego powstania i śmierci Pisarki mającej miejsce w 1973 roku. Jak już wspominałam, Lavant nie wyrażała zgody na jego publikację. Uzasadnione jest zatem postawienie pytania, dlaczego Christine Lavant była przeciwna publikacji opowiadania, pomimo zapewnień tłumaczki Nory Purtscher-Wydenbruck o tym, że *Zapiski* to po prostu najlepszy utwór, jaki wyszedł spod pióra karyńskiej autorki (Lipszyc, 2018, s. 102).

Badacze zwracają uwagę na dwie wielce prawdopodobne przyczyny, z powodu których Pisarka nie wyrażała zgody na publikację tekstu. Pierwsza, osobista, podyktowana była obawą o percepcję opowiadania przez swoje siostry i ich mężów, którzy pod zmienionymi imionami zostali opisani na kartach dzieła Lavant (Lipszyc, 2018, s. 102). Druga przyczyna, która nie jest wyrażona wprost i o której można domniemywać, ma charakter kontekstowy oraz jest związana z akcją „T4”, precyzując – dotyczy rozliczeń lekarzy biorących w niej udział i tabuizowania wiedzy o akcji. Należy pamiętać, że za życia Christine Lavant odbywały się procesy sądowe lekarzy⁴ uczestniczących w akcji „T4”, przeprowadzonej na terenie klagenfurckiej kliniki. Jednym z nich był opisany przez pisarkę w *Zapiskach*, oczywiście bez podania danych osobowych, przedstawiony jako naczelný lekarz kobiecego oddziału psychia-

³ W niniejszym tekście określenie „osoby chore psychicznie” będę zastępowała określeniem mniej stygmatyzującym, pojawiającym się zarówno w przestrzeni publicznej, jak i w literaturze przedmiotu – „osoby w kryzysie zdrowia psychicznego” (por. *Kryzys zdrowia psychicznego*, 2024).

⁴ Lekarze odegrali decydującą rolę w przebiegu akcji „T4”. W sytuacjach, w których osoby w kryzysie zdrowia psychicznego i osoby z niepełnosprawnościami były uśmiercane gazem, osobą odpowiedzialną za odkręcenie kurka z gazem, paradoksalnie, był zawsze lekarz, tzw. lekarz gazujący (w jęz. niem. *Vergasungarzt*). W akcji „T4” brało udział 14 lekarzy gazujących (Nasierowski, 2008, s. 56).

trycznego, Kurt Meusburger, który w wyniku postępowania sądowego został uniewinniony⁵ (Lipszyc, 2018, s. 106). Warto jednak pamiętać, że wyroki postawionych w stan oskarżenia lekarzy, w związku z udziałem w eutanazji osób w kryzysie zdrowia psychicznego i osób z niepełnosprawnościami, bardzo często nie tylko nie były wyrokami sprawiedliwymi, ale też z reguły do nich nie dochodziło⁶. Moim zdaniem, istotą przyczyny kontekstowej, z powodu której Lavant nie chciała opublikować *Zapisków*, był uruchomiony po II wojnie światowej proces społecznej amnezji⁷ o akcji „T4”, zauważalny nie tylko w Austrii i Niemczech, ale również w Polsce (por. Nasierowski, 2008; Ojrzyńska, 2017; Sheffer, 2019; Błażejowska, 2023). Jego skutkiem jest doświadczane współcześnie *unheimlich*, czy jak chce Susanne Knittel – „historyczne *unheimlich*” (*the historical uncanny*) (za: Ojrzyńska, 2017, s. 284). Zdaniem Ojrzyńskiej,

unheimlich to termin, który określa uczucie będące wynikiem swoistego dysonansu poznawczego. Dysonans ów występuje w sytuacji, gdy coś dobrze znane okazuje się

⁵ W trakcie rozprawy przyznał, „że miał wiedzę, sporą wiedzę o przebiegu wypadków” dotyczących akcji „T4” (Lipszyc, 2018, s. 106).

⁶ Nasierowski zauważa, że „[j]edynie nieliczni spośród zbrodniarzy hitlerowskich zostali rozliczeni ze swoich działań. Procesy, które przeprowadzono bezpośrednio po wojnie zakończyły się wyrokami skazującymi. Z biegiem lat sądy Republiki Federalnej Niemiec zaczęły stosować taktykę przeciągania procesów, licząc w wielu przypadkach na biologiczne rozwiązanie problemu – naturalną śmierć sprawców” (2008, s. 224; por. Sheffer, 2019, ss. 304-306). Za przykład takiego postępowania może posłużyć lekarka Elizabeth Hecker, odpowiedzialna za uśmiercanie dzieci w Lublinie. Śledztwo przeciwko niej zostało umorzone. Po jego umorzeniu była traktowana jako autorytet naukowy. W 1979 r. brała udział w zjeździe Niemieckiego Towarzystwa Psychiatrii i Psychoterapii Dzieci i Młodzieży w Münster, gdzie została ogłoszona honorową członkinią towarzystwa. Tytuł został jej odebrany dopiero w roku 2013, ale o tym fakcie nigdy się nie dowiedziała, bo umarła w 1986 roku, ciesząc się do końca życia uznaniem w niemieckim środowisku lekarskim (Błażejowska, 2023, s. 240). Podobnych do Hecker „biograficznych przykładów” lekarzy biorących udział w akcji „T4”, a po wojnie nadal sprawujących obowiązki lekarskie, było więcej. Medialnie głośna była historia Friedricha Zawrela (Ojrzyńska, 2017, ss. 288-289; Sheffer, 2019, ss. 302-303). Friedrich Zawrel jako dziecko był wysłany do wiedeńskiej kliniki *Am Spiegelgrund*, w której był świadkiem realizacji akcji „T4”. Na szczęście nie podzielił losu zamordowanych dzieci, ponieważ dokonał ucieczki zakończonej sukcesem. Z jednym z lekarzy, odpowiedzialnym za eksterminację dzieci w klinice, Heinrichem Grossem, spotkał się już jako osoba dorosła w 1975 roku. Po aresztowaniu za kradzież, sąd domagał się sporządzenia opinii psychiatry, którym okazał się Heinrich Gross (Sheffer, 2019, s. 302). Zawrel tak opisuje to spotkanie: „[m]oją pierwszą myślą było Heinrich utyłś. (...) Ale czy w ogóle możesz spać spokojnie, nie słyszysz jak małe dzieci płaczą na zewnątrz na twoim balkonie? Nie słyszysz tego?! Te, które zamordowałeś. Odrzuciło go. (...) Zbladł, jak ściana. A potem pochylił się do przodu, wyglądał, jakby postarzał się o pięćdziesiąt lat. »Byłeś tam?« Odpowiedziałem mu: »A jak myślisz, skąd o tym wiem?«” (Sheffer, 2019, ss. 302-303).

⁷ Russel Jacoby twierdzi, że „amnezja społeczna dotyczy wspomnień, które są wypierane z pamięci przez czynniki społeczne i ekonomiczne rządzące współczesnymi społeczeństwami” (za: Ojrzyńska, 2017, s. 285).

obce i dlatego wywołuje strach i niepokój. Jak zauważa Freud „owo niesamowite nie jest tak naprawdę niczym nowym czy obcym, lecz jest czymś od dawna znanym życiu psychicznemu, co wyobcowano się z niego za sprawą procesu wyparcia” (Ojrzyńska, 2017, s. 284).

To freudowskie *unheimlich* w kontekście akcji „T4” jest doświadczeniem osób, które dowiadując się o niej, odczuwają

przyprawiające o zawrót głowy wtargnięcie przeszłości w teraźniejszość, kiedy nagle zdajemy sobie sprawę z tego, że to co znajome, stało się obce (Knittel, za: Ojrzyńska, 2017, s. 284).

W pełni uzasadnione jest zatem stwierdzenie, że społeczna amnezja ewokowała i ewokuje nadal tabuizowanie faktów dotyczących akcji „T4”, a tym samym doświadczenia freudowskiego *unheimlich*, czy też, odwołując się do aparatu pojęciowego Knittel, „historycznego *unheimlich*”. Należy pamiętać, że

amnezja społeczna pozwala zachować pewnego rodzaju *status quo* (...). Przeszłość króluje w niekwestionowany sposób właśnie dlatego, że została zapomniana; jeśli chcemy wydobyć się z przeszłości, musimy ją najpierw sobie przypomnieć (Jacoby, za: Ojrzyńska, 2018, s. 285).

Nie ulega żadnej wątpliwości, że dla pamięci o ofiarach akcji „T4” istotne jest przerwanie procesu społecznej amnezji o niej. By tego dokonać, ważna jest znajomość czynników ją inicjujących i hamujących (por. Ojrzyńska, 2017). Z tego powodu podejmę się próby ich deskrypcji. Przedstawię je w kontekście dwóch perspektyw: indywidualnej i zbiorowej.

Czynniki inicjujące i hamujące proces społecznej amnezji o akcji „T4” w perspektywie indywidualnej

Perspektywę indywidualną rozumiem jako własne doświadczenie amnezji społecznej dotyczącej akcji „T4”. Jego ogląd jest dla mnie ważny przede wszystkim z powodu bycia pedagogką specjalną i sojuszniczką⁸, która jako akademiczka zajmuje się problematyką dotyczącą osób z niepełnosprawno-

⁸ Sojusznictwo rozumiane jako wzmacnianie głosu osób z niepełnosprawnościami, reprezentowanie interesów osób z niepełnosprawnościami na zasadach wyznaczonych przez nich samych, z uwzględnieniem ich zgody na zabieranie głosu w ich sprawach, reprezentowaniem ich rzeczywistych interesów i potrzeb wcześniej z nimi uzgodnionych, w myśl hasła: nic o nas bez nas (Charlton, 2000; Kocejko, Lipko-Konieczna, Szarota, Żeglicka, 2023).

ścią intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim – osób, które w czasach nazizmu w ramach akcji „T4” były wykorzystywane do badań i eksperymentów medycznych oraz systemowo eksterminowane, były ofiarami akcji „T4” (por. Nasierowski, 2008; Conroy, 2021; Ojrzyńska, 2017; Błażejowska, 2023).

Moja konfrontacja z własną amnezją dotyczącą akcji „T4” miała miejsce podczas przygotowania programu nowych zajęć dydaktycznych o nazwie „studia o niepełnosprawności” dla studentów pięcioletnich studiów pedagogiki specjalnej z przewidzianym standardem kształcenia (DzU 2019, poz. 1450). Uświadomiłam sobie wówczas, że moja wiedza na temat eksterminacji osób w kryzysie zdrowia psychicznego i osób z niepełnosprawnościami jest wiedzą nie tylko bardzo ogólną, ale i powierzchowną. Nie znałam nazwy akcji, w wyniku której dochodziło do unicestwiania osób oraz sposobu, w jaki się ono odbywało. W tej powierzchowności i ogólności mojej wiedzy umykało to, co moim zdaniem najistotniejsze, a mianowicie ofiary akcji „T4”⁹ – konkretne OSOBY, dorośli i dzieci, ich bezbronność, cierpienie i lęk (Nasierowski, 2008; Sheffer, 2019; Błażejowska, 2023). Moje doświadczenie *unheimlich* przeżyłam podczas lektury tekstu Katarzyny Ojrzyńskiej o akcji „T4” (2017). Zarezonowałam przede wszystkim na ten fragment jej tekstu, informujący o Forcie VII w Poznaniu i jego roli w akcji „T4” (Ojrzyńska, 2017 s. 283). Nie wiedziałam, nie byłam świadoma tego, że tak blisko kampusu mojego rodzimego uniwersytetu znajduje się miejsce, w którym po raz pierwszy za pomocą gazu trującego – tlenku węgla, w październiku 1939 roku naziści zamordowali pacjentów szpitala psychiatrycznego w Owińskach koło Poznania¹⁰. Wykorzystano

⁹ O tym, jak ważne jest odzyskiwanie pamięci o konkretnych osobach – ofiarach akcji „T4” pisze Błażejowska „[z]anim tu przyjechałam [przypis własny: chodzi o wizytę Autorki w Archiwum Państwowym w Katowicach podczas zbierania materiałów o dzieciach zamordowanych w ramach akcji „T4” w Lublińcu], przeczytałam streszczenia wszystkich chorób w aktach śledztwa i wynotowałam numery tych, przy których prokurator dopisał »Zdjęcia dziecka«. Teraz ostrożnie otwieram brązowe koperty schowane po wewnętrznej stronie okładek. Wyjmuję ciemne, sztywne arkusze, podnoszę je do okna i myślę o własnej naiwności. Miałam nadzieję spojrzeć tym dzieciom w oczy, a oglądam obrysy ich mózgów, kości i zębów” (Błażejowska, 2023, s. 113). „Wytrząsam na stół małą odbitkę (...). A jednak! Z czarno-białej fotografii nie patrzy na mnie Heinz W., dwunastolatek z Görlitz, przeniesiony do Lublińca z niemieckiego przytułku. Nie patrzy, bo ma zamknięte oczy. Wygląda: zmarszczone brwi, jakby cierpiał: zmarszczone brwi, rozszerzone nozdrza, przekrwione usta w lekkim grymasie. Ostrzyżony na zero, w sweterku z metalowym suwakiem i kołnierzykiem ozdobionym ludowym wzorem” (Błażejowska, 2023, s. 114).

¹⁰ W Forcie VII po raz pierwszy wykorzystano gaz trujący do eksterminacji ludzi. W okresie późniejszym ta straszliwa technika uśmiercania została wykorzystana w nazistowskich obozach koncentracyjnych (Conroy, 2021). Należy również pamiętać, że osoby odpowiedzialne za przeprowadzanie akcji „T4” zostały po jej zakończeniu skierowane do organizowania obozów koncentracyjnych (Błażejowska, 2023, s. 22).

do tego celu bunkier 17 Fortu, przystosowany przez nazistów do pełnienia roli komory gazowej.

Jednorazowo w bunkrze umieszczano do 50 chorych. Gaz (tlenek węgla) był doprowadzany ze stojącej przed żelaznymi drzwiami butli. (...). Gdy stwierdzili [uwaga własna: chodzi o funkcjonariuszy Sonderkomanda], że chorzy nie żyją, do pracy przystępowali polscy więźniowie z Fortu VII. Po odlepieniu gliny otwierali drzwi i ładowali zwłoki na samochody, którymi następnie Niemcy wywozili je do lasu¹¹ koło Obornik Wielkopolskich. Tam pacjenci byli chowani przez więźniów w masowych grobach (Nasierowski, 2008, ss. 83-85).

Zdaniem Hojana i Munro,

w poznańskiej komorze gazowej zamordowano 250-300 chorych ze szpitala w Owińskach i Kliniki Neurologiczno-Psychiatrycznej Uniwersytetu Poznańskiego, starców, dzieci oraz poznańskie prostytutki (Hojan, Munro, 2012, s. 99).

Jakie zatem, z mojej indywidulanej perspektywy, czynniki inicjowały i hamowały proces mojej amnezji o akcji „T4”. Z pewnością, czynnik inicjujący stanowiła powierzchowna wiedza o niej. Wiedziałam o eksterminacji osób chorych i z niepełnosprawnościami oraz w kryzysie zdrowia psychicznego dokonanej przez Niemcy hitlerowskie, ale nie była to w żadnej mierze wiedza pogłębiona. Myślę, że zadziałał również psychiczny mechanizm obronny, chroniący mnie przed konfrontacją z wiedzą o niezawinionym, niewyobrażalnym ludzkim cierpieniu fizycznym i psychicznym, i o wymuszonej śmierci w warunkach urągających ludzkiej godności. Były mi, co prawda, znane książki Stanisława Lema *Szpital Przemienienia* (2017; pierwsze wydanie 1955) oraz Anny Dziewit-Meller *Góra Tajget* (2016), jednak po ich lekturze byłam zbyt przytłoczona zawartymi w nich historiami, aby zgłębiać wiedzę historyczną dotyczącą akcji „T4”. Mam, oczywiście, świadomość, że moja amnezja odnośnie akcji „T4” współgrała z procesami toczącymi się w przestrzeni zbiorowej, w szerszym kontekście społecznym, o którym wspomnę w dalszej części mojego tekstu. Czynnikiem hamującym proces amnezji było osobiste doświadczenie *unheimlich*, które uruchomiło pogłębianie wiedzy o akcji „T4”. Spowodowało, między innymi, że w ramach zajęć z przedmiotu: studia o niepełnosprawności, za które jestem odpowiedzialna, studenci nie tylko zdobywają wiedzę dotyczącą akcji „T4”, ale również wizytują z przewodnikiem Fort VII w Poznaniu, a dzięki temu mają możliwość osobistego przeżycia wiedzy oraz refleksji nad zdarzeniami, które miały tam miejsce.

¹¹ Chodzi o lasy Rożnowickie koło Obornik, oddalone około 20 km od Poznania (Hojan, Munro, 2012, s. 98).

Czynniki inicjujące i hamujące proces społecznej amnezji o akcji „T4” w perspektywie zbiorowej

Czynniki inicjujące i hamujące proces społecznej amnezji o akcji „T4”, analizowane w perspektywie zbiorowej, można bez wątpienia zaliczyć do czynników kontekstowych, które dotyczą całego społeczeństwa – każdy członek danej społeczności doświadcza ich wpływu. Charakteryzuje je wzajemne przenikanie oraz różne nasilenie w wymiarze temporalnym. Poniżej pragnę dokonać ich charakterystyki w kontekście trzech okresów czasowych, wyróżnionych ze względu na stopień oddziaływania czynników:

- okres międzywojenny i wojenny, do 1945 roku;
- okres powojenny, od 1945 roku do końca lat 80. ubiegłego wieku;
- okres współczesny, od początku lat 90. ubiegłego wieku.

Okres międzywojenny i wojenny, do 1945 roku

Uzasadnione jest postawienie pytania, czy merytorycznie należy podjąć analizę czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4” już w okresie międzywojnia, skoro tajne rozporządzenie Hitlera, nazywane również „tajnym dekretem Führera”, zostało podpisane przez niego w październiku 1939 roku, ze wsteczną datą 1.09.1939 roku¹² (Nasierowski, 2008; Conroy, 2021; Błażejowska, 2023). Należy nadmienić, że kryptonim akcji „T4” pochodzi od adresu: Tiergartenstrasse 4 – siedziby Państwowej Grupy Roboczej Szpitali Psychiatrycznych i Zakładów Opieki (Nasierowski, 2008; Conroy, 2021; Błażejowska, 2023). To właśnie z tego miejsca rozsyłano do dyrektorów szpitali psychiatrycznych kwestionariusze, na podstawie których urzędnicy zbierali wiedzę o pacjentach, stanowiącą podstawę do ich późniejszej eksterminacji (Nasierowski, 2008, s. 55; Conroy, 2021).

Moim zdaniem, mówienie o czynnikach inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4” w kontekście okresu międzywojennego jest w pełni uzasadnione. To właśnie wówczas doszło do eskalacji myślenia eu-

¹² *Reichsleiter* Bouhler i dr med. Brandt otrzymują jako odpowiedzialni takiego rozszerzenia uprawnień imiennie wyznaczonych lekarzy, aby nieuleczalnie – po ludzku sądząc – chorym, przy krytycznej ocenie stanu ich choroby można było zapewnić łaskawą śmierć (w jęz. niem. *Gnadentot*) (Nasierowski, 2008, s. 54; Błażejowska, 2023, s. 60). Uważam, że należy zwrócić uwagę na fakt, że pierwsze uśmiercenie dziecka z wadami wrodzonymi miało miejsce w lipskiej klinice 25 lipca 1939 roku. Gerhard Kretschmar, robotnik rolny, zwrócił się z pisemną prośbą do Hitlera o wyrażenie zgody na uśmiercenie syna z powodu jego niepełnosprawności. Hitler pozytywnie zaopiniował prośbę ojca (Nasierowski, 2008, s. 58; Błażejowska, 2023, s. 17).

genicznego¹³ – odwołując się do metafory, Europa, i nie tylko ona¹⁴, została ovladnięta „eugenicznym *Zeitgeistem*” (Gawin, 2003; Tokarska-Bakir, 2011; Zaremba Bielawski, 2011). W kontekście poruszanej przeze mnie problematyki, znamieną jest konstatacja Gawin, która brzmi:

krytyka eugeniki i wszelkich przejawów rasizmu, legitymizowanych w Europie przez naukowe autorytety, była w latach międzywojennych prawdziwym wyzwaniem, któremu sprościli nieliczni (Gawin, 2010, s. 16).

Należy pamiętać, że wszechobecna eugeniczna narracja, aby

rozpocząć kontrolowanie procesu ewolucji człowieka przez świadome popieranie ludzi najlepiej przystosowanych i wartościowych i rezygnować z „emocjonalnego humanitaryzmu” ignorującego prawa ewolucji i zakłócającego przebieg selekcji naturalnej (Gawin, 2003, s. 28)

miała swoje przełożenie na negatywny stosunek do osób w kryzysie zdrowia psychicznego i osób z niepełnosprawnościami oraz pejoratywny sposób myślenia o nich.

Eugeniccy pogłębiali pokłady nieufności społecznej wobec osób nieuleczalnie chorych, niesprawnych i pod jakimś względem upośledzonych (...). Ich działanie było konsekwencją dokonanego wyboru. Wyboru perspektywy, w której życie ludzkie definiowane jest jedynie w kategorii jakości (Gawin, 2003, s. 23).

Zdaniem Zaremby Bielawskiego,

polityka eliminacji ludzi niepożądanych nie była oryginalnym wynalazkiem III Rzeszy. **Była kulminacją społecznego darwinizmu, rodem z oświeconego Londynu** [podkreśl. własne] (Gawin, 2011, s. 390);

(...) równia pochyła, na której eugenika zlewa się z rasizmem, zaczyna się wcześniej, od wypowiedzenia wspólnego dla obu ideologii: *Minderwertig, mało wartościowy, mindervärdig, déchet sociaux* (Gawin, 2011, s. 390).

W kontekście akcji „T4” ważny odnotowania jest fakt, że w roku 1920 i 1922 została w Niemczech opublikowana książka dwóch autorów: Karola Bindinga – prawnika i byłego rektora Uniwersytetu w Lipsku oraz Alfreda Hoche – psychiatry pod znamienym tytułem: *Wydanie zniszczeniu istot nie wartych życia* (w jęz. niem. *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens*). Jej treść była budzącym grozę scenariuszem, który już w niedale-

¹³ Za ojca nowoczesnej eugeniki uważany jest Francis Galton (1822-1911), autor *Herediary Genius* (1869) i *Inquiries into Human Faculty* (1883), w którym po raz pierwszy użył słowa *eugenics* (z jęz. gr. *eugenēs* – dobrze urodzony) (Gawin, 2003, s. 27).

¹⁴ Chodzi również o USA i Japonię (Zaremba Bielawski, 2011).

kiej przyszłości był systematycznie i sumiennie realizowany przez nazistów (Nasierowski, 2008, ss. 21-22; Conroy, 2021). W swojej pracy Binding i Hoche przyrównali osoby w kryzysie zdrowia psychicznego i osoby z niepełnosprawnościami do „pustych ludzkich skorup”, które są obciążeniem dla społeczeństwa (Nasierowski, 2008, ss. 21-22; Conroy, 2021). Proponowali, aby

ostateczną decyzję o uśmiercaniu pacjenta podejmowała komisja złożona z lekarza lub prawnika, zaś w sytuacji nagłej, np. wypadku, uważali za dopuszczalne ominięcie procedury (Nasierowski, 2008, s. 21).

Efektem ruchu eugenicznego było wprowadzenie ustaw sterylizacyjnych w USA¹⁵, Japonii i Ameryce Łacińskiej (Zaremba Bielawski, 2011; Kopec, 2013). W Europie ustawy sterylizacyjne zostały wprowadzone w roku 1928 w szwajcarskim kantonie Vaud. Dania w 1929 roku wprowadziła sterylizację najpierw dobrowolną, a później (w 1935 roku) przymusową. Następnie ustawy sterylizacyjne pojawiły się kolejno w latach: 1933 – Niemcy, 1934 – Norwegia, Szwecja; 1935 – Finlandia; 1937 – Łotwa i Estonia; 1938 – Islandia¹⁶ (Gawin, 2003, s. 19; Zaremba Bielawski, 2011, s. 23; Kopec, 2013).

W związku z tym, że to niemieccy naziści byli odpowiedzialni za realizację akcji „T4”, chciałabym odnieść się do niemieckiej ustawy sterylizacyjnej, która brzmiała: ustawa sterylizacyjna o zapobieganiu choremu dziedziczeniu potomstwu (w jęz. niem. *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses*)¹⁷ została przyjęta 14.07.1933 roku, a zaczęła obowiązywać od 5.01.1934 roku (Balcerek, 1981, s. 166; Nasierowski, 2008, s. 20). Miała ona zapobiegać wydawaniu na świat potomstwa przez osoby, zdaniem nazistów, dziedzicznie obciążone, a jednocześnie dokonywała podziału społeczeństwa na dwie grupy osób – „nadludzi” i „podludzi”, dając tym pierwszym nieograniczoną władzę nad drugimi, do których należały między innymi osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnością, również intelektualną (Balcerek, 1981, s. 167; Zaremba Bielawski, 2010, s. 390; por. Kopec, 2013, s. 136). Do ustawy przygotowano wkrótce komentarz, którego posiadanie obowiązywało każdego członka Niemieckiego Związku Lekarzy Kas Chorych (Nasierowski, 2008, s. 20). Wprowadzeniu ustawy towarzyszyła szeroko zakrojona akcja afiszowa, w której

¹⁵ Ridley podaje, że na „podstawie 30 stanowych i federalnych praw ustanowionych w latach 1910-1930 Stany Zjednoczone, bastion wolności, wysterylizowały ponad 100 tysięcy ludzi z powodu umysłowego niedorozwoju” (2001, s. 324; por. Kopec, 2013).

¹⁶ Należy podkreślić, że tylko dwa kraje europejskie, Szwecja i Norwegia oraz Japonia po latach odniosły się do swojej „eugenicznej historii” i zaczęły wypłacać ofiarom sterylizacji odszkodowania (Zaremba Bielawski, 2011, s. 393).

¹⁷ Ustawa podpisana przez Hitlera w 1933 roku opierała się w dużej mierze na gotowym projekcie ustawy zatwierdzonym w 1932 roku przez demokratyczny rząd Prus, w którym nie było wzmianki o niższych rasach; naziści dodali tylko paragraf dotyczący przemocy (Zaremba Bielawski, 2011, s. 119, s. 390).

wykorzystywano karykaturalne zdjęcia oraz ilustracje przedstawiające osoby w kryzysie zdrowia psychicznego i osoby z niepełnosprawnościami. Od 1934 roku przy sądach zaczęły powstawać wydziały, zadaniem których było kierowanie osób dotkniętych wyzwaniami zdrowotnymi określonymi przez ustawodawcę na przymusową sterylizację (Nasierowski, 2008, s. 20).

W celu pełnego zrozumienia czynników inicjujących i hamujących społeczną amnezję o akcji „T4”, należy również wspomnieć o polskim międzywojennym ruchu eugenicznym. Ruch ten na terenie Polski i pozostałych państw Europy Środkowo-Wschodniej, jak również na terenie obszarów będących pod wpływem kultury łacińskiej, takich jak: Włochy, Hiszpania, Portugalia, Rumunia, jest nazywany w literaturze przedmiotu „eugenicznym ruchem peryferyjnym” i dopiero od niedawna staje się przedmiotem pogłębionych, historycznych dociekań (Gawin, 2010, s. 9; por. Truda, 2010; Kopec, 2013). W Polsce okresu międzywojennego eugenika miała trzy różne znaczenia. Pierwsze było związane ze świadomym macierzyństwem, drugie dotyczyło opieki nad dzieckiem, natomiast trzecie oznaczało „ulepszanie ludzkości przez eliminację płodności dziedzicznie obciążonych” (Zaremba Bielawski, 2011, s. 334; Kopec, 2013, s. 141). Osobami, które odegrały decydującą rolę w polskim ruchu eugenicznym był Tomasz Janiszewski¹⁸ (1867-1939), naczelnny lekarz Krakowa, minister zdrowia publicznego w rządzie Ignacego Paderewskiego oraz Leon Wernic (1870-1953), lekarz dermatolog i wenerolog. Był autorem jednej z trzech ustaw eugenicznych „O hamowaniu rozrodu osobników dysgeniczných”. Pomimo usilnych starań polskich eugenistów, w międzywojennej Polsce ustawa sterylizacyjna nigdy nie została uchwalona (Gawin, 2003, s. 256). Od roku 1922 istniało również Polskie Towarzystwo Eugeniczne, przekształcone z Towarzystwa Walki z Chorobami Wenerycznymi (Gawin, 2003, s. 128). Towarzystwo wydawało kwartalnik „Zagadnienia Rasy”. W 1938 roku, w odpowiedzi na negatywne konotacje, jakie zaczęło wzbudzać pojęcie „rasa”, w związku z polityką III Rzeszy, pismo zmieniło nazwę na „Eugenika Polska”. Ostatnie posiedzenie Polskiego Towarzystwa Eugenicznego odbyło się w lipcu 1939 roku (Gawin, 2003, s. 280). Zdaniem Gawin, w polskim ruchu eugenicznym widoczny jest wpływ eugeniki niemieckiej, tej sprzed 1933 roku, czyli przed przekształceniem się jej w eugenikę totalitarną (Gawin, 2003, s. 307). Wpływ ten uwarunkowany był bliskim sąsiedztwem, łatwością dostępu do literatury niemieckojęzycznej oraz znajomością języka niemieckiego przez polskich eugeników¹⁹ (Gawin, 2003, s. 307).

¹⁸ Zdaniem Janiszewskiego, „[u]wolnienie społeczeństwa od choroby i kalectwa, jak również od fałszywego humanitaryzmu należy do najpilniejszego zadania państwa »czy widok ludzi chorych, upośledzonych umysłowo, niedołężnych lub kalek, ludzi nadmiernie otyłych lub szczupłych, budząc w nas litość i współczucie, nie budzi zarazem poczucia wstrętu«” (Gawin, 2003, s. 115).

¹⁹ Pierwszą polską pozycją naukową traktującą o ruchu eugenicznym w Polsce międzywojennej i powojennej jest książka Magdaleny Gawin, zatytułowana *Rasa i nowoczesność. Historia*

W czasie wojny na terenie Niemiec i Austrii akcja „T4” była realizowana od stycznia 1940 roku w sześciu, leżących na uboczu, ośrodkach eksterminacji: Brandenburg (czas trwania: styczeń-wrzesień 1940), Grafenecku (czas trwania: styczeń-grudzień 1940 roku), Hartheim (czas trwania: maj 1940-grudzień 1944), Bernburgu (czas trwania: listopad 1940-kwiecień 1943), Hadamrze (czas trwania: styczeń-sierpień 1941), Pirnie-Sonnenstein (czas trwania: czerwiec 1940-wrzesień 1942) (Nasierowski, 2008, s. 55; Conroy, 2021, s. 169). W każdym z tych ośrodków eksterminacja odbywała się w komorach gazowych z użyciem tlenku węgla, jak miało to miejsce w Forcie VII w Poznaniu w październiku 1939 roku. Akcja „T4” została wstrzymana 24 sierpnia 1941 roku. Na jej koniec złożyło się wiele czynników: narastający niepokój krewnych osób przebywających w szpitalach i domach pomocy społecznej, opowieściach o szarych autobusach regularnie jeżdżących do ośrodków – przewożących osoby chore, i o czarnym gryzącym dymie pojawiającym się na niebie (Błażejowska, 2023, s. 19). Czynnikiem doprowadzającym do końca akcję „T4” była również aktywność homiletyczna biskupa Münsteru Augusta von Galena, którego treść kazań potępiających nazistowską politykę oraz eksterminację osób chorych i z niepełnosprawnościami została w formie ulotek rozrzucona na terenach III Rzeszy przez samoloty alianckie (Błażejowska, 2023, s. 19). Dlatego, Hitler w obawie przed reakcją społeczeństwa na eksterminację chorych w kluczowym momencie prowadzonej przez III Rzeszę wojny wydał rozkaz wstrzymania akcji „T4” (Nasierowski, 2008, s. 134). Zdaniem Conroya, w czasie trwania akcji „T4”, w sześciu niemieckich ośrodkach uśmiercania zginęły 70 273 osoby, jednak należy pamiętać, że są to tylko dane przybliżone (Conroy, 2021, s. 169). Głównym celem akcji „T4” było ograniczenie wydatków państwa na cele społeczne (Conroy, 2021, s. 169). Pomimo że oficjalnie akcja „T4” zakończyła się w sierpniu 1941 roku, to w rzeczywistości koniec nazistowskiego programu eutanazyjnego był pozorny,

[z]aczęła się dzika eutanazja – decyzję o tym, kogo i jak zabić, pozostawiono lokalnej administracji i dyrektorom szpitali i przytułków (Błażejowska, 2023, s. 19).

Należy również pamiętać, że od sierpnia 1939 roku rozpoczął się „program eutanazji” dziecięcej, który trwał do 1945 roku²⁰. W literaturze przed-

polskiego ruchu eugenicznego (1880-1952) (2003), która, moim zdaniem, zyskała szerszego czytelnika dopiero po ukazaniu się książki Zaremby Bielawskiego pt. *Higienisci. Z dziejów eugeniki* (2011). Obydwie pozycje są dla mnie niezmiernie ważne. Uzmysłowiły mi historyczną ciągłość oraz trwałość schematów myślowych stojących za eugeniką (Kopec, 2013, s. 140).

²⁰ „Ostatnią znaną ofiarą był czteroletni Richard Jenne, któremu siostra oddziałowa z kliniki w Kaufbeuren-Irsee podała śmiertelny zastrzyk – prawdopodobnie z luminalu – 20 maja 1945 roku. **Czyli trzy tygodnie po kapitulacji Niemiec** [podkreśl. własne]” (Błażejowska, 2023, s. 18).

miotu podaje się różną liczbę uśmierconych w jego wyniku dzieci: 5 000 (Nasierowski, 2008, s. 57), 10 000 (Błażejowska, 2023, s. 18). Ciała zamordowanych osób, dorosłych i dzieci, były traktowane przez przedstawicieli III Rzeszy jako „surowiec”, który należy maksymalnie i do końca wykorzystać. Przed kremacją, ze zwłok osób dorosłych usuwano złote plomby i mostki dentystryczne (Conroy, 2021, s. 173), natomiast

ze zwłok pacjentów uznanych wcześniej za szczególnie interesujących wyjmowano poszczególne narządy, zwłaszcza mózgi. Były one następnie preparowane w Instytucie Badań nad Mózgiem im. Cesarza Wilhelma w Berlinie i Instytucie Psychiatrii Cesarza Wilhelma w Monachium (obecnie Instytut Maxa Plancka) (Conroy, 2021, s. 173)²¹.

Po rozpoczęciu II wojny światowej, na terenie ziem polskich akcja „T4” została rozpoczęta z uwzględnieniem czynnika ekonomicznego. Zwolnione przez polskich pacjentów szpitali psychiatrycznych miejsca chciano przeznaczyć na wojskowe koszary oraz kwatery dla przedstawicieli SS (Nasierowski, 2008, s. 54; Błażejowska, 2023, s. 21).

Na całym przedwojennym terytorium Rzeczypospolitej od 1939 roku do 1945 roku zginęło co najmniej dwadzieścia tysięcy pacjentów szpitali psychiatrycznych i pensjonariuszy domów opieki (Błażejowska, 2023, s. 21; Nasierowski, 2008, s. 227).

Eksterminacje osób w kryzysie zdrowia psychicznego i z niepełnosprawnościami w granicach II Rzeczypospolitej miały miejsce na terenie:

- Pomorza: Świecie nad Wisłą i Kołobrzewo;
- Kraju Warty: Fort VII w Poznaniu (pacjenci ze szpitala psychiatrycznego w Owińskich), Gniezno, Dziekanówko; Kościan, Kochanówko koło Łodzi, Warta, Gostynin, szpital nr III na terenie getta Łódzkiego;
- Generalnej Guberni: Chełmo Lubelskie, Kobierzyn koło Krakowa; Lubliniec, Rybnik, Drewnica koło Warszawy, Szpital św. Jana Bożego w Warszawie, Tworki koło Warszawy, Choroszcz koło Białegostoku, Zofiówka koło Otwocka, Wilno i Kulparków koło Lwowa (Nasierowski, 2008).

W zależności od miejsca i czasu, pacjentów szpitali psychiatrycznych i domów pomocy społecznej uśmiercano za pomocą tlenu węgla w komorze gazowej (Fort VII w Poznaniu), diety eutanazyjnej²², luminalu, spalin w sa-

²¹ „Kolekcja mózgów pozostała we frankfurckim Instytucie Badań nad Mózgiem im. Maxa Plancka i służyła nauce do 1990 roku, kiedy cały ten medyczny materiał został pochowany na monachijskim cmentarzu. Wyszło też na jaw, że Instytut Psychiatrii im. Maxa Plancka miał w swoich zbiorach mózgi pobrane od dzieci zamordowanych w ramach dziecięcej »eutanazji«, pochodzące od pacjentów pozbawionych życia w Eglifing-Haar” (Conroy, 2021, s. 478).

²² „Luminal działa tym silniej, im słabiej odżywiony jest organizm. Dlatego kucharki gotują zgodnie z zasadami *E-kost* – »diety eutanazyjnej«. Mało kalorii, prawie żadnych węglowodan-

mochodzie – komorze gazowej o nazwie *Kaiser's Kaffe-Geschäft* (Nasierowski, 2008; Hojan, Munro, 2012).

Należy dodać, że od 1941 roku do końca wojny była realizowana akcja „14 f 13”, w oficjalnej terminologii SS nazywana *Sonderbehandlung* (specjalne traktowanie – śmierć w komorze zagłady) (Conroy, 2021, s. 263). Akcją tą byli objęci niezdolni do pracy więźniowie, jeńcy, robotnicy przymusowi oraz osoby, które zdaniem nazistów były aspołeczne (Conroy, 2021; Błażejowska, 2023).

W ramach podsumowania uzasadnione jest stwierdzenie, że w okresie międzywojnia i przez cały czas trwania II wojny światowej można mówić o czynnikach, które w sposób pośredni przyczyniły się i już w okresie powojennym przyczyniały do inicjowania społecznej amnezji o akcji „T4”. Mam tu na uwadze przede wszystkim idee eugeniczne oraz te o charakterze rasistowskim, które zaimplementowały i ugruntowały w społeczeństwie narrację o „bezwartościowym życiu”, obciążającym „zdrową tkankę społeczną”.

Okres powojenny, od 1945 roku do końca lat 80. ubiegłego wieku

Ten okres powojenny jest bardzo zróżnicowany i dynamiczny, uwzględniając zachodzące zmiany społeczne, również i te dotyczące myślenia o osobie z niepełnosprawnością oraz percepcji samej niepełnosprawności. Dokonując jego analizy pod kątem czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4”, uprawnione jest stwierdzenie o znaczącej przewadze czynników inicjujących ten proces. Jednym z czynników hamujących go stanowi aktywizm osób z niepełnosprawnościami, ale o nim możemy mówić dopiero pod koniec lat 80. i początku lat 90. ubiegłego wieku (Ojrzyska, 2017). Z tego powodu skupię się tylko na charakterystyce czynników inicjujących proces społecznej amnezji o akcji „T4”.

Bez wątpienia, czynnikiem inicjującym proces społecznej amnezji o akcji „T4” było pomijanie faktu zagłady osób w kryzysie zdrowia psychicznego i z niepełnosprawnościami w kontekście wojennych okrucieństw II wojny światowej – olbrzymich ofiar ludzkich i ogromnych strat materialnych poniesionych przez Polskę. Fakty te spowodowały, że eksterminacja osób w kryzysie zdrowia psychicznego i z niepełnosprawnościami, zagłada pacjentów szpitali psychiatrycznych oraz mieszkańców domów pomocy społecznej była potraktowana jako „niewiele znaczący epizod” (Nasierowski, 2008, s. 224). Tego faktu byli świadomi polscy psychiatrzy, którzy w listopadzie 1945 roku (1-3.11) spotkali się na pierwszym po wojnie XX Zjeździe Naukowym Psychiatrów Polskich w Tworkach (Nasierowski, 2008, s. 227; Błażejowska,

nów i tłuszców. Obiad zawsze jest jednodaniowy, na zmianę cienka zupa i papka z brukwi, liści szczawiu, lub szpinaku, czasem z dodatkiem kartofli. Mięso pojawia się tylko w niektóre z niedziel wyznaczone na odwiedzin rodziców” (Błażejowska, 2023, s. 159).

2023)²³. Błażejowska zwraca również uwagę, że wiedza o tragedii pacjentów szpitali psychiatrycznych bywała (i nadal bywa) często zniekształcana. Zauważa, że w literaturze przedmiotu dotyczącej „ekonomii Holocaustu” pojawia się informacja o mydle z ludzkiego tłuszczu, wytwarzanym w Instytucie Anatomii Akademii Medycznej w Gdańsku przez zespół profesora Spannera (Błażejowska, 2023, s. 23). Pomija się przy tym bardzo istotny fakt, że

głównym dostawcą zwłok do laboratorium był szpital psychiatryczny w Kocborowie; jego dyrektor Waldemar Schimasky sprzedawał ciała zabitych pacjentów za piętnaście, a później za dziewięć Reichsmarek od sztuki (Błażejowska, 2023, s. 23).

Kolejny czynnik inicjujący proces społecznej amnezji o akcji „T4”, o którym już wspominałam, stanowi karygodny brak rozliczenia osób, lekarzy i pielęgniarek, biorących udział w akcji „T4” (Nasierowski, 2008; Ojrzyńska, 2017; Sheffer, 2019; Conory, 2021; Błażejowska, 2023). Należy pamiętać, że wielu z nich po wojnie było nadal czynnymi zawodowo lekarzami (chodzi o tereny Niemiec i Austrii) i kontynuowało swoje „badania naukowe”. Niektórzy z nich, a przykładem może być Werner Catel²⁴, w dalszym ciągu byli zwolennikami eutanazji i otwarcie mówili o korzyściach z niej wynikających (Błażejowska, 2023, ss. 252-253; por. Ojrzyńska, 2017; Sheffer, 2019).

Nie należy pomijać faktu wpływu wyników zbrodniczych, medycznych eksperymentów przeprowadzanych przez nazistowskich lekarzy na rozwój współczesnej nauki.

Doświadczenia obozowe z Dachau, Neuengamme, Ravensbrück, Auschwitz, których depozytariuszami były wyzwalające obozy armie – radziecka i amerykańska – dostarczyły wyników wielu unikalnych obserwacji, dotyczących np. wpływu gwałtownej

²³ „Na tle tortur stosowanych przez tzw. »nadmudzi«, twórców nowego ładu, błędą dla wielu okrucieństwa w stosunku do umysłowo chorych. Tym bardziej iż Niemcy stosowali wzrastające dawki, mające na celu uodpornienie swoich i obcych przeciw zbytnej wrażliwości na wszelkie przejawy tępienia człowieczeństwa” (wypowiedź doktora Eufemiusza Hermana – uczestnika zjazdu; za: Błażejowska, 2023, s. 23).

²⁴ Werner Catel był jednym z trzech członków Komitetu Rzeszy ds. Naukowego Opracowania Ciężkich Chorób Uwarunkowanych Genetycznie i Konstytucjonalnie. Komitet był odpowiedzialny za przebieg eutanazji dziecięcej. To w klinice Catela w Lipsku została dokonana pierwsza eutanazja dziecięca w lipcu 1939 małego Gerharda Herberta Kretschmara na prośbę ojca (Nasierowski, 2008, ss. 57-58). Catel w postępowaniu „denazyfikacyjnym został opisany jako zdeklarowany antyfaszysta i przedstawiciel humanitaryzmu w Trzeciej Rzeszy” (Conory, 2021, s. 454). W dalszym ciągu praktykował jako lekarz. Jako kierownik szpitala gruźliczego dla dzieci w Mammolshain testował niedopuszczony do użytku lek przeciwgruźliczy, w wyniku którego czwórka dzieci umarła (Conroy, 2021). W 1954 roku został mianowany profesorem pediatrii na uniwersytecie w Kilonii. W testamentie cały swój majątek zapisał uniwersytetowi w Kilonii, z poleceniem utworzenia fundacji Wernera Catela. Po trzech latach protestów i dyskusji (śmierć Catela nastąpiła w 1981 roku) uniwersytet nie zdecydował się na wykonanie jego woli (Błażejowska, 2023, s. 253).

dekompresji na ciało ludzkie, fizjologicznej reakcji pod wpływem ekspozycji na zimno, użyteczności elektrowstrząsów w leczeniu depresji, efektywności leczenia sulfonamidami ran postrzałowych, wpływu czynników chemicznych na przebieg owulacji i menstruacji (Gawin, 2003, s. 310).

Należy również pamiętać, że systematycznie pobierane organy ofiarom akcji „T4”, przede wszystkim mózgi i rdzenie kręgowe, służyły także do badań naukowych. Jednym z lekarzy, który zajmował się badaniem mózgów dzieci uśmierconych w „akcji T” był neuropatolog Julius Hallervorden²⁵. Podczas przesłuchania w 1945 roku oświadczył

[za]pytali mnie: „Ile jest pan w stanie zbadać?”, więc odpowiedziałem nieograniczoną liczbę – „im więcej, tym lepiej”. (...) Były wśród tych mózgów wspaniałe okazy, piękne przykłady niedorozwoju umysłowego, malformacji i chorób wieku dziecięcego. Rzecz jasna przyjmowałem te mózgi. **Skąd pochodziły i jak do mnie trafiały, nie było tak naprawdę moją sprawą** [podkreśl. własne] (Conroy, 2021, s. 478).

Wyniki tak przeprowadzanych badań naukowych, bez wątpienia, implikowały (i implikują) wiele dylematów etycznych, a mianowicie: jaki powinien być stosunek do tak uzyskanych wyników; w jaki sposób uczcić pamięć tych wszystkich, którzy bez swojej zgody, odarci z ludzkiej godności, w ogromnych cierpieniach prowadzących do śmierci w badaniach uczestniczyli? (por. Biedrzycki, za: Gawin, 2003, s. 310).

Upamiętnienie ofiar akcji „T4”, a w zasadzie jego brak był kolejnym czynnikiem inicjującym proces społecznej amnezji o akcji „T4”. W związku z tym, że eksterminację osób w kryzysie zdrowia psychicznego i z niepełnosprawnościami nazistowskie Niemcy utrzymywały w tajemnicy, ślady ich pochówku na terenie Polski były systematycznie zacierane. Zaniepokojonym rodzinom przekazywano nieprawdziwe informacje o przyczynie śmierci, miejscu pochówku lub nie informowano o śmierci wcale (Nasierowski, 2008, s. 108). Ciała zamordowanych osób były pierwotnie grzebane na terenach leśnych. W latach 1943 i 1944 masowe groby były odkopywane, a ciała ofiar, w celu zatarcia śladów, palone (Nasierowski, 2008, s. 108; Błażejowska, 2023). Ofiary akcji „T4” nie miały i nie mają zatem swoich grobów, nie ma materialnego, namacalnego dowodu ich istnienia i cierpienia (Nasierowski, 2008; Błażejowska, 2023).

Podobnie miała się rzecz z pomnikami upamiętniającymi ofiary akcji „T4”. Zdaniem Haliny Taborskiej, historyczki i teoretyczki sztuki, polskie pomniki,

²⁵ Julius Hallervorden razem z Hugonem Spatzem opisali w 1922 roku chorobę, nazywaną chorobą Hallervordena-Spatza (Conroy, 2021, s. 477). W związku z udziałem obu lekarzy w akcji „T4” obecnie choroba ta nosi nazwę encefalopatia z odkładaniem żelaza w mózgu lub neurodegeneracja związana z kinasą pantotenu (https://radiopaedia.org/articles/pantothenate-kinase-associated-neurodegeneration, 2024). W literaturze przedmiotu nie używa się również terminu zespół Aspergera, między innymi z powodu uwikłania Hansa Aspergera w realizację programu eutanazyjnego (Sheffer, 2019).

których celem było upamiętnienie osób zamordowanych w ramach akcji „T4” przyjmowały często formę obelisku lub głazu (Taborska, 2012, s. 479). Jej zdaniem, problemem polskich pomników był (i jest) tradycjonalizm, nieprecyzyjne nazewnictwo oraz ideologicznie motywowane napisy (Taborska, 2012, s. 479). Jedyny, rzeczywisty znak pamięci o ofiarach akcji „T4” jest w Kobierzynie. Natomiast,

w Choroszczy jak i w Gostyninie nie ma monumentów poświęconych wyłącznie upamiętnieniu chorych psychicznie, choć podpisy przy publikowanych zdjęciach sugerują, że tak jest (Taborska, 2012, s. 483; Błażejowska, 2023, s. 23).

Brak materialnych artefaktów pamięci świadczących o zamordowanych w ramach akcji „T4” czynił ich śmierć zapominaną i inicjował proces społecznej amnezji o niej.

Okres współczesny, od początku lat 90. ubiegłego wieku do dziś

Charakterystyczną cechą przedziału czasowego od początku lat dziewięćdziesiątych do dziś, analizowanego w kontekście czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4”, jest ich widoczna, narastająca stopniowo dysproporcja na korzyść czynników hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4”. Uprawnione jest zatem postawienie pytania, co się w przestrzeni społecznej zadziało, że proces społecznej amnezji o akcji „T4” wyhamował. Uważam, że takim istotnym czynnikiem hamującym jest między innymi zmiana społecznego postrzegania osoby z niepełnosprawnościami i osoby w kryzysie zdrowia psychicznego, u podłoża której leży aktywizm osób z niepełnosprawnościami i jego ściśle powiązanie ze studiami o niepełnosprawności (por. Ojrzyńska, 2017). Studia o niepełnosprawności

badają niesprawiedliwość i opresję osób z niepełnosprawnościami – współcześnie i w perspektywie historycznej – by wskazywać ścieżki postępowania na przyszłość (Zdrodowska, 2016, 392).

Co ważne, w kontekście studiów o niepełnosprawności uważa się, że niepełnosprawność jest konstruowana społecznie (Zdrodowska, 2016),

nie jest ona [uwaga własna] kwestią medycyny ani zdrowia; nie jest też kwestią wrażliwości i współczucia; jest to raczej zagadnienie (prze)mocy władzy nad i władzy do (Devlin, Potier, za: Sztobryn-Giercuskiewicz, 2017, s. 28).

Zdrodowska podkreśla, że dla studiów o niepełnosprawności istotna jest zarówno refleksja naukowa, jak i społeczny oraz polityczny aktywizm (2016, s. 391). Jest to więc zupełnie inny sposób narracji o osobie z niepełnosprawnością, również, a może przede wszystkim, ich autonarracji o sobie, niż ten

charakteryzujący eugenikę nazistowską. We współczesnej narracji o osobie z niepełnosprawnościami i ich autonarracji o sobie wybrzmiewa siła, sprawczość oraz samostanowienie osoby z niepełnosprawnością (Chartlon, 2000).

Egzemplifikacją tego, jeszcze co prawda powolnego, zatrzymywania społecznej amnezji o akcji „T4” są ukazujące się publikacje na jej temat, zarówno te naukowe (por. Nasierowski, 2008; Ojrzyńska, 2017; Conroy, 2021), prozatorskie²⁶ (por. Dziewit-Meller, 2016), reportaże (Błażejowska, 2023), czy sztuki teatralne, jak na przykład *Tisza be-Aw* Teatru 21 (Ojrzyńska, 2017, s. 297)²⁷.

Uważam, że bardzo ważnym czynnikiem hamującym proces społecznej amnezji o akcji „T4” jest Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 27 września 2024 roku w sprawie ustanowienia Dnia Pamięci Ofiar Zagłady Osób z Zaburzeniami Psychicznymi na terenach okupowanej Polski podczas II wojny światowej (MP 2024, poz. 864). Dniem tym jest 22 września – udokumentowana data planowej eksterminacji pensjonariuszy Krajowego Zakładu Psychiatrycznego w Kocborowie na Pomorzu – 1939 roku (MP 2024, poz. 864; por. DzU 2012, poz. 1169, art. 10, art. 15, art. 16). W uchwale zwrócono również uwagę na postawę polskich psychiatrów

[o]ddając hołd pomordowanym, pamiętamy również o heroicznej postawie polskich psychiatrów, takich jak doktor Karol Mikulski, doktor Halina Jankowska, doktor Renata Katz i doktor Józef Bednarz, a także pielęgniarek i personelu medycznego, którzy próbowali uchronić swoich pacjentów od śmierci lub ginęli razem z nimi (MP 2024, poz. 864; por. DzU 2012, poz. 1169, art. 10, art. 15, art. 16).

Być może, uchwalone przez Sejm RP święto będzie impulsem do powstania pomnika upamiętniającego polskie ofiary akcji „T4” – osoby w kryzysie zdrowia psychicznego i z niepełnosprawnościami, dorosłych i dzieci (por. Błażejowska, 2023).

Należy mieć nadzieję, że czynniki hamujące proces społecznej amnezji o akcji „T4” wpłyną na całkowite jej zatrzymanie i przywrócenie pamięci o wszystkich jej ofiarach.

Refleksje końcowe

Mam świadomość, że poruszana w tekście problematyka dotycząca czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4” została jedynie przeze mnie zarysowana i wymaga dalszych, pogłębionych dociekań,

²⁶ Nie wspominam książki Stanisława Lema, zatytułowanej *Szpital Przemienienia*, ponieważ po raz pierwszy ukazała się ona w 1955 roku.

²⁷ O niemieckojęzycznych sztukach teatralnych i niemieckojęzycznej literaturze pisze Ojrzyńska (2017, ss. 283-299).

które, mam nadzieję, będą moim udziałem. Myślę, że ciekawe poznawczo byłyby studia porównawcze w ramach studiów o niepełnosprawności, dotyczących czynników inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o akcji „T4” w Polsce oraz na terenie Niemiec i Austrii. W swoim artykule pominęłam analizę czynników ekonomicznych inicjujących i hamujących proces społecznej amnezji o „T4” (por. Jacoby, za: Ojrzyńska, 2017, s. 285). Myślę, że ich analiza pogłębiłaby wiedzę o akcji „T4” z innej jeszcze perspektywy.

Pisanie o akcji „T4” jest zarazem bardzo ważne i trudne. Ważne, bo poprzez jej analizowanie, z uwzględnieniem różnych perspektyw i kontekstów, zostaje poszerzony oraz pogłębiony korpus wiedzy jej dotyczący, która z czasem staje się czynnikiem hamującym proces społecznej amnezji o akcji „T4”. Trudny, ponieważ akcję „T4” można analizować z wielu odmiennych perspektyw, z uwzględnieniem wielu różnych kryteriów, a podczas eksploracji badawczej nie zawsze jest możliwe uwzględnienie ich wszystkich. Największą jednak trudność, w moim odczuciu, stanowi pisanie o ofiarach akcji „T4” w taki sposób, aby okrucieństwo, którego doświadczały, nie przysłoniło ich samych, ich osamotnienia, bezbronności i kruchości w cierpieniu (Sontag, 2010, s. 107).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Balcerek, M. (1981). *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Błazejowska, K. (2023). *Bezduszni. Zapomniana zagłada chorych*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne
- Chartlon, J. (2000). *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. California: University of California Press
- Conroy, M. (2021). *Nazistowska eugenika. Prekursorzy, zastosowanie, następstwa*. Katowice: Post Factum
- Dziewit-Meller, A. (2016). *Góra Tajget*. Warszawa: Wielka Litera
- Gawin, M. (2003). *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego (1880-1952)*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton
- Gawin, M. (2010). *Eugenika peryferii w pierwszej połowie XX w. w kontekście polskim*. W: M. Gawin, K. Uzarczyk (red.), *Eugenika – biopolityka – państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX w.* (ss. 7-26). Warszawa: Wydawnictwo Neriton
- Gawin, M., Uzarczyk, K. (red.). (2010). *Eugenika – biopolityka – państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX w.* Warszawa: Wydawnictwo Neriton
- Sztobryn-Giercuszkiwicz, J. (2019). *Krytyczna teoria niepełnosprawności jako rama teoretyczna w badaniach nad niepełnosprawnością*. W: J. Niedbalski, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Oblicza niepełnosprawności w teorii i praktyce*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Hojan, A., Munro, C. (2012). *Techniki zagłady w nazistowskich akcjach eutanazyjnych na terenie Kraju Warty (1939-1940)*. W: T. Nasierowski, G. Herczyńska, D.M. Mysza (red.), *Zagłada chorych psychicznie. Pamięć i historia* (ss. 91-118). Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury
- Kocejko, M., Lipko-Konieczna, J., Szarota, M., Żeglicka, K. (2023). *Sojusznictwo na rzecz niepełnosprawności*. Seminarium z cyklu: Studia o niepełnosprawności, badania opór, zmiana (24.04.2023). Warszawa: Muzeum Sztuki Nowoczesnej
- Kopec, D. (2013). *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbirowe instrumentalne studium przypadku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Lavant, Ch. (2018). *Zapiski z domu wariatów* (przekł. M. Łukasiewicz). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum
- Lavant, Ch. (2021). *Historia zapisana na drzwiach i dwie inne opowieści* (przekł. M. Łukasiewicz). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum
- Lem, S. (2017). *Szpital Przemienienia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Lipszyc, A. (2018). *Postowie*. W: Ch. Lavant (red.), *Zapiski z domu wariatów* (ss. 97-108). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum
- Nasierowski, T. (2008). *Zagłada osób z zaburzeniami psychicznymi w okupowanej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton
- Ojrzyńska, K. (2017). *O leczeniu społecznej amnezji. Akcja T4 w kulturze*. W: E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna (red.), *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (ss. 283-299). Warszawa: Teatr 21
- Paziński, P. (2021). *Anioły, kamienie, lalki*. W: Ch. Lavant (red.), *Historia zapisana na drzwiach i dwie inne opowieści* (ss. 101-115). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum
- Ridley, M. (2001). *Genom. Autobiografia gatunku w 23 rozdziałach* (przekł. M. Koraszewska). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis

- Sheffer, E. (2019). *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy* (przekł. S. Kędzierski). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Sontag, S. (2010). *Widok cudzego cierpienia*. Kraków: Wydawnictwo Karakter
- Taborska, H. (2012). „Dokąd nas zabieracie?” – dzieła sztuki publicznej upamiętniające chorych psychicznie zgładzonych w czasie II wojny światowej. W: T. Nasierowski, G. Herczyńska, D.M. Mysza (red.), *Zagłada chorych psychicznie. Pamięć i historia* (ss. 473-491). Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury
- Turda, M. (2010). *Eugenika negatywna w Europie*. W: M. Gawin, K. Uzarczyk (red.), *Eugenika – biopolityka – państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX w.* (ss. 29-48). Warszawa: Wydawnictwo Neriton
- Wedling, P. (2010). *Krytycy, komentatorzy i przeciwnicy eugeniki*. W: M. Gawin, K. Uzarczyk (red.), *Eugenika – biopolityka – państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX w.* (ss. 49-62). Warszawa: Wydawnictwo Neriton
- Zaremba Bielawski, M. (2011). *Higienisci. Z dziejów eugeniki* (przekł. W. Chudoba). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne
- Zdrodowska, M. (2016). *Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnością*. Teksty Drugie, 5, 384-403

Źródła internetowe

- Kryzys zdrowia psychicznego (2024); <https://emergency.uj.edu.pl/kryzys-zdrowia-psychicznego> [dostęp: 2024-11-25]
- Pantothenate kinase-associated neurodegeneration (2024); <https://radiopaedia.org/articles/pantothenate-kinase-associated-neurodegeneration>, [dostęp: 2024-11-24]
- Tokarska-Bakir, J. (2011). *Polemika z Kingą Dunin* (w sprawie książki Macieja Zaremby Bielawskiego „Higienisci. Z dziejów eugeniki”); <http://www.dwutygodnik.com/artukul/2246-polemika-z-kinga-dunin.html> Dwutygodnik. com 57/11 [dostęp: 20.05.2012]

Akty prawne

- Konwencja o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami z 13.12.2006 (DzU 2012, poz. 1169)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU 2019, poz. 1450)
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 27 września 2024 r. w sprawie ustanowienia Dnia Pamięci Ofiar Zagłady Osób z Zaburzeniami Psychicznymi na terenach okupowanej Polski podczas II wojny światowej (MP 2024, poz. 864)

MARZENA BUCHNAT

ORCID 0000-0002-7579-6715

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FUNKCJONOWANIE DZIECI PRZEDSZKOLNYCH PODZAS ZAJĘĆ WPROWADZAJĄCYCH PROGRAM POWSZECHNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI PROWADZONYCH PRZY WSPARCIU MEDIALNYM

ABSTRACT. Buchnat Marzena, *Funkcjonowanie dzieci przedszkolnych podczas zajęć wprowadzających program powszechnej dwujęzyczności prowadzonych przy wsparciu medialnym* [The Functioning of Preschool Children During Classes Introducing a Universal Media-Enhanced Bilingualism Program] *Studia Edukacyjne* no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 29-41. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 21.10.2024. Accepted: 20.11.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.2

In a changing world of progressing globalization, knowledge of a second language is becoming a precondition for social mobility, access to technology, and media. Consequently, bilingualism constitutes an important issue in contemporary education. The relationship between age and the ease of acquiring a foreign language will lead to the introduction of universal bilingual programs from the earliest possible years. The research carried out aimed to determine how preschool-aged children function in classes implementing a universal bilingualism program conducted with media support.

Key words: bilingualism, preschool-aged child, teaching

Dwujęzyczność, określana w języku angielskim jako *bilingualism*, stanowi pojęcie, które może być klasyfikowane na wiele sposobów. Najczęściej odnosi się do umiejętności, dzięki której jednostka dwujęzyczna posiada możliwość swobodnego posługiwania się dwoma językami na zaawansowanym poziomie, porównywalnym z kompetencjami *native speaker*a (Hamers, Blanc, 2000). Osoba dwujęzyczna potrafi w większości sytuacji płynnie przechodzić z jednego języka na drugi, choć obydwa nie musi mieć opanowane w takim samym stopniu. W literaturze przedmiotu zauważane są jednak różnice w definiowaniu progu biegłości, koniecznego do uznania danej osoby za dwujęzyczną. W niektórych ujęciach poziom ten może być znacznie niższy,

angażując jedynie zdolność do formułowania zrozumiałych wypowiedzi w obu językach. Perspektywa ta pozwala na uznanie za dwujęzyczne również osoby uczące się dwóch języków obcych (Rocławska-Daniluk, 2011). W ramach badań nad językiem (Hamers, Blanc, 2000) podkreśla się jednak, że dwie osoby władające jednym językiem nie są w stanie w pełni zastąpić jednej osoby dwujęzycznej. Osoba dwujęzyczna dysponuje bowiem unikalnymi umiejętnościami związanymi z używaniem obu języków, co pozwala jej na adaptację do różnorodnych kontekstów komunikacyjnych oraz dostosowanie stylu mowy do specyficznych wymogów sytuacyjnych. Z socjolingwistycznego punktu widzenia, dwujęzyczność może być jednak postrzegana jako regularne korzystanie z dwóch języków, niezależnie od poziomu biegłości językowej użytkownika (Wróblewska-Pawlak, 2013).

Dwujęzyczność

Bilingwizm, rozumiany jako umiejętność posługiwania się dwoma językami, dzieli się na różne kategorie i rodzaje, które można sklasyfikować na podstawie kilku kryteriów. Najbardziej powszechny podział stanowi klasyfikacja ze względu na czas/moment akwizycji dwóch języków na dwujęzyczność równoczesną i dwujęzyczność sukcesywną, związaną z wiekiem, w którym zaczyna się proces nabywania drugiego języka. Dwujęzyczność równoczesna występuje, kiedy drugi język jest wprowadzany przed ukończeniem przez dziecko trzeciego roku życia, natomiast dwujęzyczność sukcesywna dotyczy sytuacji, w której ma to miejsce po tym etapie rozwojowym (Kurcz, 2007, s. 21).

Dalsza klasyfikacja dokonuje podziału ze względu na poziom kompetencji językowych na bilingwizm zrównoważony oraz bilingwizm pełny. Bilingwizm zrównoważony charakteryzuje się równym poziomem kompetencji językowych w obydwu językach, podczas gdy bilingwizm pełny oznacza zaawansowaną kompetencję językową oraz komunikacyjną w obu językach, obejmującą zarówno mowę, jak i piśmiennictwo (Cieszyńska, 2006, s. 42; Kurcz, 2009, s. 15).

W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na podział bilingwizmu na koordynacyjny i kompozycyjny. Osoby cechujące się bilingwizmem koordynacyjnym używają na co dzień dwóch języków w kontekście społecznym, przy czym obydwa języki traktowane są przez nie jako języki ojczyste. Z kolei, w przypadku bilingwizmu kompozycyjnego proces nabywania drugiego języka odbywa się poprzez infiltrację systemu języka obcego za pomocą języka ojczystego, co wskazuje na naukę języka drugiego z wykorzystaniem zasobów języka pierwszego (Sękowska, 2010, s. 33). Można dokonać też po-

działu ze względu na warunki nabywania kompetencji w dwóch językach i wyróżnia się: dwujęzyczność addytywną, wykorzystującą dwa języki na tym samym poziomie; dwujęzyczność subtraktywną, gdzie wspomagany jest jeden język dominujący i wprowadzane w ograniczonym stopniu kompetencje w drugim języku. Inny podział odnosi się do kontekstu akwizycji dwóch języków, dzieląc dwujęzyczność na złożoną (lub zintegrowaną), kiedy dwa ekwiwalenty językowe przyswajane są w jednej jednostce semantycznej, i skoordynowaną, gdy akwizycja dokonuje się w dwóch różnych kontekstach, co prowadzi do stworzenia podwójnego systemu jednostek semantycznych.

Dwujęzyczność we współczesnym świecie, z uwagi na wzrastające znaczenie, stała się tematem badań wielu dziedzin, w tym przypadku: psychologii, językoznawstwa, neurologii oraz edukacji. Kluczowymi obszarami badań dotyczących dwujęzyczności są:

1) rozwój językowy – badania w tej dziedzinie koncentrują się na tym, jak dzieci opanowują dwa języki jednocześnie. Analizują procesy uczenia się, różnice w rozwoju językowym dwujęzycznych dzieci w porównaniu z jednojęzycznymi oraz wpływ rodziny i środowiska na te procesy;

2) funkcjonowanie mózgu – neurolodzy badają, jak dwujęzyczność wpływa na strukturę i funkcjonowanie mózgu. Badania obrazowe, takie jak fMRI, pokazują, że mózgi dwujęzycznych osób mogą różnić się od mózgów osób jednojęzycznych, a także jak dwujęzyczność wpływa na zdolności poznawcze, takie jak pamięć i uwaga;

3) kognitywistyka – badania koncentrują się również na tym, jak dwujęzyczność wpływa na procesy myślenia i rozwiązywania problemów. Dwujęzyczność jest często łączona z lepszymi zdolnościami w zakresie wielozadaniowości i elastyczności myślenia;

4) edukacja – obszar ten bada, jak nauka dwóch języków wpływa na wyniki szkolne, jak najlepiej wprowadzać programy bilingwalne oraz jakie metody nauczania są najbardziej efektywne dla dwujęzycznych uczniów;

5) psychosocjalne aspekty – badania te analizują, jak dwujęzyczność wpływa na tożsamość, poczucie przynależności oraz interakcje społeczne. Często zwracają uwagę na różnice kulturowe i społeczne, które mogą występować w kontekście dwujęzyczności;

6) język a kultura – badacze badają wpływ dwujęzyczności na sposób, w jaki osoby postrzegają siebie i swoją kulturę oraz jak język kształtuje myślenie kulturowe i percepcję.

Obszary tych badań dostarczają cennych informacji na temat korzyści, wyzwań oraz złożoności dwujęzyczności i jej wpływie na jednostki, jak też społeczeństwo jako całość. Dwujęzyczność, ze względu na rosnącą globalizację i migracje, staje się coraz bardziej powszechna, co skutkuje zwiększonym zainteresowaniem tym tematem w świecie badań. Badania te pozwalają rów-

niez określić, jakie znaczenie odgrywa wiek, a także sam proces uczenia się drugiego języka dla holistycznego rozwoju dziecka.

Dwujęzyczność u dzieci

Wiek, w którym dzieci zaczynają mieć kontakt z drugim językiem ma istotne, a nawet kluczowe znaczenie dla skuteczności jego uczenia się. Wczesny, systematyczny oraz intensywny kontakt z dwoma językami sprzyja szybkiemu przyswajaniu podstawowych struktur i zasobów leksykalnych obu języków, co przypomina proces, w jakim dzieci jednojęzyczne opanowują swój język ojczysty. Osoby dorosłe, które wychowały się w środowisku dwujęzycznym wykazują umiejętność biegłego posługiwania się obydwoma językami, a ich mózg funkcjonuje w sposób analogiczny do mózgu dorosłych osób używających jednego języka. Ponadto, badania wskazują, że prawdopodobieństwo osiągnięcia perfekcji językowej u osób dwujęzycznych, które nabywają drugi język w późniejszym okresie życia, znacząco maleje, jeśli nie dojdzie do przyswojenia tego języka przed okresem dojrzewania (Mirek, 2014, s. 127), dlatego tak istotne jest wprowadzenie dwujęzyczności w placówkach oświatowych, szczególnie przeznaczonych dla małych dzieci.

Nabywanie mowy przez dzieci można określić jako proces instynktowny, wynikający z wrodzonych zdolności lingwistycznych. Akwizycja języka odbywa się w sposób spontaniczny, nie wymagający systematycznego stosowania metod dydaktycznych, z zastrzeżeniem, że dziecko ma kontakt z językiem w pierwszych latach życia. Okres ten charakteryzuje się największą plastycznością mózgu, co sprzyja tworzeniu i stabilizacji połączeń neuronalnych. W okresie tym zjawisko to manifestuje się również efektywniejszym przyswajaniem drugiego języka (Konturek, 2007). Najnowsze badania podkreślają liczne zalety dwu- i wielojęzyczności.

Współczesna literatura naukowa dokumentuje rosnącą liczbę badań, które dowodzą, że dzieci osiągające dwa języki wykazują przewagę poznawczą w różnych obszarach w porównaniu z jednojęzycznymi grupami kontrolnymi. Wskazuje się, że wzajemna interferencja między językami zmusza osoby dwujęzyczne do stosowania strategii przyspieszających rozwój poznawczy. Wyniki badań naukowych wykazują, że wychowanie w środowisku dwujęzycznym może stymulować rozwój specyficznych umiejętności kognitywnych, takich jak elastyczność myślenia oraz zdolność do myślenia abstrakcyjnego. Dowiedziono ponadto, że dzieci dwujęzyczne rozwijają efektywną pamięć roboczą, która jest rodzajem pamięci krótkotrwałej, odpowiedzialnej za przechowywanie i przetwarzanie informacji w krótkim czasie. Pamięć ta

odgrywa kluczową rolę w procesach uczenia się oraz rozwiązywania takich problemów, jak czytanie ze zrozumieniem oraz wykonywanie obliczeń w pamięci (Spitzer, 2007; Westly, 2011). Na pozytywną zależność między dwujęzycznością a kontrolą uwagi wskazały wyniki badań przeprowadzonych przez Białystok, Martin i Viswanathan (2005). Dzieci dwujęzyczne charakteryzowały się bardziej rozwiniętym mechanizmem kontroli uwagi w procesach przetwarzania informacji niepewnych, mylących. Natomiast, Carlson i Meltzoff (2008) oraz Woumans, Surmont, Struys i Duyck (2014) ujawnili pozytywny związek między dwujęzycznością a radzeniem sobie w sytuacjach wymagających kontroli kognitywnej. Uzyskane wyniki badań przeprowadzonych przez Kovács i Mehler (2009) dowiodły, że dzieci dwujęzyczne cechuje większa elastyczność mentalna niż dzieci jednojęzyczne. Wyniki badań prowadzonych nad dwujęzycznością wskazują, że zwiększa ona plastyczność mózgu i chroni jego funkcje przed zmianami wynikającymi z procesu starzenia się, na przykład demencją (Perquin i in., 2013; Białystok, Craik, Freedman, 2007). Większość badaczy traktuje jednak dwu- i wielojęzyczność jako swego rodzaju dodatkowe ćwiczenie umysłu. Dzięki niemu człowiek może osiągnąć pełniejszy rozwój kognitywny i poprawić elastyczność niektórych procesów poznawczych. W badaniach przeprowadzonych przez Ellen Białystok (2007) stwierdzono, że osoby dwujęzyczne wykazujące zrównoważoną znajomość obu języków osiągają lepsze wyniki w zakresie rozwijania umiejętności poznawczych, związanych z kreatywnością i elastycznością myślenia, w porównaniu z osobami jednojęzycznymi. Osoby dwujęzyczne lepiej radziły sobie z tworzeniem pojęć, niezależnością od pola oraz piagetowskimi zadaniami dotyczącymi stałości przedmiotów, co sugeruje, że ich rozwój poznawczy jest bardziej elastyczny i lepiej przystosowuje się do różnych wyzwań. Ponadto, osoby te osiągały także wyższe wyniki w zakresie giętkości myślenia oraz oryginalności rozwiązań w zadaniach problemowych, co wskazuje na lepsze umiejętności w myśleniu dywergencyjnym, istotnym dla twórczości. Większość badaczy traktuje jednak dwu- i wielojęzyczność jako swego rodzaju dodatkowe ćwiczenie umysłu. Dzięki niemu człowiek może osiągnąć pełniejszy rozwój kognitywny i poprawić elastyczność niektórych procesów poznawczych.

Dwujęzyczność a nauka języka

Sukces oraz porażka w procesie nauki i nauczania języka obcego w szczególności są determinowane intensywnością kontaktu z językiem, czasem trwania edukacji oraz zastosowaniem metod pedagogicznych. Intensywność kontaktu odnosi się do postulatu, aby przynajmniej na poziomie dziennym

lub tygodniowym poświęcać jak najwięcej czasu na interakcję z językiem docelowym. Czas trwania nauki sugeruje, iż edukacja powinna mieć charakter długoterminowy i nieprzerwany, co oznacza rozpoczęcie procesu nauczania w możliwie najwcześniejszym okresie życia człowieka.

Terminy „programy bilingwalne” oraz „wychowanie bilingwalne” odnoszą się do nowoczesnych modeli edukacyjnych, które różnią się zasadniczo od tradycyjnych metod nauczania języków obcych we wczesnym etapie rozwoju dziecka. W ramach tych programów język obcy (drugi język) jest wykorzystywany równolegle z językiem ojczystym, a w niektórych przypadkach może nawet zastępować go jako główny środek komunikacji i przekazu wiedzy w kontekście edukacyjnym, takim jak szkoła lub przedszkole.

W przeciwieństwie do tradycyjnych form wczesnego nauczania języków obcych, które skupiają się na nauce języka jako dodatkowego przedmiotu, programy bilingwalne integrują nauczanie języka obcego w różnych aspektach procesu edukacyjnego. Oznacza to, że uczniowie doświadczają języka obcego w sposób naturalny i kontekstowy, co sprzyja ich kompetencji językowej oraz umiejętności komunikacyjnych. W związku z tym, programy bilingwalne nie należy mylić z klasycznymi metodami nauczania języków obcych na poziomie podstawowym, które charakteryzują się bardziej strukturalnym i formalnym podejściem do nauki słownictwa i gramatyki.

Programy bilingwalne różnicują się w kontekście socjolingwistycznym, a także w zakresie prestiżu i wartości obu języków w danej społeczności, co wpływa na ich rolę oraz cel nauczania. W literaturze przedmiotu modele edukacji bilingwalnej często klasyfikowane są na trzy główne typy.

Pierwszy stanowią programy wzbogacające (ang. *enrichment bilingual education*) – dobrowolne propozycje skierowane do dzieci, których język ojczysty jest jednocześnie językiem większości w społeczności, w której funkcjonują. Główny cel tych programów polega na rozwijaniu umiejętności językowych oraz kulturowych uczestników, przy jednoczesnym wsparciu ich naturalnego rozwoju w języku ojczystym.

Drugi rodzaj tworzą programy przejściowe (ang. *transitional bilingual education*, często określane również jako *compensatory bilingual education*) – a ich celem jest wsparcie dzieci z językowej mniejszości w nabyciu kompetencji językowych, które umożliwią im funkcjonowanie w systemie edukacyjnym, gdzie język większości społecznej jest językiem wykładowym. Programy te mają na celu stopniowe wprowadzenie uczniów w język większości, adekwatnie do ich potrzeb edukacyjnych.

Do trzeciego rodzaju należą programy „zachowania języka” (ang. *maintenance bilingual education*) – skierowane zarówno do dzieci reprezentujących językową większość, jak i mniejszość. Ich fundamentalnym celem jest promowanie oraz ożywienie języka i kultury etnicznych mniejszości w danym

kraju, co przyczynia się do zachowania różnorodności językowej i kulturowej w społeczeństwie.

Wszystkim wymienionym modelom towarzyszą zróżnicowane cele, ściśle związane z kontekstem społecznym i kulturowym, w którym są realizowane, a także z wyzwaniem, jakie stawia przed nimi współczesna rzeczywistość edukacyjna (Olpińska-Szkiełko, 2013, s. 88).

Szczególnie polecanym modelem wychowania dwujęzycznego w przedszkolu, zwiększającym osiągnięcie optymalnego poziomu kompetencji językowej, są metody immersji, w których nowy język pełni rolę zarówno narzędzia do przekazywania treści, jak i medium komunikacyjnego w trakcie zajęć z różnorodnych przedmiotów niejęzykowych. W szczególności polecany jest program *early total immersion*, w ramach którego język drugi jest językiem komunikacji przedszkola, lub *early partial immersion*, polegający na wprowadzeniu drugiego języka do przedszkola obok języka ojczystego (drugi język powinien być stosowany w co najmniej 50% sytuacji komunikacyjnych w przedszkolu).

Metoda immersji (IM) uznawana jest dotychczas za najskuteczniejszą formę nauczania języków obcych. Wyniki badań naukowych dowodzą, iż uczniowie uczestniczący w programach immersyjnych osiągają znacząco wyższy poziom kompetencji językowej, w porównaniu z uczniami uczącymi się języka obcego w sposób tradycyjny. Udokumentowany w literaturze światowej sukces programów immersji językowej opiera się na faktach wskazujących, że model ten sprzyja naturalnemu przyswajaniu języka przez dzieci. Kluczowym elementem programów immersyjnych jest konstruowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie są otoczeni nowym językiem w kontekście realnych doświadczeń i interakcji. Badania pokazują, że zanurzenie w języku obcym, odbywające się w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, stymuluje procesy kognitywne związane z nauką i sprzyja głębszemu przyswajaniu języka. Przyjmowanie formy nauki poprzez zabawę, zrozumienie kontekstu kulturowego, a także angażowanie zmysłów i emocji w procesie nauczania znacząco podnosi efektywność programów immersyjnych. Co istotne, obserwacje wykazują, iż proces ten nie generuje deficytów w wiedzy przedmiotowej ani w kompetencjach języka ojczystego dziecka. Warto natomiast podkreślić, że programy immersji mają pozytywny wpływ na rozwój zarówno umiejętności językowych, jak i poznawczy oraz kompetencji społecznych dzieci. Dwujęzyczność powoduje też, że przestaje istnieć konieczność przeznaczania dodatkowych godzin lekcyjnych na naukę języka oraz zatrudnienia i opłacenia dodatkowych nauczycieli.

Wprowadzenie dwujęzyczności u jak najmłodszych dzieci w placówkach oświatowych wymaga zastosowania odpowiednich metod i technik, które są dostosowane do możliwości i zainteresowań dzieci, ale także do

kompetencji kadrowych osób w nich zatrudnionych. Przykładem może być Program Powszechnej Dwujęzyczności implementujący innowacyjne podejście, który zakłada równoległe przyswajanie języka obcego we wczesnym dzieciństwie obok języka ojczystego, w sposób najbliższy dziecku, w środowisku, w którym żyje. Celem tego programu jest codzienne, kontekstowe osłuchiwanie dzieci z językiem obcym w okresie szczególnej wrażliwości językowej, co ma sprawić, aby przestał być postrzegany jako język obcy. W ramach programu stworzono specjalnie zaprojektowany świat bohaterów, muzyki, filmów animowanych oraz odpowiednio dopasowanych aktywności językowo-muzyczno-ruchowych, zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej. Tego rodzaju interaktywne podejście ma zapewnić stymulację wielojęzyczności oraz rozwój kompetencji językowych dzieci w sposób naturalny i atrakcyjny.

Badania

Celem przeprowadzonych badań było określenie sposobu funkcjonowania dzieci 3-4 i 5-6-letnich z różnych obszarów zamieszkania (duże miasto, małe miasto, obszar wiejski) na zajęciach realizujących program powszechnej dwujęzyczności, prowadzonych ze wsparciem medialnym.

Analizie poddano sposób:

- komunikacji dzieci podczas zajęć;
- zrozumienia i utrwalenia materiału.

Określenie obszarów, które nie sprawiały dzieciom w wieku przedszkolnym trudności, a stanowiły dla nich wyzwanie, miało przyczynić się do określenia, na ile ten program odpowiada ich potrzebom, a dzięki temu może zapewnić efektywny rozwój.

Ponadto, przeprowadzone badania miały również na celu wskazanie występowania różnic lub ich braku w edukacji dzieci 3-4-letnich a 5-6-letnich oraz edukacji dzieci z różnych obszarów zamieszkania (obszar wiejski, małe miasto i duże miasto).

Badania przeprowadzono metodą obserwacji, z użyciem techniki obserwacji skategoryzowanej, a narzędzia – arkusza obserwacji. Wszystkie badania odbyły się zgodnie z zasadami etyki prowadzenia badań naukowych. Uczestniczące w nich dzieci zostały poinformowane o sposobie prowadzenia obserwacji, na co wyraziły zgodę, którą również wyrazili rodzice/prawni opiekunowie dzieci.

Badania przeprowadzono w październiku 2022 roku. Dobór do grupy badanej był celowy, a kategorie doboru do grupy stanowiły:

- uczestnictwo w Programie Powszechnej Dwujęzyczności;

- wiek dziecka: 3-4 lub 5-6 lat;
- miejsce uczęszczania do przedszkola: obszar wiejski, małe miasto, duże miasto.

Grupa osób prowadzących badania obejmowała 30 nauczycieli przedszkolnych – po 10 uczących w placówkach usytuowanych w dużym mieście, małym mieście (poniżej 20 000 mieszkańców) i na obszarach wiejskich.

Wyniki badań

Przeprowadzone obserwacje w dziedzinie komunikacji pozwoliły dostrzec, że:

1. Dzieci otrzymują informację zwrotną wówczas, kiedy tego potrzebują i następuje to prawie po każdych aktywnościach realizowanych podczas zajęć, jak na przykład zabawy, śpiewanie piosenek, zabawy ruchowe, powtarzanie słówek. W niektórych grupach wskazano, że istnieją sytuacje (np. po zaśpiewaniu piosenki lub kiedy wszystko jest zrozumiałe), w których nie ma potrzeby dawania informacji zwrotnej. Informacja zwrotna jest przekazywana – słownie lub za pomocą gestu – w zależności od potrzeb dziecka i jej treści.

2. Podczas zajęć zaobserwowano, że dzieci przez cały czas mają możliwość komunikowania się z nauczycielem. Momentem, w którym muszą poczekać na jego odpowiedź jest czas, kiedy nauczyciel tłumaczy na przykład nowy materiał, dzieci oglądają film, czy powtarzają nowe słowa. Dzieci najczęściej komunikują się, kiedy czegoś nie rozumieją, potrzebują pomocy lub chcą się czymś pochwalić, wyrazić swoją radość, czy zadowolenie.

3. Dzieci poza czasem, w którym słuchają nauczyciela, oglądają filmik, bądź wykonują samodzielnie zadania mogą się wzajemnie swobodnie komunikować. Większość z nich czyni to prawie cały czas, głównie podczas zabaw swobodnych, ruchowych, pracy w grupie i kiedy chcą podzielić się swoimi emocjami.

4. Polecenia w programie dla większości dzieci są zrozumiałe, bo wypowiedziane prostym językiem. Jeżeli któreś z nich nie rozumie wszystkich poleceń, wówczas nauczyciel je wyjaśnia i powtarza.

5. Po usłyszeniu polecenia płynącego z ekranu, dzieci 5-6-letnie w większości wiedziały, co mają zrobić (choć nie wszystkie), natomiast znacząca większość dzieci 3-4-letnich wymagała pomocy nauczyciela. Potrzebowały dodatkowego wytłumaczenia lub zaobserwowania, co robi nauczyciel.

6. Dzieci zazwyczaj miały możliwość sprawdzenia, głównie poprzez obserwację reakcji nauczyciela (informację zwrotną) lub obserwację reakcji innych dzieci, czy poprawnie rozumiały proste polecenia w języku angielskim.

7. Dzieci mogą zweryfikować poprawność powtarzanych słów głównie przez kontakt z nauczycielem, a później przez porównanie z nagraniem. Większość z nich w tym wieku wychodzi jednak z założenia, że robią to dobrze i nie analizują popełnianych błędów.

8. Poprawność odbioru przez dziecko historyjki słuchanej z urządzenia medialnego jest sprawdzana przez nauczyciela głównie poprzez zadawanie pytań, obserwację zachowań dziecka (np. zaangażowanie w zajęcia).

9. Utrwalanie przez dziecko treści historyjek słuchanych z urządzenia medialnego odbywa się głównie przez powtarzanie słownictwa za lektorem, śpiewanie piosenek, odgrywanie scenek, podczas zabaw kierowanych, prezentacji kart obrazkowych, kart pracy, prac plastycznych.

10. Utrwalanie wcześniej przerobionego materiału odbywa się poprzez powtarzanie słówek i zwrotów, głównie w piosenkach, bądź podczas zabaw z pacynkami z programu oraz zabaw wymyślonych przez nauczyciela, albo zabaw z użyciem kart obrazkowych.

11. Dzieciom podczas zajęć najbardziej podobały się bajeczki/filmy, zabawy/teatr z pacynkami, zabawy ruchowe, piosenki, jako że właśnie te aktywności wzbudzały u nich największe zainteresowanie.

12. Największe znudzenie u dzieci podczas zajęć budziło powtarzanie słownictwa i kolorowanie.

13. Podczas zajęć dzieci wszelką aktywność do działania okazywały samodzielnie. Pomocy nauczyciela potrzebowały głównie dzieci młodsze oraz wszystkie podczas zadań językowych i wykonywania kart pracy. Obserwacje ujawniły, że dzieci nie potrafią wykonać jedynie ćwiczeń związanych z prawidłową wymową.

14. Odnośnie koncentracji można było zauważyć, że na początku zajęć dzieci utrzymywały uwagę, jednak im dłużej trwały zajęcia, tym więcej z nich się dekoncentrowało. Wpływał na to głównie brak zrozumienia polecenia, hałas, zachowanie innych dzieci i monotonia.

15. Do pracy dzieci motywował śpiew, taniec, zabawy ruchowe, pacynki. Demotywujące były dla nich występujące problemy techniczne, a przede wszystkim zbyt mało działania.

16. Dzieci podczas zajęć mogły pracować w swoim tempie.

17. Największą trudność podczas zajęć sprawiało dzieciom wprowadzanie nowego słownictwa, szczególnie jego wymowa.

18. Dzieci podczas nauki najczęściej odczuwały radość, bardzo rzadko znudzenie.

19. Nauczyciele indywidualizowali zajęcia do potrzeb i możliwości dzieci ze SPE.

20. Nauczycielowi prowadzenie zajęć ułatwiają pomoce dydaktyczne (karty obrazkowe, pacynki, piosenki, naklejki), program multimedialny, go-

towe scenariusze, natomiast utrudniają głównie problemy techniczne związane z Internetem. Ponadto, uczący wymienili też jako trudność w prowadzeniu zajęć kompetencje językowe dzieci i ich trudności z koncentracją uwagi.

21. Wyniki przeprowadzonych obserwacji nie ujawniły znaczących różnic między dziećmi 3-4-letnimi a 5-6-letnimi.

22. Wyniki przeprowadzonych obserwacji nie ujawniły również znaczących różnic między zajęciami prowadzonymi na obszarze wiejskim, w małym mieście, czy dużym mieście.

Wnioski i przesłanki dla praktyki

Uzyskane wyniki ujawniły, że dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują informacji zwrotnej podczas zajęć. Warto zadbać, aby w materiałach szkoleniowych dla nauczycieli pracujących programem powszechnej dwujęzyczności dzieci taka informacja się znalazła. Istotna wydaje się też troska, aby materiały multimedialne również zawierały informację zwrotną dla dzieci, dostosowaną do samodzielnego przez nich odczytania. Z uwagi na wiek, szczególnie u dzieci 3-4-letnich, musi to być symbol graficzny, dźwiękowy, a nie wiadomość tekstowa.

Większość poleceń podczas zajęć była dla dzieci zrozumiała. W przypadku niezrozumienia polecenia przez dziecko ważne jest, aby nauczyciel nie tylko je wyjaśnił i powtórzył, ale także pokazał, jak dziecko ma zadanie wykonać. Pokaz jest szczególnie istotny dla dzieci młodszych, obserwacje których ujawniły, że często nie rozumieją, co mają zrobić jedynie po usłyszeniu polecenia z ekranu. W większości potrzebowały one wsparcia nauczyciela. Wskazuje to na potrzebę wprowadzenia zmian w poleceniach, programie, na bardziej zrozumiałe (np. wypowiedane prostszym językiem), a najlepiej zilustrowane przykładowym wykonaniem danego polecenia.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły potrzebę potwierdzania zrozumienia przez dzieci poleceń w języku angielskim. Nie mają one pewności, czy dobrze rozumieją informację po angielsku, bo jest to dla większości z nich nowa sytuacja. Brak potwierdzenia może powodować zachwianie poczucia bezpieczeństwa u dziecka, a co za tym idzie – obniżenie efektywności uczenia. Częste potwierdzanie upewnia i daje możliwość skupienia dzieciom oraz zaangażowania się na wykonaniu zadania, a nie rozwiązywania swoich niepewności. Rozumienie poleceń wspierają obrazujące je gesty nauczyciela. Daje to dodatkową informację dziecku, co ma zrobić.

Jako że większość dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafi dokonać obiektywnej samooceny, wychodzą z założenia, że powtarzają słownictwo poprawnie i dlatego potrzebna jest kontrola nauczyciela lub programu kom-

puterowego w celu weryfikacji popełnionych błędów. Niewychwycenie błędów językowych może prowadzić do ich utrwalenia i wprowadzenia złych nawyków językowych.

Materiał z zajęć utrwalany jest głównie przez powtarzanie w formie piosenek i zabawę, jednak warto zadbać, aby powtórzenia odnosiły się również do wcześniej przerobionego słownictwa. Ważne jest również, aby co pewien czas sprawdzać stopień zrozumienia przez dzieci słownictwa zawartego w piosenkach, co w znacznym stopniu zwiększa efektywność nauki języka.

Dzieci podczas zajęć miały największe problemy z powtarzaniem słów, szczególnie z poprawną ich wymową. Powtarzanie słownictwa było również odbierane przez nie jako najbardziej nudna aktywność. Trudności z powtarzaniem słownictwa wskazują, że taka forma nauki powinna być zastąpiona aktywnościami, które również dają efekt utrwalenia nowego słownictwa, ale są dla dziecka bardziej interesujące. Wyniki badań ujawniły, że najbardziej lubią i wzbudzają ich zainteresowanie aktywności oparte na działaniu, ruchu, piosence, wykorzystaniu pacynek, multimediiów. W związku z tym, powtarzanie słownictwa powinno być oparte na tych właśnie aktywnościach (np. rozmowa, teatrzyki z pacynkami, zabawy ruchowe związane z reakcją ruchową na dane słowo, wypowiedane słowo uruchamiające dalszy ciąg programu/filmiku itp.). Takie formy aktywności zapobiegają również monotonii, która w dużej mierze jest powodem dekoncentracji dzieci.

Głównym problemem trudności postrzeganych przez nauczycieli są problemy techniczne, w związku z czym prowadzenie zajęć przy wsparciu medialnym wymaga zabezpieczenia odpowiedniej bazy technicznej.

Odpowiednio dopracowane do możliwości i potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym programy dwujęzyczności zwiększają efektywność nauczania i umożliwiają osiągnięcie celu, jakim jest opanowanie drugiego języka.

Należy podkreślić, że dla osiągnięcia zamierzonego celu dwujęzyczności, który polega na rozwoju wiedzy i poszerzaniu horyzontów poznawczych, w tym poznawania świata, kluczowe jest autentyczne wykorzystanie obydwu języków. Powinny one pełnić funkcję środka komunikacji, interakcji oraz prezentacji treści. Znajomość języka obcego stanowi niewątpliwie umiejętność o dużym znaczeniu, ponieważ umożliwia zdobywanie wiedzy oraz nowych doświadczeń, otwierając tym samym drzwi do odmiennych perspektyw i przyczyniając się do rozszerzenia granic postrzeganego przez dziecko świata.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Bialystok, E., Martin, M.M., Viswanathan, M. (2005). *Bilingualism across the Lifespan: The Rise and Fall of Inhibitory Control*. *International Journal of Bilingualism*, 9, 103-119
- Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. (2007). *Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464
- Carlson, S.M., Meltzoff, A.N. (2008). *Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children*. *Developmental Science*, 11(2), 282-298
- Cieszyńska, J. (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo. O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Konturek, S. (2007). *Fizjologia człowieka. Podręcznik dla studentów medycyny*. Amsterdam: Elsevier
- Kovács, A.M., Mehler, J. (2009). *Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 106(16), 6556-6560
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia
- Kurcz, I. (2009). *Dwujęzyczność a język globalny*. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM
- Mirek, J. (2014). *Dwujęzyczność w świetle badań nad mózgiem*. W: K. Kropiwek, M. Szala, K. Maciąg (red.), *Aspekty psychologiczne między ciałem a umysłem* (ss. 124-140). Lublin: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej
- Olpińska-Szkiełko, M. (2013). *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego
- Perquin, M., Vaillant, M., Schuller, A.M., Pastore, J., Dartigues, J.F., Lair, M.L. i in. (2013). *Life-long Exposure to Multilingualism. New Evidence to Support Cognitive Reserve Hypothesis*, *PLOS ONE*, 8(4)
- Rośławska-Daniluk, M. (2011). *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia
- Sękowska, E. (2010). *Bilans i perspektywy. Język emigracji polskiej w świecie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Spitzer, M. (2007). *Jak się uczy mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wesley, E. (2011). *The Bilingual Advantage*. *Scientific American Mind*, 22(3), 38-41
- Woumans, E., Surmont, J., Struys, E., Duyck, W. (2014). *The effects of immersion on cognitive development in preschool children*. Referat z konferencji Psycholinguistics in Flanders
- Wróblewska-Pawlak, K. (2013). *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*. *Języki Obce w Szkole*, 1, 88-97
- Yip, V., Matthews, S.J. (2000). *Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 193-208

KATARZYNA SADOWSKA

ORCID 0000-0002-3150-8304

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ELŻBIETA DRYGAS – POZNAŃSKA PEDAGOŻKA, „TEATRALNICZKA” I DZIAŁACZKA SPOŁECZNA – REFLEKSJA U PROGU 50-LECIA PEDAGOGIKI „ŁEJERSKIEJ”

ABSTRACT. Sadowska Katarzyna, *Elżbieta Drygas – poznańska pedagożka, „teatralniczka” i działaczka społeczna – refleksja u progu 50-lecia pedagogiki „lejerskiej”* [Elżbieta Drygas – Poznań Educator, Theatre and Social Activist – Reflection on the Threshold of the 50th Anniversary of “Łejery” Pedagogy] *Studia Edukacyjne* no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 43-66. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 22.09.2024. Accepted: 1.11.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.3

This study aims to present the teaching achievements of Elżbieta Drygas – a Poznań teacher, theatre instructor, social activist, and winner of the Order of the Smile and the Irena Sendler Award for repairing the world, co-founder of Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań. The reflection applied the biographical method using the technique of analyzing existing and retrieved sources, including the few available studies that allow obtaining knowledge about “Łejery” pedagogy, articles from periodical publications, electronic sources related to “Łejery” pedagogy, graduation and doctoral theses prepared at Polish universities, press releases, and free conversations and interviews conducted with Elżbieta Drygas and Jerzy Hamerski by the author of the study in the school year 2023/2024 at the “Łejery” school.

The current state of research on the phenomenon of “Łejery” pedagogy and the profiles of the founders of the unique school with theatre in Poland is insufficient. Therefore, on the cusp of the 50th jubilee of “Łejery” pedagogy, it seems justified to undertake considerations in this area on many levels, presenting the profile, experiences, motivation, and achievements of the co-founder of this institution, without whom “Łejery” pedagogy would not have its unique systemic solutions.

Key words: “Łejery” pedagogy, Elżbieta Drygas – teacher, social activist, Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, education through theatre

Wprowadzenie i założenia metodologiczne badań

Elżbieta Drygas jest współzałożycielką Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu im. Emilii Waśniowskiej, mieszczącej się przy ulicy Romana Brand-

staettera 1, przy poznańskiej Cytadeli, znanej jako „Łejery”. Idea jej założenia zrodziła się z wychowawczych i artystycznych doświadczeń teatralnego zespołu dziecięco-młodzieżowego o poznańskiej nazwie „Łejery”, który w 1975 roku w Poznaniu został powołany do życia przez Jerzego Hamerskiego, a niedługo będzie obchodzić 50-lecie istnienia. Szkoła powstała 1 września 1990 roku, na fali tworzenia się demokratycznej Polski. Jest to unikatowa w skali kraju placówka, w której dzieci i młodzież wspierane są w rozwoju opartym na idei wychowania przez sztukę, w tym przede wszystkim teatr. Szkoła, nazwana także „Małą Republiką Łejerską”, posiada własną konstytucję, promuje demokrację, praworządność, otwartość na różnorodność oraz szereg innych wartości, które mają stanowić kapitał jej uczniów w przyszłości. W pedagogice „łejerskiej” zmierza się do wychowania dzieci twórczych, samostanowiących, odpowiedzialnych, „mądrych” obywateli ojczyzny i świata, ludzi odważnie podejmujących wyzwania i posiadających szczególne kompetencje komunikacyjne. Dąży się w niej także do wychowania dzieci do wolontariatu i „naprawiania” świata, w myśl idei „z mądrych dzieci dobrzy ludzie”¹.

W pedagogice Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas nie ma relacji władzy pomiędzy dorosłym a dzieckiem, nie buduje się dystansu społecznego poprzez stosowanie form powszechnych w zwyczajnych szkołach, urzędach, „ważnych” i „dorosłych” instytucjach, bowiem cała społeczność to „druhowie” i „druhny”. Zwracanie się przez dzieci oraz współpracujących w opisywanej społeczności dorosłych w formie: „druhu”, „druhno” jest koncepcją Jerzego Hamerskiego, który tę formę językową zapożyczył z harcerstwa, leżącego u podstaw jego koncepcji pedagogicznej. Hamerski od wczesnych lat związany z harcerstwem, tworzył początkowo innowacyjne drużyny harcerskie o profilu artystycznym, a następnie, z Elżbietą Drygas, formował dziecięce teatry gromadne i szkołę z teatrem jako środkiem edukacyjnym (Sadowska, 2024, ss. 93-113).

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie dorobku pedagogicznego Elżbiety Drygas – poznańskiej pedagogażki, instruktorki teatru, działaczki społecznej, laureatki Orderu Uśmiechu i Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, jak również wspomnianej już współzałożycielki Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu. Refleksję poczyniono w wyniku zastosowania metody biograficznej z udziałem techniki analizy źródeł zastanych i wywołanych, w tym nielicznych (jak dotąd) opracowań, które pozwalają na uzyskanie wiedzy na temat pedagogiki „łejerskiej”, artykułów z wydawnictw ciągłych, źródeł elektronicznych powiązanych

¹ Cytat nawiązuje do jednej z produkcji fonograficznych „Łejerów”; por. płyta CD – *Z mądrych dzieci dobrzy ludzie... Łejery i Przyjaciele*. Patronat: Prezydent Miasta Poznania Jacek Jaśkowski, Przewodniczący Rady Miasta Poznania Grzegorz Ganowicz. Poznań 2019.

z pedagogiką „łejerską”, prac dyplomowych i doktorskich sporządzonych na polskich uczelniach, materiałów prasowych oraz swobodnych rozmów oraz wywiadów realizowanych z Elżbietą Drygas i Jerzym Hamerskim przez autorkę opracowania w roku szkolnym 2023/2024 na terenie szkoły „Łejery”. Za Jadwigą Szymaniak warto zaznaczyć, iż rola badań biograficznych (wpisujących się w orientację jakościową badań pedagogicznych) „rośnie w dobie dokonujących się zmian” (Szymaniak, 2013, s. 366), a „emancypacja” danej jednostki, jej „samostanowienie” czy „samourzeczywistnienie” stać się może cennym świadectwem rozwijającej się na tle ustawicznie zmieniających się kontekstów społecznych szeroko pojętej „indywidualności” (Szymaniak, 2013, s. 366), dzięki której świat zostaje przekształcany i – jak w przypadku Elżbiety Drygas – także „naprawiany”².

Dotychczasowy stan badań nad fenomenem pedagogiki „łejerskiej” oraz sylwetkami założycieli unikatowej w skali Polski szkoły z teatrem jest niewystarczający, stąd – u progu 50-lecia istnienia pedagogiki „łejerskiej” – wydaje się zasadne podjąć rozważania w tej dziedzinie na wielu płaszczyznach, w tym w zakresie ukazania sylwetek, doświadczeń, motywacji oraz dorobku współzałożycielki wspomnianej już placówki, bez której niewątpliwie pedagogika „łejerska” nie doczekałaby się konkretnych rozwiązań systemowych.

W tekście zachowano wiele cytatów w ich oryginalnym brzmieniu, co autorka opracowania czyni w sposób świadomy – przede wszystkim w celu uwidocznienia specyficznej narracji społecznej dla ukazania obrazu językowego fenomenu pedagogiki „łejerskiej”.

Druhna Ela i szkoła z duszą

O szkole, którą udało się stworzyć Elżbiecie i Jerzemu, Filip Czeakała pisze, że

na jednej ze ścian foyer są zdjęcia wszystkich uczniów – każdy przebrany w jakiś strój: są więc strażacy, policjanci czy praczka. Stała tam też zielona budka telefoniczna, pamiętająca czasy PRL. Kiedyś uczniowie mogli z niej zadzwonić do domu, dziś pełni rolę muzeum techniki (Czeakała, 2016, s. 329).

Ponadto, jest to jedyna w Polsce szkoła z budynkiem teatru, który powstał przy niej w 2013 roku (Czeakała, 2016, s. 329).

Założyciele szkoły o dobudowanie do placówki prawdziwego teatru walczyli bardzo długo,

²Owo „naprawianie” stanowi odniesienie do otrzymanej przez Elżbietę Drygas w 2017 roku prestiżowej nagrody im. Ireny Sendlerowej.

nie chciał go Prezydent Ryszard Grobelny, lecz „Łejery” przekonały zdecydowaną większość radnych, w tym także koalicjanta prezydenta – Platformę Obywatelską i pieniądze na budowę teatru się znalazły (Czekała, 2016, s. 329).

W ten sposób powstał Ośrodek Edukacji Teatralnej, prowadzony przez „Łejery”, wraz z „Centrum Sztuki Dziecka”, którym zarządza współpracujący ze szkołą niemal 30 lat Jerzy Moszkowicz. Jak pisze Filip Czekała, „scena przyciąga blisko 20. tys. widzów rocznie” (Czekała, 2016, s. 329).

Ze szkołą, a przede wszystkim z „Łejerami” współpracują, i współpracowali, najznamienitsi polscy artyści, między innymi Wanda Chotomska, Witold Dębicki, Maria Rybarczyk, Aleksander Machalica, Piotr Gąsowski (także „z wychowania” „Łejer”), Grzegorz Kasdepke, Joanna Kulmowa, Joanna Papuzińska, Mariusz Matuszewski, Marcin Przewoźniak, Grzegorz Tomczak, Teresa Niewiarowska, Hanna Banaszak, a także dzisiejsza patronka szkoły, zmarła w 2005 roku, wspaniała poetka, wieloletnia przyjaciółka „Łejerów”, dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 34 im. Wojska Polskiego w Poznaniu – Emilia Waśniowska. Wśród miłośników pedagogiki „łejerskiej” wyróżnić można także profesora Zbigniewa Pilarczyka oraz profesora Heliodora Muszyńskiego – obu wspaniałych naukowców reprezentujących Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Zdaniem wielu osób:

„Łejery” to nie jest zwykła szkoła. Dzieci oprócz normalnych lekcji mają dodatkowo zajęcia teatralne, a każdy rok ich pracy podsumowuje przedstawienie dyplomowe (Czekała, 2016, s. 330).

Jednakże, placówkę tę wyróżnia nie tylko edukacja poprzez sztukę, ale także panująca w niej autentyczna demokracja. Szkoła jest państwem – „Małą Republiką Łejerską”, dla której wspólnie z uczniami i rodzicami stworzono konstytucję. To wszystko dzieje się w niej, bowiem Jerzy Hamerski wraz z Elżbietą Drygas pragnęli, aby

szkołę opuszczały dzieci wrażliwe na przyrodę, sztukę i drugiego człowieka, dzieci znające i lubiące siebie, radzące sobie ze sobą i światem, dążące do własnego samorozwoju, mądre, samodzielne, odważne, które umieją i chcą wybrać dziedziny, w jakich będą się doskonalić. Jeśli nawet popełnią w tym wyborze błąd, to potrafią z radością zacząć wszystko od początku w innej dziedzinie (Czekała, 2016, s. 331).

Ela Drygas przekonuje, iż dzięki szkole, w której sztuka ma służyć dzieciom, spełniło się marzenie jej założycieli, bowiem zajęcia teatralne nie mają na celu jedynie osiągnięcie sukcesu artystycznego, ale stają się dla uczniów sposobem na poznanie siebie, drugiego człowieka i otaczającego świata³.

³ Informacje uzyskiwane od Elżbiety Drygas podczas rozmów prowadzonych z Nią przez Katarzynę Sadowską od 1 stycznia do 31 sierpnia 2024 roku.

Pierwsze marzenia drużny Eli o teatrze i edukacji dziecka

Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas uznali, że zabawa w teatr stanowi doskonały sposób na integrowanie dziecięcej grupy, rozwijanie dobrych relacji między dziećmi oraz kształtowanie ich osobowości. Należy zaznaczyć, że pomimo doniesień wielu światowych badaczy (np. Sharma, 2006; Muhammad, 2019; Singh, 2009; Falconi, 2015; Mages, 2018; Salman Alzercoshe, Harf, 2022; Dakhia 2024), w omawianej dziedzinie na gruncie polskiej oświaty wspomniani pedagodzy są pionierami, a szkoła „Łejerska” jest do tej pory jedyną placówką z własnym profesjonalnym teatrem. W ich przekonaniu,

przygotowanie spektaklu teatralnego pobudza dziecięcą wyobraźnię, uczy pracy w zespole, wymaga cierpliwości i dyscypliny. Ale pozwala też na pokonywanie własnej nieśmiałości i odkrywanie swojej wrażliwości i indywidualności (Stowarzyszenie Łejery – wspieraj nas na FaniMani.pl).

Spektakl jest jednak zawsze tylko środkiem, a nie celem całorocznej pracy uczniów „Łejerskich”.

Elżbieta Drygas, podobnie jak Jerzy Hamerski, jest laureatką nagrody przyznawanej przez dzieci – Elżbieta jest damą Orderu Uśmiechu, Jerzy – Kawalerem Orderu Uśmiechu. Jednakże, Drużna Ela – w przeciwieństwie do swojego zawodowego partnera Jerzego Hamerskiego – nie miała korzeni harcerskich. Sama przyznaje, że Jej osobista przygoda z harcerstwem trwała dwa tygodnie⁴. Twierdzi, iż nie odpowiadało jej „ustawianie w szeregu”⁵. Wspomina też, że kiedy Jerzy wyjeżdżał na dwa lata do Załęcza, zdecydowała się przechować Łejery przez ten czas, ale tylko teatralnie⁶. Ktoś inny miał wówczas zajmować się zbórkami harcerskimi. Los spletał Drużnie „figła”⁷. Elżbieta opowiada, że krótko przed obozem w Rabce, drużna prowadząca zbiórki zrezygnowała i to ona musiała przejąć funkcję komendantki obozu. Drużna wspomina:

Kiedy wysiadłam z autobusu w mundurku zuchowym, który dziewczyny wyszukiwały mi w magazynie, Jurek popłakał się ze śmiechu. Zostałam drużną i z czasem Jurkowe „hamerstwo” zaczęłam doceniać⁸.

Od Jerzego Hamerskiego Elżbieta Drygas zaczerpnęła jednak wiele wartości, które on wyniósł z harcerstwa.

⁴ Informacje uzyskiwane w rozmowach z Jerzym Hamerskim od 1 września 2023 do 31 sierpnia 2024 roku.

⁵ Informacje od Elżbiety Drygas.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

W 2017 roku tandem ten został wyróżniony Nagrodą im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” – nagrodą przyznaną od 2006 roku nauczycielom i nauczycielkom, dla których praca jest pasją (Nagroda im. Ireny Sendlerowej – Ucz otwartości (ceo.org.pl)). Elżbieta Drygas i Jerzy Hamerski nagrodę tę odbierali jako „pedagodzy, którzy wspólnie stworzyli autorską Szkołę Podstawową «Łejery» w Poznaniu” (Nagroda im. Ireny Sendlerowej – Ucz otwartości (ceo.org.pl)). Za wartościowe dla poprawy jakości świata uznano między innymi zajęcia teatralne w szkole powołanej przez nich do życia. Dostrzeżono, iż są one dla dzieci „sposobem na poznawanie siebie, drugiego człowieka i otaczającego świata” (Nagroda im. Ireny Sendlerowej – Ucz otwartości (ceo.org.pl)), bowiem w stałym

kanonie łeberskiej klasyki znajdują się spektakle „Romeo i Żulia” (o konfrontacji antagonistyzowanych grup społecznych), „Opera o Kolumbie” (o odkrywaniu wielokulturowości) czy „Pali się” (o pomocy i zrozumieniu) (Nagroda dla nauczycieli – za naprawianie świata – Kurier Nauczycielski).

Jak napisano o Elżbiecie w „Gazecie Wyborczej” 29 września 2015 roku, poświęciła ona całe swoje życie „dzieciom i teatrowi” (Nowicka, 2015). Jest ona poznańską pedagogożką, instruktorką teatru i działaczką społeczną, znaną przede wszystkim z faktu powołania do życia niezwyklej, wspomnianej już szkoły, w której dzieci i młodzież edukowane są przez teatr, ale także z licznych realizacji telewizyjnych i scenicznych, które powstały w wyniku jej niezmiernie owocnej współpracy z Jerzym Hamerskim.

Druhna Ela, bowiem każda osoba związana z poznańskimi „Łejerami” określana jest mianem druha lub druheny, jest absolwentką Akademii Rolniczej, ukończyła także studium pedagogiczne, a ponadto posiada kwalifikacje instruktora teatralnego (Szewczyk, 2006, s. 155). Jedną z podopiecznych opisywała ją jako osobę, która „tak naprawdę ma sześć lat, ale zły czarodziej zrobił z niej dorosłą i było jej nudno” (Szewczyk, 2006, s. 155).

Droga do teatru Druheny Eli rozpoczęła się od „teatru na klatce schodowej” (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)); Elżbieta Drygas, założycielka szkoły Łejery. Wszystko dla dzieci i teatru [SYLWETKA] (wyborcza.pl)). Elżbieta wspomina, że gdy miała osiem lat, to

mimo braku zdolności przywódczych, magia teatru, z którym zetknęła się na kolo-niach letnich, była tak silna, że po powrocie musiała założyć teatr. Mieszkała z rodzicami i siostrą w bloku, którego jedyne wyjście (...) wychodziło na ulicę (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)).

Jak Druhna opowiada:

Mieszkańców dziesięciu mieszkań łączyły silne więzi sąsiedzkie. Kwadratowe, dość spore, klatki schodowe idealnie nadawały się na scenę. Kulisami były drzwi trzech

mieszkań, a widownia po okazaniu biletów zasiadała na poduszkach, na schodach (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)).

Elżbieta jako ośmiolatka wcieliła do swojej trupy aktorskiej wszystkie dzieci zamieszkujące blok, niezależnie od wieku (były to dzieci od trzeciego do dwunastego roku życia). Przedsięwzięcie było, jak opisuje tę przygodę z dzieciństwa sama Elżbieta Drygas, „dość poważne”, bowiem cała społeczność została zaangażowana w przygotowywanie spektakli, i tak:

mamy pomagały przy szyciu kostiumów, a tatusiowie przy dekoracjach. Nie obywało się bez awantur, kiedy ktoś chciał się wyłamać, albo nie nauczył tekstu, ale zrealizowaliśmy zwycięsko kilka premier (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)).

Jak wspomina Druhna, jej „błyskotliwą karierę «dyrektora teatru» prze-rwała przeprowadzka” (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)). Elżbieta przyznaje, iż mimo tego kilkakrotnie jeszcze organizowała „teatr domowy”, ale „już na mniejszą skalę”, zaś podczas nauki szkolnej była „dyżurną deklamatorką na akademiach i konkursach recytatorskich” (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)).

Marzeniem dziecięcym Elżbiety była kariera aktorska. Pisze jednak, iż „w ogólniaku nie znalazła możliwości rozwijania tych zainteresowań”, a jej „rodzina odnosiła się” do tych „planów teatralnych bardzo niechętnie” (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)). W konsekwencji, sama „zaczęła traktować” swoje marzenia o karierze scenicznej „jak dziecięce mrzonki” i zdecydowała się na podjęcie praktycznych studiów na wspomnianej już Akademii Rolniczej (Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org)).

E. Drygas twierdzi, iż od dzieciństwa pamięta, że najszcześniejsze okresy jej życia, to

były wyjazdy na wieś i do lasu. Każdy powrót do miasta to było dla mnie ciężkie przeżycie. W okolicach Rejowca jestem od lat. Najpierw miałam działkę, a teraz ten współdzielony z Jurkiem Hamerskim domek. Nie mam tutaj rozbudowanych relacji towarzyskich, ale z nikim nie jestem w zwadzie i zawsze chętnie pomogę. Istotą rzeczy jest jednak przyroda. Mogę godzinami chodzić po lesie i czuję się wtedy szczęśliwa. To o to chodzi (Drygas, 2021a).

„Łejerska” pedagoga dodaje, iż ma dwie pasje: „nauczanie i teatr” (Kultura Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności | Poznan.pl). Jest także autorką kilku publikacji, w tym między innymi podręcznika dla nauczycieli, „w którym wykorzystuje się w różnych przedmiotach gry i zabawy teatralne” (Drygas, 2014).

Jerzy Hamerski wyjaśnia, że z Elżbietą pierwszy raz spotkał się w Teatrze Animacji na wojewódzkim przeglądzie sceny szkolnej w 1985 roku (Kultura

Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności | Poznan.pl). Towarzyszyła jej wówczas 10-letnia córka Małgosia.

Ela wtedy wygrała ze swoim zespołem „Układ” scenę młodzieżową, a ja z „Łejerami” scenę dziecięcą. Ela, by przerwać demoralizację swojego dziecka w teatrze młodzieżowym, poprosiła o przyjęcie Małgosi do Łejerów (Hamerski, Drygas, 2020).

Jak się okazało, już kilka miesięcy później do „Łejerów”

za córką przywędrowała matka i tak powstał tandem teatralny Drygas & Hamerski, łączący dwa teatry pn. „Układ z Łejerami”. To był ważny moment w historii Łejerów, bo Ela wniosła w posagu doświadczenie w pracy z teatrem młodzieżowym, czyli możliwość pozostania w zespole wyrastających z dzieciństwa Łejerów (Hamerski, Drygas, 2020).

Od tego czasu Elżbieta wraz z Jerzym stworzyli swoisty tandem pedagogiczny. Jak zaznacza Druh, ów „Układ z Łejerami”

wzbogacił nas o bardzo ważne doświadczenie: przekonaliśmy się w czasie tej współpracy, że bardzo się uzupełniamy, że posiadamy różne umiejętności i kompetencje. Czego brakowało mi – miała Ela i odwrotnie. Ela z umysłem bardziej ścisłym, edukatorka, kocha dydaktykę, a szczególnie nowe wyzwania, innowacje edukacyjne. Posiada też niezwykłą umiejętność koncentracji na pojedynczym dziecku, po mistrzowsku rozwiązuje najtrudniejsze problemy wychowawcze. Pozbawiona cech przywódczych nie aspirowała do ról kierowniczych, ale była ceniącą wielce swoją niezależność i wolność – „roztargnioną hippiską” (Hamerski, Drygas 2020).

Jerzy Hamerski mówi o sobie:

przywódca-organizator, animator „tłumu, dużej liczby dzieci”, a więc specjalista od zespołowego działania, mało cierpliwy w „dydaktycznej powtarzalności”, bardziej improwizator i kreator nowych sytuacji. Przywiązany do formuły „teatru gromadnego”, którą podpatrzył kiedyś w makuszyńskich „Cudakach” i twórczo rozwinął (Hamerski, 2020),

uznając, iż współpraca z Elżbietą Drygas nie była dla obojga łatwa, bowiem: „Wiadomo, tandem posiada tylko jedną kierownicę!” (Hamerski, Drygas, 2020).

Niemniej, od 1988 roku J. Hamerski wraz z E. Drygas „wprowadzili” się do Młodzieżowego Domu Kultury na Cytadeli. „Teatr Łejery”, działający wówczas już od 13 lat „z dużym powodzeniem, zarówno wychowawczym jak i artystycznym” stanowił „zgraną paczkę przyjaciół”, miał za sobą „bogatą tradycję, niemały dorobek artystyczny”, znany już w Polsce i niektórych krajach znajdujących się wówczas za tak zwaną „żelazną kurtyną” (np. „Łejery w 1983 roku reprezentowały polskie dzieci na słynnym światowym

obozie w Arteku na radzieckim Krymie”) (Hamerski, 2020). Zespół artystyczny działał w owym czasie

w formule zajęć pozalekcyjnych, a więc przynależność do niego miała charakter dobrowolny. Skupiał dzieci, a później młodzież z całego miasta (Hamerski, Drygas, 2020).

Elżbieta Drygas w wywiadzie z Katarzyną Moskiewicz, przeprowadzonym na potrzeby jej pracy doktorskiej w 2004 roku, przywołuje swoje doświadczenia związane z koncepcją powstania szkoły „Łejery”, twierdząc, iż zanim powołali tę szkołę do życia, ona miała już za sobą piętnastoletnie doświadczenie pracy w charakterze nauczyciela w innych szkołach oraz czteroletnie doświadczenie pracy zawodowej na stanowisku instruktora teatru poza placówkami edukacyjnymi (Moskiewicz, 2004).

Elżbieta opowiada, że zawsze czuła się dobrze pracując z dziećmi, jednak „ta cała atmosfera szkoły, schematyczna, szara, związana gorsetem, olejne lamperie, brak estetyki, szkoła brzydka i nudna” sprawiła, że wraz z Jerzym Hamerskim zapragnęła stworzyć nową szkołę, która mogłaby być „fascynująca”, mogłaby zapoczątkować „nową formułę” (Szewczyk, 2006, s. 157).

Elżbieta Drygas ze szkół przeszła do ośrodków kultury i pracowała jako instruktor teatralny (Moskiewicz, 2004). Druhna opowiada, iż czas spędzony w tak zwanych „normalnych szkołach” wspomina zarówno dobrze, jak i źle (Hamerski, Drygas, 2020). Wyznaje także:

Bardzo dobrze wspominam kontakty z młodzieżą, uczyłam w szkołach średnich. Natomiast ograniczeniem dla mnie był taki swoisty sztywny gorset szkolnictwa. Dlatego w momencie, kiedy zaczęto mówić o tym, aby powstawały szkoły nowego typu wróciło do mnie marzenie, żeby założyć taką szkołę, do której dzieci będą chciały chodzić i do której nauczyciele będą też chcieli chodzić. Szkołę, która jest takim wspólnym domem. Natomiast z drugiej strony, dzieci, które przychodziły do nas na zajęcia pozalekcyjne narzekały na szkoły, z których przychodziły. Wiedziałam także, iż dzieci młodsze również szkoły nie lubią tak jak dla starszych nie jest ona miłym otoczeniem (Hamerski, Drygas, 2020).

W związku z obserwacją dziecięcych doświadczeń, Elżbieta Drygas proponowała, aby podjąć próbę stworzenia szkoły, w której dzieci i młodzież czuli się dobrze i mogli realizować w zgodzie ze sobą. Wspomina, iż zakładanie szkoły to było wdrażanie po kolei wielu etapów. Wyjaśnia, że w roku 1989

wchodziły nowe przepisy o szkołach społecznych. Powstawała masa takich szkół, a myśmy biegali po nich i je oglądali i sprawdzaliśmy, co tam się dzieje. Większość z tych szkół już nie istnieje, działały tylko po dwa, trzy lata i musiały się rozwiązywać. W naszym przypadku dobre było to, że my na początku nie musieliśmy wybudować żadnej szkoły po prostu byliśmy w Domu Kultury, który przed południem był pusty.

W związku z tym najpierw zaproponowaliśmy tzw. teatralną zerówkę, na której działalność wykorzystamy jedną z salę Domu Kultury. Zresztą na taką zerówkę było łatwiej uzyskać zgodę. Dokładnie było tak, że pani w urzędzie w związku ze zmianami politycznymi wiedziała, iż zmieni się również obsada Kuratorium. Więc, kiedy do niej przyszedłam w sprawie uzyskania zgody na otwarcie teatralnej zerówki, powiedziała: „jak pani się chce, to ja to pani podpiszę, bo ja i tak już tutaj nie pracuję” (Hamerski, Drygas, 2000).

Elżbieta Drygas wspomina, iż w owym czasie

był to taki moment, kiedy tamci już nie pracowali a nowi jeszcze nie zdążyli się w to wszystko wtłoczyć. A po roku okazało się, że my się przebijamy przez dzieci, że rodzice chcą kontynuacji (Hamerski, Drygas, 2000).

Relacja Jerzego Hamerskiego odnosząca się do inicjatywy jego współpracownicy jest następująca:

Ela od lat opowiada, że przy Jurku marzyć jest niebezpiecznie. Któregoś razu wymusnęło jej się: „Jurek, a może byśmy szkołę założyli?” Następnego dnia już biegaliśmy z „taczkami”. Zaczęliśmy wymyślać szkołę naszych marzeń, szkołę mądrą, przyjazną, twórczą i tolerancyjną. Szkołę, w której przez zabawę w teatr uczy się dzieci najpiękniejszych umiejętności. Odpowiedzialności, odwagi, sprytu, radzenia sobie z każdą trudnością. Szkołę z własnym obliczem, programowym pomysłem, czyli „szkołą autorską” (Hamerski, Drygas 2000).

W 1990 roku Druh wraz z Elżbietą Drygas „postawili wszystko na jedną kartę. W kilku salach Młodzieżowego Domu Kultury nr 2 założyli szkołę, a właściwie «teatralną zerówkę»” (Jarmuż, Sklepik, 2016). Prowadzona przez duet poznańskich „teatralników” zerówka ta była poddawana weryfikacji pod kątem metod pracy z dziećmi w badaniach naukowych prowadzonych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu:

To były badania, w których badano kilka szkół, około dziesięciu, wśród których były szkoły publiczne, prywatne, społeczne i autorskie. Chodziło o sprawdzenie, jak się mają te różne formy nauczania, które wtedy powstały do wychowania dzieci. Badano uczniów drugiej i trzeciej klasy, a nasze dzieci z klasy pierwszej i drugiej, dlatego że wtedy jeszcze w ogóle nie mieliśmy klasy trzeciej. W badaniach tych nie sprawdzano konkretnej wiedzy, ale badano np. niezależność emocjonalną dzieci. Jedno z badań polegało na tym, że dzieci wyrażały swoje zdania, a później były informowane, że ich nauczycielka ma odmienne zdania. Badano czy w takiej sytuacji zmieniają zdanie czy nie. Nasze dzieci, mimo że z drugiej strony wykazywały bardzo silny związek z nauczycielami, to pozostawały przy swoim zdaniu. W takim wskaźniku niezależności emocjonalnej, nieulegania autorytetom byliśmy bardzo wysoko. Także we wskaźniku tolerancji w stosunku do inności byliśmy bardzo wysoko. Trzecim wskaźnikiem było to, że dzieci dostawały zadanie bez rozwiązania i badano jak długo będą poszukiwać rozwiązania i kiedy się zniechęcą. Nasze dzieci do momentu, kiedy im nie przerwano szukały rozwiązania, kombinowały i mimo kolejnych niepowodzeń nie

zniechęcały się. Wiedziałam, że uzyskanie tak wysokich wskaźników jest efektem konkretnych działań. Jak np. w zerówce od początku na ścianie wisiały litery i dzieci nie umiejąc czytać korzystały z tego jak ze ściąg, jednocześnie dostawały zagadki zapisane na papierze i wtedy, kiedy nie znały liter biegły do literowej ściany, aby rozszyfrować zapis zagadki. Stale były stawiane dzieciom zadania, do których rozwiązania wcale nie miały jeszcze dostatecznych umiejętności, ale to wyzwalało tzw. głód wiedzy (Moskiewicz, 2004).

Jerzy Hamerski zaznacza, iż metody edukacji wczesnoszkolnej Elżbiety Drygas przynosiły „fantastyczne skutki”⁹. Opowiada także, iż w pewnym momencie zdarzyła się taka sytuacja,

że po roku do klasy doszedł nowy uczeń Iwo i zaczął od dzieci ściągać. Wtedy one mu powiedziały: „co ty głupi jesteś, nie będziesz umiał; druhna nie będzie wiedziała, że ty nie umiesz i Cię nie nauczy” (Moskiewicz, 2004).

Elżbieta Drygas wyjechała z pierwszą zerówką na wycieczkę do Załęcza na pięć dni¹⁰. Wspomina, iż dzieci będąc z dala od rodziców,

napisały przepiękne listy (...), mimo że nie potrafiły pisać, to posługiwały się znakami. Było tak, że pisałam im różne zwroty na tablicy, np. „widziałam”, a one mogły narysować, co widziały lub wkleić coś, co wcześniej nazbierały (Moskiewicz, 2004).

Współczesna aktywność pedagogiczna i społeczna Elżbiety Drygas

Elżbieta Drygas przyznaje wprawdzie, że na emeryturę przeszła dwadzieścia lat temu, jednak nadal działa i naprawia świat. Zaznacza, iż chciała „uwolnić się od etatu”, choć zawsze jest i będzie przy szkole i dla szkoły „Łejery” (Drygas, 2021a). Wyznaje:

Chociaż co pięć lat coś zmieniałam w swoim życiu. Bo nie lubię rutyny. Pandemia przysłała wiosną zeszłego roku, kiedy byłam zaangażowana we współpracę z Tanzanią, także poprzez „Łejery”. Zawsze, kiedy jeżdżę do Afryki lub zajmuję się intensywnie współpracą z Afryką, biorę urlop od naszej Szkoły. Tak było też w poprzednim roku. Miała do nas przyjechać nauczycielka z Tanzanii, Fortunata, żeby się uczyć naszych metod. Tydzień przed jej przyjazdem wszystko u nas zamknięto, a u niej zawieszono loty. I zaczęła się pustka. Bo plan był taki, że ja miałam potem lecieć do Tanzanii. Zawieszenie, które się wtedy zaczęło, trwa do dzisiaj. We wrześniu wróciłam do szkoły, do nauczania online. A potem złamałam rękę i siedziałam tutaj bezproduktywnie (Drygas, 2021a).

⁹ Rozmowy prowadzone z Jerzym Hamerskim przez Katarzynę Sadowską od 1 września 2023 roku do 31 sierpnia 2024 roku.

¹⁰ Tamże.

Druhna Elżbieta ma w dorobku niezwykłą pracę z dziećmi w Tanzanii, a także związana jest ze szkołą na Madagaskarze. Jak zaznacza, kiedy ukończyła 65 lat, współpracuje z fundacją Ankizy Gasy „Dzieci Madagaskaru”. W ramach tej współpracy podjęła się wolontariatu, a „jedną z głównych form pomocy” „jest tzw. adopcja na odległość” (Drygas, 2021b). Elżbieta uważa jednak, że

bardziej adekwatną byłaby nazwa adopcja edukacyjna, gdyż wpłaty darczyńców umożliwiają naukę dzieciom z najuboższych rodzin, które inaczej nie miałyby na nią szansy. Kwota (wtedy) pięciuset złotych rocznie pokrywała koszty opłaty szkolnej, przyborów, mundurka i, co niemniej ważne, talerza ryżu w czasie południowej przerwy, który niejednokrotnie jest dla tych dzieci jedynym posiłkiem w ciągu dnia. Wirtualny opiekun otrzymuje zdjęcie dziecka, informacje o jego postępach w nauce i sytuacji życiowej (Drygas, 2021b).

Elżbieta Drygas od stycznia 2021 roku publikowała w Sieci opis swojej „bardzo nietypowej wyprawy na Madagaskar, zatytułowanej: „65+ Przygoda na Madagaskarze”. Uzasadniając swoje refleksje, stwierdza, że od momentu ukończenia 40 lat – to w tym wieku z Jerzym Hamerskim udało się im powołać do życia Szkołę Podstawową nr 83 „Łejery” w Poznaniu – co kilka lat w jej życiu następowała jakaś zmiana (Drygas, 2021b). Druhna przekonuje:

Kiedy skończyłam 65 lat, ponownie poczułam, że potrzebuję zmiany. O tym Madagaskarze przeczytałam wcześniej w „Wysokich Obcasach”, że poznaniarki założyły fundację „Dzieci Madagaskaru”. Mówiły także, że mogą przyjeżdżać wolontariusze, i opowiadały o adopcji na odległość. Coś mi zaiskrzyło! Ale wtedy czas nie był odpowiedni – między innymi pomagałam mojej mamie, której nie mogłam zostawić. Kiedy skończyłam 65 lat, wiele spraw się rozwiązało i postanowiłam zrobić sobie urodzinowy prezent (Drygas, 2021b).

Jak czytamy w książce Elżbiety Drygas, zatytułowanej: *2015 Przygoda na Madagaskarze*:

O podróżach do krajów, różniących się od naszego przyrodą i kulturą, marzyłam od dzieciństwa. Czytywałam wszystkie książki związane z wyprawami Tomka na różne kontynenty. Potem, pod wpływem książki Geralda Durrella „Nasza rodzina i inne zwierzęta”, taką krainą z marzeń stała się grecka wyspa Korfu. Autor, znany przyrodnik, w dzieciństwie spędził tam wraz ze swoją rodziną pięć lat. Kiedy w szare zimowe dni docierałam z pracy do domu, po ponad godzinnej podróży zapchanymi tramwajami, przy gorącej herbacie przenosiłam się do gajów oliwnych, na białe plaże dzikich zatoczek, zanurzałam się w ciepłym lazurowym morzu. Wydawało mi się, że nigdy nie będę mogła znaleźć się tam w rzeczywistości (Drygas, 2024, s. 6).

Druhna Ela wspomina, że o Madagaskarze, do czasu swojej podróży, wiedziała niewiele (Drygas, 2024, s. 6). Kojarzył się jej z egzotyką i pamiętała, że

będąc dzieckiem na koloniach śpiewała, jak się później dowiedziała – stworzoną w okresie międzywojennym – piosenkę:

Ajaj, Madagaskar. Kraina czarna. Skwarna. Afryka na wpół dzika jest! Tam drzewa bambusowe, orzechy kokosowe, tam są dzikie stepy, tam mi będzie lepiej. Ajaj, ja lubię dziki kraj! (Drygas, 2024, s. 6).

Madagaskar, jak pisze Pani Ela, „rozpalil” jej „wyobraźnię” (Drygas, 2024, s. 6) właśnie wówczas, kiedy dowiedziała się o możliwości podjęcia w tym miejscu wolontariatu.

Druhna pojechała na Madagaskar, by uczyć dzieci języka angielskiego metodami „Łeżerskimi”. Co ciekawe, była najstarszą wiekiem wolontariuszką, która nawiązała kontakt z fundacją.

Elżbieta Drygas zaznacza:

Ja miałam 65 lat, a tam najstarsza z dziewczyn miała około trzydziestki. Najczęściej przyjeżdżają tam takie „dzieciaki”, żeby zrobić sobie „gap year” – przerwę po maturze lub po studiach. Ja tam byłam trzy miesiące i było to pięć lat temu. Byłam najstarsza, ale nie czułam się z tego powodu gorzej (Drygas, 2021b).

Druhna wyznaje, iż wolontariat na Madagaskarze „dał” jej „odwagę do wyruszenia gdziekolwiek” (Drygas, 2021b). Wspomina, iż był to dla niej test samodzielności:

Jechałam sama, nie znałam ani ludzi, ani miejsca. To był także mój pierwszy w życiu samodzielny lot samolotem. Nie wiedziałam, czy się nie pogubię na lotniskach, czy dojadę... To była wielostronna nauka „fruwania” w wieku 65 lat (Drygas, 2021b).

Elżbieta szczęśliwie doleciała i dojechała do szkoły oraz sierocińca, które dla dzieci z Madagaskaru założyły zakonnice. Rolą Druhny w procesie wolontariatu było wspieranie nauczycieli, bowiem jak twierdzi:

Tam metody nauczania są bardzo tradycyjne: siedzenie w ławkach, wkuwanie na pamięć, przepisywanie. W klasie siedzi pięćdziesięcioro dzieci. Wszyscy stłoczeni w ławkach. Żeby zapanować nad tym żywiołem, trzeba wprowadzać dużą dyscyplinę. Ja chciałam spróbować, jak działają metody łeżerskie. Od naszych anglistek pobrałam podręczniki i płyty z piosenkami i zaczęłam kombinować. Okazało się, że można wstać z tej ławki, że można naśladować różne emocje, można sposobami teatralnymi ożywić lekcje. Ja tam wchodziłam i byłam jak wesołe miasteczko, które nagle przyjechało. Za każdym razem byłam witana przez dzieci z entuzjazmem, bo coś innego się działo. Chociaż znałam ograniczenia mojego angielskiego, którego zaczęłam się uczyć, kiedy miałam 50 lat (Drygas, 2021b).

We wspomnianej już książce poświęconej pobytowi Druhny na Madagaskarze, dzieli się wieloma doświadczeniami, pisze na przykład:

Po weekendzie spędzonym jeszcze dosyć ulgowo, niecierpliwie, ale i z pewnym niepokojem czekam na rozpoczęcie swoich obowiązków. W poniedziałek rano pobudka o szóstej i o siódmej wyruszam z Irminą i Moniką do sierocińca Akany Avoko. Na początku chcę się tylko przyjrzeć i zastanowić, co mogłabym tym dzieciakom zaproponować. Wchodzimy do Sali maluchów i nie ma się czemu przyglądać. Jedna mała podbiega do mnie z wyciągniętymi rączkami, drugi maluch wdrapuje mi się na kolana, a trzeci na plecy. Tulić, tulić, natychmiast!!! Irmina wyjmuję kartki i kredki, więc dwójka na chwilę odpuszcza, ale po chwili wracają i żądają rysowania. Nie muszę rozumieć co mówią, mowa ciała jest ewidentna. Rysuję ludzika, kotka... włożą mi na kolana i dają buziaki (Drygas, 2024, s. 17).

Elżbieta Drygas wyjaśnia, że sierociniec Akany Avoko w Ambudratrimo założono w 1964 roku. O ogromnej wrażliwości na dziecięcą krzywdę świadczą między innymi następujący opis Druhny:

Któregoś dnia przeżywam szok. Po raz pierwszy widzę dziecko, które właśnie tu dotarło wczoraj wieczorem. Już umyte i w czystym ubranku siedzi na podłodze w stanie kompletnej apatii. Stópki stanowią jedną ranę, w której kłębią się białe robaczki. To podobno jakiś pasożyt. Biorę dzieciaka na ręce. Żadnej reakcji. Ostrzegają mnie, że to może być zaraźliwe. Nic mnie to nie obchodzi. Muszę to zrobić. Po prostu muszę. Siedzę z nim, bo to chłopiec, przez godzinę. Jakbym trzymała w ramionach jakiś tłumoczek (...) Pocieszają mnie, że wyjdzie z tego stanu, że prawie wszystkie dzieci, które tu są, tak się zachowywały na początku. To maleństwo znaleziono w rynsztoku – dosłownie. Mam nadzieję, że zanim wyjdę, przytuli się do mnie samo. Przez następne dwa tygodnie zajmuję się głównie tym nowym nabytkiem. Buźka malucha jest nadal nieobecna. Ma przeraźliwie chude rączki i nóżki, wydęty brzuszek. Stópki wyglądają już jednak trochę lepiej. W piątek po południu chwytam mnie obydwoma łapkami za palce i tak trwa przez ponad godzinę. To pierwszy maleńki kontakt, ale budzi nadzieję. Po dwóch tygodniach nowe maleństwo zaczyna nawiązywać ze mną kontakt, już mnie poznaje, bierze do ręki podawane zabawki. Tylko jest stale tak bardzo smutne (Drygas, 2024, s. 26).

Elżbieta dodaje, iż z tej „wyprawy życia” powróciła „ze świadomością, jak niewiele potrzeba człowiekowi do szczęśliwego życia” (Drygas, 2021a). Mówi:

Bo oni tam żyją za dwa dolary dziennie. O ile! Obrastamy tutaj w taką ilość sprzętów... Malgasze, czyli mieszkańcy Madagaskaru, traktują wszystkich białych ludzi jak bogaczy. Kiedy patrzyłam na różnicę w naszym życiu, to pomyślałam, że rzeczywiście jestem bogaczem (Drygas, 2021a).

W ideę wolontariatu „Łejerskiego” udało się Druhnie Eli zaszczepić obyczaj adopcji jednego dziecka przez społeczność każdej klasy. Inicjatywę taką należy uznać za bardzo ważną, gdyż dzięki niej konkretne dziecko ma możliwość pobierania nauki szkolnej:

To opłacenie konkretnemu dziecku szkolnej nauki. Obejmuje mundurek – bo wszystkie dzieci w Afryce muszą mieć mundurki, wszelkie przybory szkolne i jeden posiłek

w środku dnia. To miska ryżu z warzywami. Dla wielu to jedyny porządný posiłek (...) Koszt to kilkaset złotych rocznie. Zasada jest taka, że na to „swoje” dziecko trzeba zarobić. Są kiermasze szkolne, aukcje itp. Myślę, że dzięki temu naszym dzieciom nie grozi rasizm. Bo jeśli przez kilka lat ma się „swoje” konkretne dziecko, to nie da się już wrzucić, że „wszyscy czarni są jacyś...” (Drygas, 2021a).

Kolejną niezwykłą inicjatywą, która stanowi wynik doświadczeń Elżbiety Drygas na Madagaskarze jest szkoła w Tanzanii – „z drzewami mango pośrodku” (Drygas, 2021a), którą „budują” dla tamtejszych dzieci właśnie „Łejery”.

Elżbieta Drygas wyjaśnia:

To szkoła w Tanzanii, którą budujemy. Ale nie byłoby Tanzanii, gdyby nie było Madagaskaru. Skoro się tam odważyłam, to mogę działać dalej. Jedną z mam łejerskich, której córka pisała doktorat o obozie uchodźców z Burundi w Tanzanii, zainteresowała nas tą sprawą. Z Burundi, najbiedniejszego kraju świata, z napięciami etnicznymi, ludzie uciekali do Tanzanii. Powstało miasto uchodźców. Nasza mama, „szefowa”, zamarzyła o zbudowaniu tam takiej szkoły jak nasze „Łejery”. I wysłała mnie, jako forpocztę, razem z koleżanką, plastyczką, żeby nam było rażniej, bo w promieniu stu kilometrów nie ma innych białych. Pojechał tam także Iwo Borkowicz, nasz absolwent, architekt. Centrum naszego działania jest lokalna parafia. W pobliżu jest szkoła państwowa, ale na przykład w pierwszej klasie jest tam trzysta dzieci! W jednej sali! Nauka jest fikcją (Drygas, 2021a).

Szkoła powstaje w Ulyankulu w Tanzanii, jednak „w Afryce nie jest łatwo budować” (Drygas, 2021a). Druhna twierdzi, iż wraz z Anetą Sadowską, stojącą na czele Fundacji „U Łejerów”, w inicjatywę tę wkłada wiele wysiłku. Szkoła powstaje, ale co ciekawe, ma mieć także dziecięcy teatr. Druhna opowiada, iż będąc na miejscu wprowadziła w kulturę edukacyjną Ulyankulu metody „Łejerskie” i uznała: „To działa!” (Drygas, 2021a).

Elżbieta Drygas jest współautorką śpiewników „łejerskich”, ale także autorką publikacji, zatytułowanej *Gotowe scenariusze lekcji aktywizujących, czyli jak odkleić dziecko do krzeselka i przywrócić mu wyobraźnię* (Drygas, 2014).

Druhna Ela, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, w opracowaniu tym apeluje, aby umiejętność pisania, znajomość ortografii, gramatyki uczniowie klas najniższych szkoły podstawowej nabywali poprzez zabawę, opierając się na własnych naturalnych potrzebach. W „Prologu” Druhna zaznacza:

Naturalną potrzebą dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest fizyczna aktywność, ruch działanie. Tymczasem w szkole spędza ono większość czasu na pupie, „przyswajając wiedzę” poprzez słuchanie i pracowite wypełnianie zeszytów ćwiczeń. Wydawało się, że lekarstwem na to będzie idea nauczania zintegrowanego, wychodząca z założenia, że „świat nie jest podzielony na przedmioty” i likwidująca następujące po sobie 45-minutowe lekcje języka polskiego, matematyki, środowiska itp. Z moich obserwacji wynika jednak, że nauczanie to często sprowadza się po prostu do stosowania pod-

ręczników zintegrowanych. Na dodatek konkurujące ze sobą wydawnictwa prześcigają się w wyręczaniu nauczyciela w jakimkolwiek twórczym wysiłku, produkując dla każdej klasy nawet po kilkanaście „książek dla ucznia”. Większość z nich każe dziecku siedzieć na krzeselku i wymusza mechaniczne wypełnianie zestawów ćwiczeń. Biada nauczycielowi, który poddałby te zeszyty krytycznej ocenie i zrezygnował na przykład z realizacji jednej trzeciej tych wysiadanych zadań (Drygas, 2014, s. 4).

Uwagi te, wyrażone przez Elżbietę Drygas w prologu, są niezwykle trafne w świetle doniesień o pedagogice wczesnej edukacji w Polsce, która dziecko przywdziewa w gorset i standaryzuje, mając na względzie przede wszystkim edukację polegającą na realizacji tak zwanej podstawy programowej, niezależnie od potrzeb i możliwości podmiotu tej edukacji (por. Klus-Stańska, 2007; 2011; 2019).

Elżbieta Drygas zwraca nadto uwagę, iż niepokój budzi „amputowanie dziecięcej wyobraźni” (Drygas, 2015, s. 4). Apeluje: „Odklejmy dziecko od krzeselka! Przywróćmy mu wyobraźnię!” (Drygas, 2015, s. 4).

W publikacji Elżbiety Drygas odnajdujemy propozycje nasyczone metodami aktywizującymi dziecko, a przede wszystkim pojawiają się pomysły obficie opatrzone technikami teatralnymi, edukacją muzyczną i literaturą dziecięcą.

Elżbieta Drygas i jej wizja szkoły i pedagogiki teatru

Elżbieta Drygas z okazji jubileuszu 40-lecia pedagogiki „łejerskiej” podzieliła się refleksją na temat powstania Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu oraz koncepcji edukacji przez teatr. Druhna zaznacza:

Łejery były dla mnie spełnionym marzeniem o szkole, jakiej mi w przeszłości zabrakło. Szkole dla dzieci utalentowanych, wrażliwych, ale czasami trudnych, sprawiających kłopoty, mających własne zdanie, niezależnych. Chcieliśmy nie tylko rozwijać ich talenty, ale przede wszystkim uczyć ich twórczego i szczęśliwego życia. Nie chcieliśmy ich kształtować według jakiegoś określonego wzorca, ale pozwolić im na jak najlepsze poznanie siebie, swoich możliwości i aby te możliwości potrafili jak najlepiej wykorzystać (Drygas, 2016, nie oznaczono strony).

Druhna Ela zaznacza, iż nauka w „Łejerach” miała być dla dzieci „pasjonującą przygodą, a nie ciężkim obowiązkiem” (Drygas, nie oznaczono daty i strony). Podkreśla także, że od zawsze, zarówno ona, jak i „łejerscy”, uczyli dzieci rozpoznawania emocji i „niewartościowania ich”, a jedynym „ograniczeniem był zakaz wyrządzania komukolwiek krzywdy fizycznej i psychicznej” (Drygas, 2016).

Jak przekonuje Elżbieta Drygas, celem zajęć teatralnych prowadzonych przez nią oraz Jerzego Hamerskiego było rozwijanie talentów, kształtowanie

dziecięcej wiary we własne siły i możliwości, ale też, a być może i „przede wszystkim” (Drygas, 2016), umożliwianie dzieciom „poznania i akceptacji siebie, uczenie współpracy w zespole i rozwijanie twórczych postaw” (Drygas, 2016). Druhna stwierdza:

Myślę, że przynajmniej w pierwszym okresie udało nam się te marzenia zrealizować, pomimo tego, że pracowaliśmy w bardzo trudnych warunkach i właściwie stale musieliśmy walczyć o przetrwanie. Te nasze, może subiektywne, odczucia, potwierdzone zostały przez badania przeprowadzone przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nasze dzieciaki porównywane były z klasami pracującymi w tradycyjny sposób, z innymi klasami autorskimi, ze szkoły społecznej i prywatnej. Nasi uczniowie wyraźnie przodowali w myśleniu twórczym, w niezależności emocjonalnej, tolerancji (Drygas, 2016).

Elżbieta Drygas opowiada także o ustawicznych poszukiwaniach „nowych sposobów nauczania, stawiających w jak największym stopniu na samodzielność” (Drygas, 2016). Tłumaczy, iż studiując rozmaite koncepcje, z wielu z nich korzystali, a „lejerska” pedagogika nie jest adaptacją konkretnego systemu edukacyjnego, lecz recepcją wielu rozwiązań i efektem refleksji:

Nie naśladowaliśmy jakiegoś określonego systemu dydaktycznego, ale staraliśmy się z każdego wziąć to, co uznaliśmy najlepsze do osiągnięcia naszych celów. Na pewno nie uniknęliśmy błędów, ale zawsze staraliśmy się uczciwie analizować nasze przedsięwzięcia, mając na celu przede wszystkim dobro dziecka. Szkoła ta, pozwalając się rozwijać dzieciom, także nas dopingowała do stałego rozwoju, stałego poszukiwania nowych rozwiązań. Bardzo długo nie pozwalała nam wpaść w rutynę (Drygas, 2016).

Druhna dzieli się także refleksją, że w szkole najważniejsze są dla niej dzieci i młodzież, a także fakt, że „w olbrzymiej większości lubią swoją szkołę, że nie stoimy – oni i my, dorośli – po dwóch stronach barykady” (Drygas, 2016). Wyraża ponadto przekonanie, iż szkoła na Cytadeli jest dla wielu nauczycieli szansą ich „własnego rozwoju” (Drygas, 2016), a także podkreśla współpracę środowisk wychowawczych:

No a przede wszystkim – rodzice! Myślę, że to swoisty ewenement. W tyłu dziedzinach są aktywni, twórczy, wspierający (Drygas, 2016). Zaznacza ponadto, iż nie chce aktorskiej zawodówki, w której perfekcyjna dykcja czy umiejętnie naśladowanie zawodowych aktorów są ważniejsze niż rozwój umiejętności twórczych, wyobraźni i samodzielności, nie chce też szkoły, z której część dzieci będzie musiała odejść, gdyż ich rodziców nie będzie na nią stać. To tylko tyle i aż tyle (Drygas, 2016).

Dla Elżbiety Drygas ważne jest przede wszystkim „poczucie użyteczności” (Drygas, 2021a). Wyznaje:

Nie mogłabym pracować tylko i wyłącznie dla pieniędzy, nie mając poczucia, że moja praca ma jakiś sens. Żeby się dobrze czuć, muszę mieć swoją cegiełkę w budowie tego świata (Drygas, 2021a).

Elżbieta Drygas wraz z Jerzym Hamerskim założyli także w roku akademickim 2006/2007 teatr studencki w Lesznie, w którym duet pedagogów przez szereg lat pracował w Wyższej Szkole Zawodowej im. Jana Amosa Komieńskiego. Teatr „LeŻak” gra do dziś jako grupa teatralna „LeŻak”, działająca przy Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (Trzcieliński, 2017).

Jak czytamy w tekście Karola Trzcielińskiego (2017):

Zespół założyli mgr Elżbieta Drygas i mgr Jerzy Hamerski, ówcześni pracownicy Instytutu Nauk Edukacyjnych PWSZ. Zamiarem reżyserów było prowadzenie zajęć, które wyposażąby absolwentów w podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne do prowadzenia teatralnych grup dziecięcych i młodzieżowych. Szybko jednak okazało się, że te umiejętności można zdobyć w bardziej interesujący sposób, tworząc własne spektakle. I tak fakultet teatralny przekształcił się w Teatr „LeŻak”, czyli „Leszczyński Żak”. Od roku 2011 opiekunem grupy teatralnej jest jego wychowanka, mgr Małgorzata Siamma. Obecnie w „LeŻaku” działają studenci oraz absolwenci naszej uczelni. Od czasu powstania grupy do dnia dzisiejszego przez deski naszego teatru przewinęło się ponad sześćdziesięcioro studentów. (...) Zaczęło się jako fakultet teatralny w 2006 roku. Gdzie miała być teoria teatru uroków. Wiedzę swą przekazywali od deski do deski mgr Ela Drygas i starszy mgr Jerzy Hamerski. Szybko się jednak okazało, że lepsza praktyka niż teoria. I tu się rozkręca nasza historia. Gdyż na spotkaniu niczym sobór trydencki powstaje LeŻak – teatr studencki. Zaczęło się dziać ostro i dzieje do teraz. Graliśmy dla dorosłych, dla dzieci i za granicą nieraz (...) (Trzcieliński, 2017).

Działalność zespołu, jak dowiadujemy się na stronie Instytutu Pedagogiki WSZ w Lesznie,

skoncentrowana jest na szerokiej aktywności artystycznej. Członkowie grupy doskonalą swoje umiejętności poprzez realizację spektakli oraz etud teatralnych (dla dzieci, młodzieży oraz dorosłych), poruszając przy tym szeroką tematykę. Dzięki temu poprzez swoje systematyczne działania nabywają podstawowe umiejętności i kompetencje do prowadzenia teatralnych grup dziecięcych i młodzieżowych (Grupa Teatralna „LeŻak” (ansleszno.pl)).

Oprócz aktywności scenicznej młodzi aktorzy

inicjują uczelniane akcje o charakterze artystycznym, które odbywają się w ciągu całego roku akademickiego, należą do nich m.in. „Próby otwarte” z okazji Międzynarodowego Dnia Teatru, „Warsztaty teatralne” oraz „Konkursy artystyczne” (Grupa Teatralna „LeŻak” (ansleszno.pl)).

Druhna Ela i Druh Jerzy ze studentami leszczyńskiej szkoły zrealizowali między innymi „Ięską” „Alicję w Krainie Czarów” – musical dla dzieci

i dorosłych według Lewisa Carrolla, z piosenkami do tekstów Andrzeja Strzeleckiego i muzyki Mariusza Matuszewskiego (elka.pl – Foto: Alicja w krainie czarów – teatr PWSZ).

Druhna Ela o „Alicji w Krainie Czarów” mawia zawsze, iż odczytuje to dzieło jako opowieść o trudach dorastania dziecka, które wkracza ze zdziwieniem w świat ludzi dorosłych, nie rozumiejąc tego świata i mając dylemat: pozostać małym czy jednak być dużym?¹¹.

Grupa teatralna „LeŻak”, jak czytamy w tekście Karola Trzcielińskiego, zadebiutowała 6 czerwca 2007 roku przedstawieniem: „Kabarecik Starszych Dzieci”, opartym na tekstach Jeremiego Przybory i muzyce Jerzego Wasowskiego (Trzcieliński, 2017). Kolejnym przedsięwzięciem żaków leszczyńskich było przygotowanie spektaklu słowno-muzycznego, zatytułowanego „Alicja w Krainie Czarów”, na motywach utworu Lewisa Carrolla. Spektakl adresowany był przede wszystkim do widowni dziecięcej.

Kolejne widowisko przygotowane przez E. Drygas i J. Hamerskiego w Lesznie nosiło tytuł: „Zielona Gęś” – adresowane dla dorosłej widowni i nawiązywało do „absurdalnego humoru Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego” (Trzcieliński, 2017).

Niezwykłym przedsięwzięciem okazała się kolejna sztuka grupy pt. „Komeńskiego Świat w obrazach”, przygotowana z okazji 10-lecia istnienia uczelni. Opowieść teatralna zawarta w szesnastu obrazach, która była poświęcona życiu i twórczości Jana Amosa Komeńskiego, patrona uczelni. Sztuka ta została wielokrotnie wznawiana w Lesznie i za granicą (Czechy, Ukraina) (Trzcieliński, 2017).

Dalsze spektakle, wyreżyserowane przez duet Druhów Elę i Jerzego, stanowiły bajka dla dzieci i dorosłych „Król malowany” Urszuli Kozioł, oparta na motywach „Nowych szat cesarza” Hansa Christiana Andersena, „Witkacowo” – sztuka inspirowana twórczością Stanisława Ignacego Witkiewicza „przepelniona niezliczoną ilością zaskakujących scen i przewrotną akcją” (Trzcieliński, 2017).

Jak wspomina K. Trzcieliński:

Powrót do klasyki twórczości teatralnej zagwarantowała pełna humoru komedia „Damy i huzary” Aleksandra Fredry, która rozbawiła publiczność. Kolejną sztuką była pełna groteski i absurdu „Iwona, księżniczka Burgunda” na podstawie dramatu Witolda Gombrowicza. Następnie mogliśmy zobaczyć aktorów w sztuce dla młodszej widowni pt. „Przygody Smoka Bonawentury” Macieja Wojtyszko. W 2014 grupa teatralna zainicjowała grudniowe spektakle świąteczne. Pierwszym z nich był występ pt. „Ciepło i puchate” na motywach legendy nieznanego autora o tym samym tytule. Dalej pojawiły się „Zimowa opowieść” Agnieszki Maj i „W warsztacie Pani M.”, inspirowane polskimi tradycjami świątecznymi. Spektakle świąteczne wspaniale wpisały się w kalendarz roku akademickiego oraz całej społeczności leszczyńskiej (Trzcieliński, 2017).

¹¹ Informacje uzyskiwane od Elżbiety Drygas od 1 stycznia do 31 sierpnia 2024 roku.

Dzięki koncepcji Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego teatr „Łejerów” jest teatrem dzieci i młodzieży, teatrem piosenki, teatrem współtworzonym przez dziecko i teatrem, w którym dziecko może zabrać głos w istotnych dla świata kwestiach. O tych istotnych kwestiach dzieci opowiadają na scenie w Poznaniu, ale także z „teatralnikami” problemy współczesnego świata prezentują na wielu scenach polskich i zagranicznych.

Druhna Ela – konkluzja

Kiedy „Łejery” obchodziły 40-lecie istnienia, Jerzy Hamerski zwrócił się z prośbą do Marcina Przewoźniaka o napisanie książki, w jaki sposób kształtowała się idea Hamerskiego i jak do jego działań ustosunkowani byli jego pierwsi wychowankowie. Powstały wówczas *Trzy przystanki do teatru* (Przewoźniak, 2015). Jak wyjaśnia Kalina Olejniczak na stronie, Łejery mają 40 lat – Radio Poznań (radiopoznan.fm):

Książka Marcina Przewoźniaka opisuje kolejne przystanki w historii Łejerów. Nie jest to jednak ani album ani spis faktów, ale powieść przygodowo-detektywistyczna dla dzieci, na której kartach pojawiają się postaci osób tworzących Łejery przez cztery dekady. Premiera dziś o godz. 18 podczas rocznicowych uroczystości na Scenie Wspólnej (Olejniczak, 2015).

Książka rekomendowana była między innymi w następujący sposób:

Historia sympatycznej „mafii”, do której należy pół Poznania! Dla kogo jest ta książka? Dla młodych czytelników, którzy chcą poznać niezwykle dzieje szkoły przemycanej na ośmiu tirach z zagranicy. Dla poszukiwaczy przygód, małych detektywów, a także wielbicieli zakurzonych pamiętników. Słowem, dla każdego, kto lubi dobre książki. Książka prezentuje nie tylko całkowicie prawdziwą historię szkoły oraz teatru, ale też przybliża Czytelnikom sympatyczny gród nad Wartą – arenę wszystkich wydarzeń. To opowieść o rodzeństwie, które przeprowadza się do Poznania i przypadkowo odnajduje pamiętnik sprzed 40 lat. Z jego kart dowiaduje się m.in., jak powstał harcerski zespół, który podróżował przez Polskę traktorem, w lesie budował żaglowce, a wakacje spędzał w starym zamku z nietoperzami i upiorami. Opisane w pamiętniku przygody wciągają nie tylko dzieci, ale również ich rodziców. Rodzina postanawia wspólnie podążyć tropem autora zapisków. Czy uda im się złamać szyfr i odnaleźć bohaterów pamiętnika – Czerwonego, Druha Jurka i Druhnę Elę? Czy dowiedzą się wreszcie, co to są te tajemnicze Łejery? Wartka akcja, barwny język, zabawne wydarzenia, współczesność przeplatająca się ze wspomnieniami sprzed 40 laty sprawiają, że *Trzy przystanki do teatru* czyta się jak najlepszą powieść przygodowo-detektywistyczną. *Trzy przystanki do teatru* to: – niezwykła przygoda – historia wyjątkowej szkoły, którą możesz w każdej chwili odwiedzić – zagadki i szyfry, które możesz łamać razem z bohaterami – dowód na to, że nie należy rezygnować z marzeń, nawet tych najbardziej zwariowanych. Książka jest podzielona na części i rozdziały, by czytelnik nie poczuł się zmęczony i przytłoczony ilością tekstu. Specjalnie dobrany papier oraz

miękką oprawa sprawiają, że łatwiej się ją czyta. Książkę objął honorowym patronatem Prezydent Miasta Poznania (Trzy przystanki do teatru – Marcin Przewoźniak – Prospero – Księgarnia Instytutu Teatralnego (e-teatr.pl)).

O tym, jakimi słowami przedstawia Druhnę Elę bohater książki Marcina Przewoźniaka czytamy w *Trzech przystankach do teatru*:

Harczerze śpiewali:
„Nie trzeba nam wędzidla-
To jest to!
Fantazjo, rozwiń skrzydła
I w drogę wiśta wio!”

Ruchem i śpiewem dyrygowała drobna, jasnowłosa kobieta z batutą w dłoni. Wskazywała jednocześnie, które przedmioty podać tajemniczym dłoniom w pierwszej kolejności, a które mogą zaczekać. Przechodnie przystawali i przyglądali się niebywałemu widowisku.

Czerwony też przystanął. Ilekroć przypatrywał się Druhnie Eli, tyle razy miał wrażenie, że ogląda jakieś czary – mary. Nie było jeszcze przypadku, żeby Druhna kazała komuś coś zrobić. Ona tylko doradzała, pokazywała lub namawiała samym uśmiechem, a wszystko toczyło się dokładnie według jej pomysłów (Przewoźniak, 2015, s. 162).

(...) Druhna jak zwykle okazała się wiedźmą. Było tak, jak chciała.

- Ciociu Druhno! Siku!- zawołał Marcin.
- Nic dziwnego – odparła Druhna Ela, prowadząc małego do domu kultury. - Przecież jestem dobrą wiedźmą.
- O tak – szepnął Druh Jurek. - Podwójnie dobrą wiedźmą. Po pierwsze, bo czarujesz dobre rzeczy, a po drugie, bo jesteś w tym naprawdę dobra! (Przewoźniak, 2015, s. 169).

Marcin Przewoźniak przekonuje, że aby powstał teatr,

druh Jerzy i druhna Ela musieli przejechać przez wszystkie trzy przystanki: zespół harcerski powstały w 1975 roku, szkołę zakładano w latach 90. oraz wybudowanie i oddanie do użytku budynku teatru 17 września 2013 roku (Theus, 2015).

O uroczystości przyznania Druhnie Eli Orderu Uśmiechu czytamy między innymi na stronie Cytryna i Order dla druhny Eli – Radio Poznań (radiopoznan.fm). Jak zaznacza autor publikacji, 11 czerwca 2010 roku Druhna przed otrzymaniem odznaczenia musiała wypić puchar soku z cytryny, uśmiechnąć się „i... dopiero wtedy wręczono jej order” (Cytryna i Order dla Druhny Eli, publikacja z 11 czerwca 2010 roku, Cytryna i Order dla druhny Eli – Radio Poznań (radiopoznan.fm)).

Elżbieta Drygas otrzymała, przyznany przez dzieci, Order Uśmiechu jako „913-ty laureat tego odznaczenia” (Cytryna i Order dla Druhny Eli, publikacja z 11 czerwca 2010 roku, Cytryna i Order dla druhny Eli – Radio Poznań (radiopoznan.fm)). Podczas

uroczystości jej wychowankowie śpiewali: „najważniejsze przy tym Orderze jest wielkie serce co kocha szczerze”. Słowa piosenki ułożył Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka, który poprowadził ceremonię. Nie zabrakło też innych kawalerów Orderu Uśmiechu, między innymi Eleni oraz Jerzego Hamerskiego. Właśnie z nim Elżbieta Drygas założyła teatr Łejery, który 20 lat temu stał się szkołą o profilu teatralnym (Cytryna i Order dla Druhny Eli, publikacja z 11 czerwca 2010 roku, Cytryna i Order dla druhny Eli – Radio Poznań (radiopoznan.fm)).

W uzasadnieniu wniosku „o przyznanie orderu swojej druhnie Eli – dzieci pisały między innymi: zachowuje się, jakby była bardzo młoda, weszła na drzewo po piłkę – a była w spódnicy, nigdy się nie smuci” (Cytryna i Order dla Druhny Eli, publikacja z 11 czerwca 2010 roku, Cytryna i Order dla druhny Eli – Radio Poznań (radiopoznan.fm)). Warto także nadmienić, iż „Pani Ela na szyi nosi naszyjnik zrobiony z żółędzi przez uczniów” (Nowicka, 2015, s. 12), a choć „porusza się zawsze parę centymetrów nad ziemią z głową lekko w chmurach” (Nowicka, 2015, s. 12), to jest konsekwentna i realizuje swoje marzenia (Nowicka, 2015, s. 12).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Czekała, F. (2016). *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Dakhia, M. (2024). *Dimensions of Educational Values in Children's Theatre A reading of the play Samir and the school trip by the storyteller Kahman Massouda as an example*, in *Children's Theatre Performances*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 15(1), 159-163
- Drygas, E. (2014). *Gotowe scenariusze lekcji aktywizujących, czyli jak odkleić dziecko do krzeselka i przywrócić mu wyobraźnię*. Poznań: Wydawnictwo Publicat
- Drygas, E. (2016). *Myśli z Madagaskaru*. W: U Łejerów. Poznań: Publikacja okolicznościowa z okazji 40-lecia Łejerów, strony nienumerowane
- Drygas, E. (2024). *2015 Przygoda na Madagaskarze*. Poznań: „Łejery”
- Falconi, M.I. (2015). *Theatre for Children and Youth: Art or Pedagogy?* Youth Theatre Journal, 29, 159-165
- Informacja uzyskana od Elżbiety Drygas w trakcie rozmów i wywiadów prowadzonych z Nią przez Katarzynę Sadowską od 1 stycznia do 31 sierpnia 2024 roku
- Informacje uzyskane w rozmowach z Jerzym Hamerskim od 1 września 2023 roku do 31 sierpnia 2024 roku
- Klus-Stańska, D. (2007). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Klus-Stańska, D. (2019). *Pedagogika wczesnej edukacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Mages, W.K. (2018). *Does theatre-in-education promote early childhood development?: The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination*. Early Childhood Research Quarterly, 45, 224-237
- Moskiewicz, K. (2004). *Szkoły alternatywne w Polsce po roku 1989. Kontynuacje i modernizacje XX-wiecznej tradycji edukacji alternatywnej*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Kujawskiej. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Historii (wersja nieoficjalna, otrzymana od Autorki w formie swobodnego druku)
- Muhammad, D. (2019). *Education through theatreL. How the children deserve*. CenRaPS Journal of Social Sciences, 1(1), 1-13
- Nowicka P. (2015). *Zaczarowana dziewczynka leci na Madagaskar*. „Gazeta Wyborcza” (Poznań, wyd. POP), 225
- Przewoźniak, M. (2015). *Trzy przystanki do teatru*. Poznań: Papilon
- Sadowska, K. (2024). *Teatr „Łejery” – edukacja przez sztukę na przykładzie działalności Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (wybrane problemy)*. Kultura i Edukacja, 144, 93-113
- Salman Alzercoshe, S.M., Ali Harf, H., (2022). *Pedagogical Values of Psychodrama*. Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences, 9, 39-46
- Sharma Ch. (red.). (2006). *Drama and Theatre with Children. International perspective*. London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Singh, A. (2009). *Theatre in Pedagogy: Theatrical Devices as Classroom Resource*. The International Journal of the Arts in Society: Annual Review, 4(1), 251-266

- Sowińska, H. (red.). (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Szewczyk, D. (2006). *Alternatywne formy edukacji na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 83 i Gimnazjum nr 15 „Łejery” w Poznaniu*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem I. Bartusiak. Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze. Jelenia Góra: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
- Szymaniak, J. (2013). *Metoda biograficzna w pedagogice*. Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość, 10, 365-381

Źródła internetowe

- Cytryna i Order dla Druhny Eli, publikacja z 11 czerwca 2010 roku. Cytryna i Order dla druhny Eli – Radio Poznań (radiopoznan.fm), [dostęp: 01.09.2024]
- elka.pl – Foto: Alicja w krainie czarów – teatr PWSZ, [dostęp: 02.08.2024]
- Elżbieta Drygas, założycielka szkoły Łejery. Wszystko dla dzieci i teatru [SYLWETKA] (wyborcza.pl), [dostęp: 09.05.2024]
- Drygas, E. (2021a). *Byłam jak wesołe miasteczko – Szkoła Łejery* (lejery.pl), [dostęp: 06.06.2024]
- Drygas, E. (2021b). *Łejery Na Madagaskarze – Szkoła Łejery* (lejery.pl), [dostęp: 01.07.2024]
- Grupa Teatralna „LeŻak” (ansleszno.pl), [dostęp: 12.08.2024]
- Hamerski, J., Drygas, E. (2020). *Przepis na łejerskie harcerstwo, teatr i szkołę, czyli moja KSIĄŻKA KUCHARSKA / część 5 – Szkoła Łejery* (lejery.pl), [dostęp: 12.02.2024]
- Jarmuż, A., Sklepik, K. (2016). publikacja z 20 lutego, *Łejery: Co by się nie działo, teatr musi grać!*, „Głos Wielkopolski” (gloswielkopolski.pl), [dostęp: 19 lipca, 2024]
- Kultura Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności | Poznan.pl, [dostęp: 09.06.2024]
- Łejery – Historia – Eli droga do teatru (archive.org), [dostęp: 02.02.2024]
- Nagroda im. Ireny Sendlerowej – Ucz otwartości (ceo.org.pl), [dostęp: 29.06.2024]
- Nagroda dla nauczycieli – za naprawianie świata – Kurier Nauczycielski, [dostęp: 29.06.2024]
- Nowicka, P. (2015). *Wiadomości z Poznania 29.09., Elżbieta Drygas, założycielka szkoły Łejery. Wszystko dla dzieci i teatru* [SYLWETKA] (wyborcza.pl), [dostęp: 9.06. 2024]
- Olejniczak, K. (2015). *Łejery mają 40 lat*, publikacja z 17. września, *Łejery mają 40 lat* – Radio Poznań (radiopoznan.fm), [dostęp: 20.08.2024]
- Stowarzyszenie Łejery – wspieraj nas na FaniMani.pl, [dostęp: 30.07.2024]
- Theus, J. (2015). *Trzy przystanki do teatru, czyli historia łejerowskiej „mafii”*. Tekst z 15.09., *Trzy przystanki do teatru, czyli historia łejerowskiej „mafii”* | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl), [dostęp: 09.08.2024]
- Trzcieliński, K. (2017). *Teatr LeŻak*, publikacja z 24 maja, (6) Facebook, [dostęp: 01.08.2024]
- Trzy przystanki do teatru – Marcin Przewoźniak – Prospero – Księgarnia Instytutu Teatralnego* (e-teatr.pl), [dostęp: 08.08.2024]

Źródła fonograficzne

- Płyta CD, (2019). *Z mądrych dzieci dobrzy ludzie... Łejery i Przyjaciele*. Poznań: Patronat: Prezydent Miasta Poznania Jacek Jaśkowiak, Przewodniczący Rady Miasta Grzegorz Gąnowicz

MONIKA OŁĘDZKA

ORCID 0000-0002-1678-1775

*University of Siedlce, Poland
Masaryk University in Brno
Upper Economic Secondary School in Siedlce*

MARK BENESIO CARACE

ORCID 0009-0005-2709-585X

*Philippine Christian University
Vinschool Central Park – Ho Chi Minh City, Vietnam*

SUSANA DE OLIVEIRA TOMAZ

ORCID 0009-0003-6878-2467

Westlake Girls High School, New Zealand

BENNY PAN

ORCID 0009-0007-5794-0692

Rototuna Senior High School, New Zealand

PENGFEI JIANG

Zhuji Ronghuai Foreign Language, China

AI AS A TEACHING ASSISTANT: AN INNOVATIVE APPROACH TO EDUCATION THROUGH CUSTOMIZED MODEL ANSWER GENERATION AND GUIDED PRACTICE

ABSTRACT. Ołędzka Monika, Benesio Carace Mark, de Oliveira Tomaz Susana, Pan Benny, Jiang Pengfei, *AI as a Teaching Assistant: An Innovative Approach to Education Through Customized Model Answer Generation and Guided Practice* [Sztuczna inteligencja jako asystent nauczyciela: Innowacyjne podejście do edukacji poprzez generowanie dostosowanych odpowiedzi modelowych i wspomagana praktykę.] *Studia Edukacyjne* no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 67-79. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.12.2024. Accepted: 30.12.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.4

Artificial Intelligence (AI) is rapidly becoming an integral tool in modern education, offering opportunities to personalize learning, optimize teaching strategies, and enhance critical thinking skills. This

paper explores the role of AI as a teaching assistant, focusing on the project “*Generating Customized Model Answers as Revision Guides Using AI*” conducted within the 17th ASEF Classroom Network School Collaboration. The study analyzes the impact of AI-generated model answers on student preparation for exams, highlighting improvements in student performance, particularly in tasks requiring analysis and synthesis of information. Through personalized feedback, adaptive content delivery, and interactive simulations, AI fosters deeper analytical engagement and prepares students for real-world challenges. Despite its transformative potential, the study emphasizes the importance of complementing AI with traditional teaching methods to fully develop students’ skills. Additionally, the ethical considerations of aligning AI systems with human values remain critical to ensuring their positive societal impact. This research underscores AI’s pivotal role in the future of education while advocating for its responsible implementation.

Key words: Artificial Intelligence (AI), personalized learning, critical thinking, education innovation, adaptive teaching, model answer generation, ASEF Classroom Network, educational ethics, student performance, teaching assistant technology

Artificial Intelligence (AI) is becoming a pivotal tool in modern education, driving innovations in teaching and learning. Research indicates that AI has the potential to revolutionise education, playing a significant role in transforming instructional design and student learning by personalising learning experiences, providing real-time feedback, and creating highly interactive and engaging learning environments, thereby enhancing student readiness for the future (Yue et al., 2022). Its ability to personalize learning, optimize teaching strategies, and prepare students for technological advancements is counterbalanced by challenges of alignment with human values and ethical considerations (Tahiru, 2021).

Max Tegmark in *Life 3.0* (2017) categorizes the evolution of life into three stages: biological, cultural, and technological. The third stage, *Life 3.0*, epitomizes the role of AI in fostering superintelligence capable of reshaping education. Tegmark emphasizes the necessity of designing AI systems that reflect human values, ensuring their integration benefits humanity. In education, this translates to AI tools that not only optimize learning outcomes but also respect diversity and foster inclusivity. His call for global cooperation to develop ethical AI frameworks resonates strongly in the field of education, where equitable access to technology is crucial. Stuart Russell, in *Human Compatible* (2019), underscores the need for AI systems that complement human capabilities. This approach aligns with education’s focus on enhancing students’ potential rather than replacing teacher roles. Russell advocates for AI that supports critical thinking and decision-making, fostering skills essential in the knowledge economy. Tools like AI-driven tutoring systems, which adapt to individual learning paces, exemplify this principle by bridging gaps in understanding. In September 2024, UNESCO published the The Unesco AI competency framework for both teachers and student. Both frameworks have been developed by a global cross-functional team to support the devel-

opment of competencies to empower the education community to develop, not just the AI literacy but also the skills required to deploy the safe, ethical and effective use of AI through a human-centered approach while promoting inclusivity.

The application of AI in education particularly pertains to the assessment of students' knowledge. As noted by Bulut et al. (2024) in their work *The Rise of Artificial Intelligence in Educational Measurement*, AI tools can automate evaluation, generate personalized feedback, and create adaptive tests that adjust to a student's proficiency level. However, the authors also point out that the use of AI carries the risk of reduced transparency in assessment and the potential introduction of biases into educational systems.

Farahani (2024), in their article *Artificial Intelligence in Education: A Comprehensive Study*, discusses various aspects of implementing AI in education, highlighting the potential of AI-based platforms to support educational processes through intelligent advisory and tutoring systems. Farahani emphasizes the necessity of developing teachers' competencies in managing technology to ensure its effective utilization.

The recent report „*Artificial Intelligence and Education: The Views of Teachers from Asia and Europe*” (2024) by Wayne Holmes and Kyungmee Lee explores the perspectives of educators from 47 Asian and European countries on the role of AI in secondary and vocational education, emphasizing its potential to enhance learning personalization, optimize administrative processes, and deliver practical vocational training through simulations. However, it also highlights significant challenges, including unequal technological access, ethical concerns like data privacy and algorithmic biases, and the critical need for comprehensive teacher training. The authors advocate for AI to act as a supportive tool and the need for educators to adopt a human centric and critical approach to the adoption of AI tool to support teaching and learning rather than serve as a replacement for educators, urging collaboration among policymakers, and developers to ensure the fair and ethical integration of AI in education.

Application and Research in Education

The practical implementation of AI in education has been explored in an international collaboration involving educators from Europe and Asia. During a project under the ASEF Classroom Network School Collaboration (November 2024), participants utilized AI to create customized model answers and personalized materials for exams, including language and chemistry tests. Existing tools such as Canvas and Eleven labs (including banners, posters, and logos) were used, in addition to AI to analyse professional exam

tests on business and advertising profiles for model exam answers. They offered scaffolding for student learning, demonstrating the interdisciplinary integration of AI in both academic and creative projects. Workshops such as *My Roots – My Future*¹ highlighted AI's role in contextual education, merging regional history studies with AI-based technological projects. Evaluations revealed that AI-enhanced materials increased student engagement, improved exam readiness, and allowed teachers to allocate time more effectively. Interviews with educators and surveys of students from Poland, New Zealand and Vietnam demonstrated heightened competence and enthusiasm for using AI technologies, validating their role as a supportive element in education.

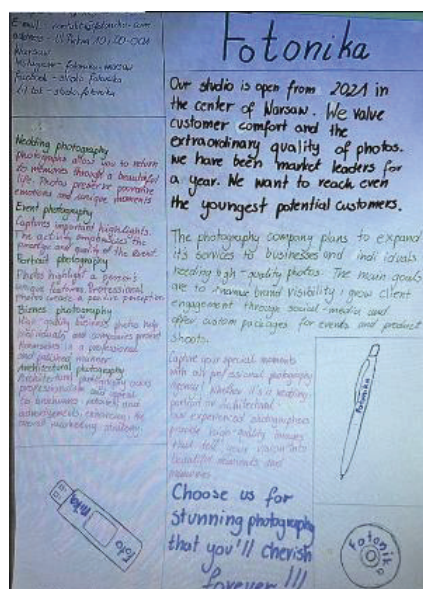
The study confirmed the hypothesis that AI-generated materials improve learning efficiency, bolster student performance, and enhance the personalization of education. AI also served as a valuable assistant for educators, streamlining workflows and enabling more dynamic teaching methods. As AI continues to evolve, its integration in education will likely redefine teaching and learning, highlighting the need for ethical frameworks and global cooperation to maximize benefits while mitigating risks.

Description of the study

The project “Generating Customized Model Answers as Revision Guides Using AI” is part of the international collaboration within the 17th ASEF Classroom Network School Collaboration. It involved five teachers from different countries: Benny Pan from New Zealand, Mark Benesio Carace from Vietnam, Monika Oledzka from Poland, Pengfei Jiang from China and Susana Tomas from New Zealand as the project mentor. The students, aged 16-18 and preparing for exams, worked on generating model answers to exam tasks with the support of artificial intelligence tools such as ChatGPT and other NLP (Natural Language Processing) tools. Approximately 30 students from each participating school took part in the study. However, students from China were excluded as participation was not permitted due to local regulations. The tasks covered a variety of topics, from test language exercises to tasks related to an advertising company, plus the creation of advertising materials, which were then analyzed by AI to generate sample answers. The students also participated in workshops related to the history of the region, with the aim of developing research skills and understanding the relationship between the past and modern technologies.

The analysis included the work of two students and key suggestions from AI.

¹ Project under the patronage of the Marshal of the Mazovian Voivodship in Poland, the University of Siedlce and the State Archive in Siedlce (Poland).



Current Grade: 6/12 marks (50%)

Mark Breakdown:

A01 (Advertising Fundamentals): 2/3

✓ Basic contact information and social media

✓ Simple service definition

X Lack of fundamental advertising terminology (branding, CTR, ATL)

A02 (Creating Advertising Messages): 1/3

✓ Simple quality service message

X No clear communication strategy

X Missing core big idea

A03 (Media and Advertising Forms): 2/3

✓ Basic social media channels listed

✓ Types of services defined

X Missing broader media strategy

A04 (Business Effectiveness): 1/3

X Lack of specific business objectives

X No effectiveness metrics

To achieve full marks (12/12), the presentation should include:

1. Advertising Fundamentals:

- Use of professional terminology (branding, USP)
- Clearly defined brand strategy
- Precisely defined target groups (B2B, B2C)
- Integration with marketing objectives

2. Advertising Message:

- Clear big idea
- Consistent benefits communication
- Rational and emotional arguments
- Persuasive elements
- Brand value proposition

3. Media Strategy:

- Detailed ATL and BTL media plan
- Integrated social media strategy
- Measurable communication goals (CTR, reach)
- Channel selection rationale

4. Business Aspects:

- Specific development goals
- Performance indicators (KPIs)
- International development plan
- Brand value building strategy
- ROI measurements

Recommended Improvements:

1. Strategic Elements:

- Add professional advertising terminology
- Develop comprehensive communication strategy
- Present specific business objectives
- Describe measurable success indicators

2. Tactical Elements:

- Expand marketing action plan
- Add international brand building elements
- Include competitive analysis
- Detail resource requirements

3. Implementation:

- Timeline for international expansion
- Budget allocation strategy
- Risk management plan
- Quality control measures

4. Measurement:

- Define success metrics
- Set up monitoring systems
- Establish feedback loops
- Create reporting structures

This would better demonstrate:

1. Comprehensive understanding of advertising principles
2. Strategic thinking capability
3. Practical implementation skills

Remember to:

- Use industry-standard terminology
- Provide specific examples
- Show clear cause-and-effect relationships
- Demonstrate strategic thinking
- Include practical implementation steps
- Address potential challenges
- Outline success metrics

The analysis examines evaluations of AI-prepared responses in the context of student learning and their impact on the educational process. Four key areas (AO1-AO4)² were discussed in detail in the compilation, allowing several conclusions to be drawn regarding the effectiveness and limitations of AI-generated responses in the context of developing students' skills.

Undoubtedly, AI's strengths can be identified in areas such as AO1 (Advertising Fundamentals) and AO3 (Media and Advertising Forms), where useful and specific information was provided in relation to the core curriculum and exam requirements. For example, students were able to successfully use information on basic social media channels or service definitions. Students also mentioned other AI tools that contributed to improved engagement and enhanced student outputs such as Canva. The tools also effectively provided clear messages and concise definitions to clarify concepts. AI offered a structured and organized approach to answers, which had a positive impact on the learning process, enabling students to acquire knowledge in a logical and orderly manner. Pointing out the basic elements of advertising or defining categories of service was a valuable teaching aid.

Analysis of the example further indicates that in order to achieve maximum points for the presentation, students need to include a number of detailed elements related to advertising basics, creation of advertising messages, media strategy and business aspects. In terms of advertising basics, it is important to use terminology such as branding or unique value proposition (USP), precisely define target groups (B2B and B2C)³, and integrate activities with marketing objectives. An effective advertising message should be based on a clear guiding idea, consistent communication of benefits, rational and

² In Cambridge exams, the assessment objectives (AO1-AO4) focus on different skills. AO1 assesses the ability to demonstrate knowledge and understanding of topics, facts, and concepts. AO2 measures the ability to apply knowledge to solve problems or analyze situations. AO3 focuses on analyzing information, arguments, and data, identifying relationships, and breaking down complex ideas. AO4 evaluates the ability to assess different perspectives, form reasoned judgments, and justify conclusions.

³ B2B (Business to Business) refers to transactions between businesses, while B2C (Business to Consumer) involves businesses selling directly to individual consumers.

emotional arguments, and elements of persuasion that build the brand's value proposition. The media strategy requires detailed planning, including ATL and BTL channels, integrated social media activities, and measurable communication goals such as CTRs and reach. Finally, business aspects should focus on clearly defined development goals, performance indicators (KPIs), brand value building and methods for measuring return on investment (ROI).

At the same time, AI's recommendations point to the need to further develop a strategic approach in planning advertising campaigns⁴. In this context, it is crucial to expand communication strategies, take into account specific business objectives and success indicators. Improvements in the area of tactics include the development of a detailed plan for marketing activities, the introduction of brand-building elements in the international market, and competitive analysis. In the area of implementation, it is advisable to focus on budget planning, risk management and the implementation of quality control mechanisms. Finally, in the area of performance measurement, it is important to introduce success metrics, progress monitoring systems and reporting structures.

The analysis also shows deficiencies in more complex aspects of teaching. For example, the AO2 (Creating Advertising Messages) area lacked a detailed communication strategy and a key creative idea ("big idea"), which is the foundation of an effective advertising message. In AO4 (Business Effectiveness), AI did not provide specific business goals or performance indicators, which limited its application in more advanced tasks. This is because AI mainly focuses on providing basic information, and its answers are not always deep enough to support the development of strategic thinking or business analysis skills.

Conclusions from the analysis of the students' work above confirm that the detailed guidance of a teaching assistant in the form of AI, as well as, the integration of AI tools such as Canvas and Eleven labs to supplement teaching and learning can significantly support the educational process, helping students not only to understand the principles of advertising, improve language skills, but also to develop strategic thinking competencies and the ability to implement advertising campaigns in practice. These guidelines, along with recommendations for improvement, provide students with comprehensive knowledge and tools to better prepare them for challenges in the real business environment. This approach emphasizes the development of analytical, strategic and operational skills, making the learning process more individualized, practical and adapted to the demands of today's market.

⁴ The students' work was analyzed using an AI model developed by Benny Pan, which was trained to assess business exams. Additionally, for the needs of the Polish school, the model was supplemented with knowledge and guidelines for the professional exam in advertising techniques in Poland.

AI-generated answers, while providing useful information in the context of basic knowledge, are deficient in meeting more advanced learning needs. In this context, AI works best as a learning support tool, offering concise and well-organized content that can help students prepare for exams or understand basic concepts.

However, in order to effectively support the development of more complex skills, such as critical thinking, strategic analysis or creative thinking, it is necessary to complement AI tools with teacher interaction and teaching materials that fill in the gaps in AI responses. Incorporating these elements can increase the effectiveness of using AI in education, making it a tool for both learning the basics and developing advanced competencies.

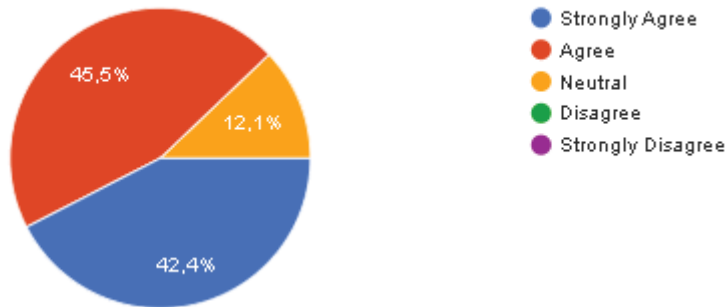
The results of the student survey and interviews with teachers showed that the use of artificial intelligence to generate model answers to exam questions had positive effects in terms of preparing students for exams. The users were satisfied with the AI assistant's explanations and showed higher scores in the retake tests, especially in tasks requiring analysis and synthesis of information. With the answers generated, students were able to better understand answer structures, learned how to formulate their answers to meet exam requirements, and how to solve more difficult questions.

An analysis of students' responses to a survey question about the most beneficial aspects of AI-generated model answers reveals the wide range of benefits these tools offer in the learning process. Respondents indicated that the clarity and structure of the answers, especially in the context of more challenging tasks such as exam questions, was one of the key advantages. AI provided logically arranged content that not only facilitated understanding of the issues, but also served as practical templates for future use. Moreover, many students highlighted AI's ability to explain topics in a detailed and accessible manner. What stood out was the educational style of responses, which differed from the technical approach of other tools such as ChatGPT. AI was able to adapt the way it presented information, avoiding complex language, making the material more understandable and engaging. It was trained using specific materials from the examination boards like marking schemes and syllabus/expected outcomes. The explanations helped students better understand difficult concepts and developed their ability to analyze independently.

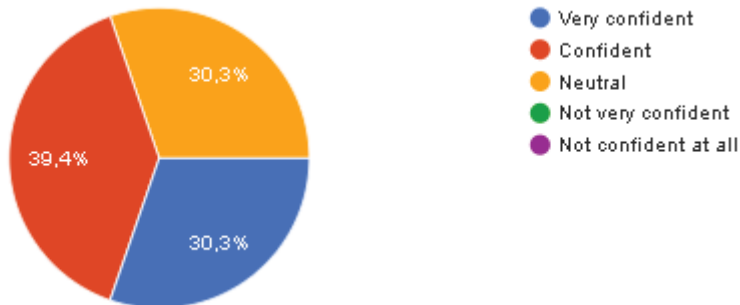
Respondents also appreciated the ability to personalize their responses. AI tailored the content to their level of proficiency, and offered additional exercises, which allowed for more comprehensive learning. In addition, the tools supported the development of analytical skills and practical application of knowledge, which was particularly useful in preparing for exams. Another important aspect was time saving. AI quickly provided accurate and comprehensive answers, which allowed students to focus on exploring knowledge

instead of wasting time searching for information. AI's ability to suggest different solutions and hints while working on tasks was an added advantage that increased the efficiency of the learning process.

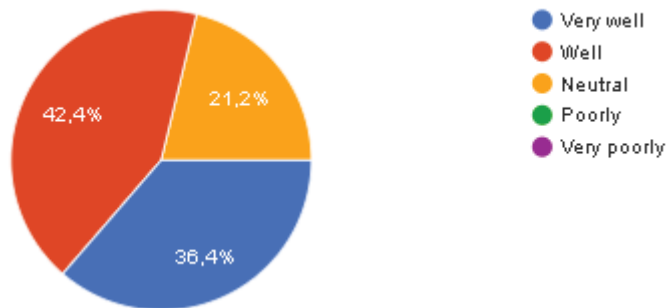
Did the AI-generated answers provide clear and accurate explanations relevant to the curriculum?



How confident were you in the reliability of the information provided by the AI-generated answers?



How well did the AI-generated answers support a collaborative and inquiry-based learning environment?



Teachers also observed improvements in student engagement. AI provided learning materials that were tailored to individual students' needs, which increased their motivation to learn. The study also showed that AI approaches in education can be particularly effective in language teaching, in the context of globalization and international educational standards. Students who used AI tools in this area showed higher skills in understanding texts and formulating answers to questions in a foreign language.

Students in the survey emphasized their greater effectiveness with AI support. They emphasized the clarity, conciseness and precision of its explanations, which facilitated understanding of the issues discussed and accelerated the learning process. The answers provided both ready-made solutions and detailed explanations of how the answers were arrived at, which enriched understanding of the mechanisms of thinking and reflection.

AI proved especially helpful in situations where students did not have access to a teacher, such as at home, where it also performed tasks for eager learners, showing relevant information by quickly answering detailed questions in an exam context. In addition, AI generated cues tailored to the level of learning, such as exam-style answer structures, which was particularly useful in preparing for A-level exams. The function of evaluating and providing constructive feedback on students' work was also highly rated, as it enabled students to improve their performance and develop analytical and critical thinking skills.

Another major advantage was the customization of answers according to the student's learning needs, including the creation of clear examples while referring to the core curriculum and identifying key areas for learning. AI supported students in developing appropriate essay structures and generated answer examples by section, such as AO1, AO2, AO3, which particularly helped to better understand exam requirements.

In summary, AI-generated model answers and descriptive assessments in accordance with exam specifications proved to be versatile tools to support the learning process. They facilitated effective learning, accelerated problem solving and supported a more individualized approach to education, developing students' analytical skills and increasing their confidence in preparing for exams.

The study's conclusions confirm that artificial intelligence can significantly improve the quality of learning and the efficiency of repetition, especially in the context of exams. AI tools have the potential to become an integral part of the modern educational process, offering personalization and support tailored to individual students' needs. Thus, AI not only complements traditional teaching methods, but also redefines the approach to the learning process in a more interactive and adaptive way.

The “Generating Model Answers as Revision Guides Using AI” project is a step toward the future of education, where artificial intelligence assists the learning process. Its use in generating model answers for exam questions could revolutionize the way students prepare for exams, as well as change the role of teachers by offering them new tools to teach more effectively and personalize educational processes.

AI in Education: Supporting Skill Development and Critical Thinking

Artificial Intelligence (AI) is transforming education by personalizing learning and enhancing critical thinking. By analyzing student data, AI systems identify learning gaps and adjust content to address individual needs. For example, a student struggling with geometry might receive customized exercises tailored to reinforce foundational concepts, ensuring steady progress. This adaptive approach allows students to develop problem-solving, reasoning, and collaboration skills.

AI also improves critical thinking by offering personalized feedback. It highlights logical flaws, suggests alternative strategies, and verifies factual accuracy in responses. For instance, a system might ask a student analyzing a text to identify core arguments and evaluate their validity, encouraging deeper analytical engagement. Additionally, AI-powered simulations immerse students in real-world scenarios, such as solving complex economic or social issues, fostering evaluative and predictive abilities. Initial studies show significant benefits, including improved academic performance and better-developed analytical skills. These tools also save teachers time by automating tasks like grading, enabling them to focus on guiding students through higher-level learning challenges. As AI continues to evolve, its role in creating skilled, critical thinkers will be pivotal, provided its implementation remains ethically aligned with educational goals.

AI has the potential to support the learning process, but its use should be complementary to other teaching methods to fully develop students’ skills. At the same time AI represents one of the most significant challenges and opportunities of the 21st century. As AI technologies evolve, it is crucial for global leaders and technologists to ensure that they are developed responsibly, with a focus on aligning these systems with human values and ensuring their positive impact on society.



Project authors and other participants of the 17th ASEF Classroom Network School Collaboration in Manila, Philippines, 2024

Authors contributions

The authors confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press
- Bulut, et al. (2024). *The Rise of Artificial Intelligence in Educational Measurement*. Cham, Switzerland: Springer Nature
- Farahani, M.S., & Ghasmi, G. (2024). *Artificial Intelligence in education: A comprehensive study*. Forum for Education Studies, 2(3), 1379. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i3.1379>
- Fati, T. (2021). *AI in Education: A Systematic Literature Review*. Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 23(1)
- Holmes, W., & Lee, K. (2024). "Artificial Intelligence and Education: The Views of Teachers from Asia and Europe." Singapore
- Russell, S. (2019). *Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control*. New York: Penguin Books
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. New York: Alfred A. Knopf
- Wilson, H.J., & Daugherty, P.R. (2018). *The AI Spring: Why Artificial Intelligence is About to Transform Everything*. Harvard Business Review, 96, 4, 114-123
- Yue, M., Jong, M., & Dai, Y. (2022). *Pedagogical design of K-12 artificial intelligence education: A systematic review*. Sustainability, 14(23), 15620; <https://doi.org/10.3390/su142315620>

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK

ORCID 0000-0002-5033-9163

MAŁGORZATA ZIÓŁKOWSKA

ORCID 0000-0003-1938-8693

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

LEKARZ, REDAKTOR, SPOŁECZNIK: ZYGMUNT WĄSOWICZ I JEGO WKŁAD W POPULARYZACJĘ LECZENIA UZDROWISKOWEGO

ABSTRACT. Bednarz-Grzybek Renata, Ziółkowska Małgorzata, *Lekarz, redaktor, społecznik: Zygmunt Wąsowicz i jego wkład w popularyzację leczenia uzdrowiskowego* [Doctor, Editor, Social Activist: Zygmunt Wąsowicz and his Contribution to the Promotion of Spa Treatment] Studia Edukacyjne no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 81-93. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 12.12.2024. Accepted: 30.12.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.5

Hydrotherapy was immensely popular in 19th century Europe; new spas and hydrotherapy facilities were established and balneology and a unique spa culture developed. Journalistic texts, both specialist medical and balneological journals, played a huge role in shaping and popularizing modern spa treatment. The article showcases the contribution of the physician Zygmunt Wąsowicz to the promotion of Poland's spas and public health education. The text explores Wąsowicz's contribution to Polish balneology as the creator, editor, and promoter of spa treatment.

The article combines such pedagogical issues as health education with tasks of raising social awareness about and the promotion of Polish spas. Wąsowicz paid particular attention to the dominant therapeutic and educational function of a health resort and showed the directions of development of this branch of the economy, focusing on the operation of the health resort in Krynica.

The article applies the methodologies of historical, pedagogical and press studies.

Key words: Zygmunt Wąsowicz, health education, spa treatment, Krynica

Wstęp

Rzeczony ruch uzdrowiskowy na ziemiach polskich rozpoczął się na początku XIX wieku, szczególnie w kontekście wyjazdów leczniczych podejmowanych na podstawie wskazań medycznych. W tym okresie, wraz z rozwojem nauk o zdrowiu oraz badań nad leczeniem klimatycznym i balneologicznym,

leczenie uzdrowiskowe zyskało uznanie wśród lekarzy specjalistów, farmaceutów i kuracjuszy. Postęp naukowy przyniósł lepsze zrozumienie wpływu klimatu, diety, aktywności fizycznej oraz higieny na zdrowie, a także udokumentował lecznicze właściwości wód mineralnych. Jednocześnie, istotne było przekazanie tej wiedzy szerszemu gronu odbiorców, popularyzacja nowoczesnych metod terapii oraz przełamanie przesądów i uprzedzeń wobec zabiegów wodnych.

W XIX wieku wielu lekarzy angażowało się w badania nad hydroterapią i wodolecznictwem, a także prowadziło własne uzdrowiska i lecznice. Druga połowa stulecia przyniosła intensyfikację badań nad leczniczym działaniem wody (Migała, Skolik, 2017, s. 90; Bednarz-Grzybek, 2018). Jak zauważył Jarosław Kita, prasa „do lat dwudziestych XX stulecia była jedynym środkiem masowego przekazu informacji” (Kita, 2019, s. 49; Myśliński, 1974, s. 8), umożliwiała popularyzację najnowszych osiągnięć medycyny w szerokich kręgach społecznych. Rozwój prasy zbiegł się z usprawnieniem komunikacji, zwłaszcza kolejowej, oraz ze spadkiem analfabetyzmu, co poszerzyło grono czytelników zainteresowanych zakupem i lekturą gazet (Kita, 2019, s. 49; Myśliński, 1974, s. 8).

Jedną z najbardziej zasłużonych postaci związanych z popularyzacją polskich uzdrowisk, szczególnie Krynicy, był Zygmunt Wąsowicz, lekarz balneolog, który przez ponad trzydzieści lat działał na rzecz tego uzdrowiska. Swoje wysiłki koncentrował na propagowaniu leczenia uzdrowiskowego, publikując liczne artykuły w specjalistycznej prasie medycznej i balneologicznej. Lekarze tacy jak Wąsowicz stanowili kluczową siłę napędową w implementacji nowoczesnych koncepcji kultury uzdrowiskowej. Dokumentowali dzieje uzdrowisk, organizowali inicjatywy społeczne oraz wzbogacali życie kulturalne i społeczne kurortów (Kruk, 2019, s. 153). W tym kontekście, jego postać zasługuje na szczególną uwagę jako niestrudzonego propagatora leczenia uzdrowiskowego, a zwłaszcza działalności na rzecz Krynicy.

Droga zawodowa Zygmunta Wąsowicza: od lekarza prowincjonalnego do lidera balneologii

Zygmunt Wąsowicz urodził się 7 maja 1857 roku w Gręboszowie (pow. Dąbrowa, Małopolskie, Galicja). Po ukończeniu gimnazjum w Tarnowie, w 1889 roku rozpoczął studia medyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (Szarejko, 1991, ss. 573-574). Po zakończeniu nauki pracował w klinice chorób wewnętrznych, prowadzonej przez prof. Edwarda Korczyńskiego (1844-1905), cenionego lekarza internistę. W 1896 roku uzyskał tytuł doktora wszech nauk. W tym samym roku osiadł na prowincji, obejmując po-

sadę lekarza miejskiego w Ciężkowicach (pow. Grybów). Po dwóch latach, za radą swojego mentora, powrócił do Krakowa. W mieście praktykował zimą, natomiast w sezonie letnim od 1898 roku pełnił funkcję lekarza zdrojowego w Krynicy (Szarejko, 1991, ss. 573-574).

Krynica była miejscem, w którym Wąsowicz spędził znaczną część swojej kariery zawodowej, zdobywając popularność wśród kuracjuszy. Pracował tam 34 lata, aż do śmierci. Pacjentów przyjmował w willi „Pod Orłem”, natomiast jego żona prowadziła rodzinny pensjonat „Nałęczówka”. W 1905 roku współtworzył Polskie Towarzystwo Balneologiczne, pełniąc funkcję jego pierwszego sekretarza (*Polskie Towarzystwo Balneologiczne*, 1929, s. 46). Ponadto, założył i od 1902 roku redagował czasopismo „Przegląd Zdrojowy” (*Wiadomości bieżące*, 1903, s. 272), które w 1909 roku połączyło się z „Przewodnikiem Kąpielowym” i do roku 1914 ukazywało jako „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy”. Co ciekawe, pismo to doczekało się kontynuacji już w niepodległej Polsce, gdyż jego wydawanie zostało wznowione w 1918 roku, a Wąsowicz kontynuował swoją w nim działalność jako członek redakcji. Z jego inicjatywy Polskie Towarzystwo Balneologiczne rozpoczęło wydawanie „Pamiętnika Polskiego Towarzystwa Balneologicznego”, którego został pierwszym redaktorem (Bednarz-Grzybek, 2018, ss. 97-98).

W czasie wojny polsko-bolszewickiej, latem 1920 roku, zarządzał szpitalem wojskowym w Krynicy, utworzonym przez połączenie kilku willi uzdrowiskowych. W 1925 roku objął stanowisko prezesa Stowarzyszenia „Szpital św. Anny”, które zajmowało się leczeniem niezamożnych, zwłaszcza dziewcząt. We wszystkich tych działaniach wspierała go żona. Zygmunt Wąsowicz zmarł 12 marca 1932 roku w Krakowie, w wieku 64 lat. Nawet w swoim testamencie pamiętał o potrzebujących, przekazując 8000 dolarów na rzecz wdów i sierot po lekarzach (*Nagły zgon dra Zygmunta Wąsowicza*, 1932, s. 267; Szarejko, 1991, ss. 573-574).

Działalność wydawnicza i edukacyjna Z. Wąsowicza w promowaniu polskich uzdrowisk

Polskie Towarzystwo Balneologiczne prowadziło wszechstronną działalność, obejmującą popularyzację wiedzy, organizację szkoleń, formowanie opinii oraz aktywność wydawniczą. Dzięki inicjatywie zarządu tegoż towarzystwa publikowano czasopisma naukowe, z których część była skierowana zarówno do personelu uzdrowiskowego, jak i kuracjuszy. Do najważniejszych z nich należały: „Przewodnik Kąpielowy” (Kraków 1904-1908), „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy” (Kraków 1905-1914, 1925-1936) oraz „Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego” (Kraków 1905-1935) (Wąsowicz,

1909c, ss. 119-123; 1909d, ss. 141-145; *Ankieta Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w sprawie wydzierżawienia Krynicy*, 1914, s. 102). W pierwszym z wymienionych tytułów („Przewodniku Kąpielowym”) Zygmunt Wąsowicz pełnił funkcje redaktora i administratora (Wąsowicz, 1901, s. 38; Wąsowicz, 1907b, ss. 13-15; Wąsowicz, 1909c, s. 120; Bednarz-Grzybek, 2018, ss. 66-69, 97-101), podejmując jednocześnie działania na rzecz jego konsolidacji z innymi periodykami o podobnej tematyce, co miało na celu zwiększenie zasięgu i popularności pisma. Jednym z istotnych momentów w działalności wydawniczej Wąsowicza było nabycie „Przeglądu Zdrojowego” na korzystnych warunkach, co umożliwiło jego połączenie z „Przewodnikiem Kąpielowym”. W 1909 roku zintegrowano również „Przegląd Zdrojowy i Turystyczny” oraz „Przegląd Zdrojowy Sportowy i Turystyczny”, tworząc wspólny tytuł „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy i Przewodnik Turystyczny” (Wąsowicz, 1907b, s. 14; Bednarz-Grzybek, 2018, ss. 66-69, 97-101).

Równolegle Wąsowicz redagował „Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego” (t. 1 – 1905; t. 2 – 1909; t. 3 – 1914). W piśmie publikowano artykuły autorstwa czołowych lekarzy balneologów, takich jak Ludomił Korczyński, Henryk Dobrzycki, Józef Merunowicz, Józef Zanietowski, czy Emanuel Domański. Wyznaczyli oni nowe kierunki w rozwoju polskiego lecznictwa uzdrowiskowego (Wąsowicz, 1909c, s. 120).

Wąsowicz w swoich publikacjach popularyzował wiedzę o właściwościach wód mineralnych, wskazywał ich lecznicze zastosowanie oraz porównywał polskie uzdrowiska z popularnymi ośrodkami zagranicznymi, co miało pomóc kuracjuszom w wyborze odpowiedniego miejsca leczenia (Wąsowicz, 1909d, s. 9). Informacje miały charakter edukacyjny, ale również reklamowy, docierając do czytelników zarówno w zaborze austriackim, jak i rosyjskim. Szczególną uwagę poświęcił mniej znanym ośrodkom, takim jak Morsztyn w powiecie stryjskim (południowo-wschodnia Galicja) czy Wieliczka z silną solanką, rekomendując je jako wartościowe miejsca terapii (Wąsowicz, 1903b, ss. 5-7). Lekarz przybliżał czytelnikom szczawy chlorkowo-sodowe Szczawnicy, Krościenka, Wysowej, wody alkaliczne Krynicy oraz szczawy wodorowęglanowo-wapniowe lub magnezowe w Muszynie i Żegiestowie (Wąsowicz, 1914a, ss. 63-71). Informował potencjalnych klientów lecznictwa uzdrowiskowego o budowanych ścieżkach rekreacyjnych dla chorych na serce (leczenie systemem terenowym M.J. Oertla) (Wąsowicz, 1905d, ss. 8-9, s. 9), optował za założeniem w Zakopanem parku narodowego (Wąsowicz, 1909a, ss. 131-132). Opisywał także innowacyjne rozwiązania techniczne wprowadzane w uzdrowiskach, takie jak inhalatoria, będące ważnym czynnikiem leczniczym w terapii dróg oddechowych. Szczególnie rekomendował nowoczesne wziewalnie tak zwanego systemu Teodora Herynga, które znajdowały zastosowanie również w zakładach ze szczawami żelazistymi. Udowadniał, że metoda ta pozwala na znacznie efek-

tywniejsze wprowadzenie żelaza do organizmu w porównaniu z tradycyjną dietą (Wąsowicz, 1905a, s. 77). Opisywał ponadto urządzenia służące do właściwego butelkowania wody zdrojowej, które eliminowały obecność powietrza pomiędzy powierzchnią wody a korkiem. Rozwiązanie to znacząco wydłużało okres przydatności do spożycia butelkowanych wód mineralnych, co podnosiło ich wartość użytkową i handlową. Kolejną innowacją, na którą zwracał uwagę, było wyposażenie zakładów inhalacyjnych w specjalistyczne urządzenia umożliwiające płukanie gardła oraz aplikację zimnych i ciepłych wyziewów do nosa (Wąsowicz, 1905a, s. 75). Inwestycje tego typu, połączone z odpowiednią promocją, znacząco zwiększały konkurencyjność polskich uzdrowisk na tle ośrodków zagranicznych.

W celu urozmaicenia treści oraz przyciągnięcia nowych czytelników, na łamach „Przewodnika Kąpielowego” obok specjalistycznych artykułów wprowadzono stały felieton. Rubryka ta zawierała krótkie opisy sytuacji związanych z „życiem kąpielowym”, często prezentowanych w humorystyczny sposób i z literackim polotem (Wąsowicz, 1907b, s. 14). W ramach promocji turystyki redakcja „Naszych Zdrojów” ogłosiła natomiast konkurs fotograficzny, którego tematyka dotyczyła polskich uzdrowisk oraz miejscowości wypoczynkowych (Wąsowicz, 1905e, s. 40). Wąsowicz promował zdrowy styl życia, aktywność fizyczną oraz różnorodne inicjatywy wspierające zdrowie, zachęcając jednocześnie inne uzdrowiska do podejmowania podobnych działań promocyjnych (Wąsowicz, 1907a, ss. 2-5). Jednym z przykładów takich przedsięwzięć była ścieżka zdrowotna w krynickim parku zdrojowym, przeznaczona do tak zwanego leczenia terenowego. Projekt ten zrealizowano dzięki staraniom Antoniego Mravincsicsa, starosty i zastępcy przewodniczącego Komisji Zdrojowej. Inicjatywa ta wzbogaciła ofertę terapeutyczną uzdrowiska, zwiększając jego atrakcyjność zarówno w kraju, jak i za granicą (Wąsowicz, 1905d, ss. 8-9; 1905e, s. 40).

Zygmunt Wąsowicz, praktykujący lekarz zdrojowy, posiadał rozległą wiedzę na temat wskazań i przeciwwskazań do leczenia uzdrowiskowego w odniesieniu do konkretnych schorzeń. Wiedzą tą dzielił się poprzez liczne publikacje, nie tylko podnosząc świadomość społeczną na temat możliwości terapii zdrojowych, ale również zachęcając pacjentów do korzystania z bogatej oferty polskich uzdrowisk. Lekarz podkreślał, że nie każde schorzenie można skutecznie leczyć w dowolnym uzdrowisku, ponieważ każde miejsce posiada unikalne warunki, takie jak specyficzne środki lecznicze, klimat, oferowane zabiegi czy diety, które determinują jego skuteczność w terapii określonych dolegliwości (Wąsowicz, 1914c, ss. 268-269). Zwracał uwagę na specjalizacje poszczególnych uzdrowisk. Na przykład, zdroje ciechocińskie polecał w przypadku takich schorzeń, jak zółty, krzywica, dna moczanowa, czy przewlekłe nieżyty górnych dróg oddechowych. W Druskiennikach zale-

cał leczenie nieżytów żołądka, jelit, pęcherza moczowego i miedniczek nerkowych, natomiast Iwonicz uznawał za odpowiedni dla pacjentów z chorobami okostnej i kości. Rabka była rekomendowana jako miejsce leczenia gruźlicy kości, stawów i skóry. Wąsowicz przestrzegał również przed nieodpowiednim doborem uzdrowiska, wskazując, że wody lecznicze skuteczne w jednych przypadkach, w innych mogą być szkodliwe. Podawał przykład Nałęczowa, którego klimat i zabiegi nie były odpowiednie dla pacjentów z chorobami serca (Wąsowicz, 1914c, ss. 268-269; 1900, ss. 496-506, 522-528; 1902). Osoby z takimi schorzeniami kierował do Krynicy, specjalizującej się w leczeniu blednicy, niedokrwistości oraz właśnie chorób układu krążenia. W 1902 roku, zachęcony pozytywnymi wynikami leczenia w Krynicy, opublikował w czasopiśmie „Medycyna” swoje uwagi na temat terapii przewlekłych schorzeń serca, podkreślając znaczenie kąpeli mineralnych, które poprawiały krążenie i wzmacniały mięsień sercowy (Wąsowicz, 1901, s. 32). Krynica była przez niego rekomendowana również w leczeniu chorób nerwowych, takich jak histeria i neurastenia, które dotyczyły także dzieci. Wyjaśniał na łamach prasy, że w przypadku hysterii, jako schorzenia czynnościowego, objawy somatyczne wynikają z podłoża psychicznego. Neurastenia natomiast charakteryzowała się takimi objawami, jak osłabienie, zmęczenie, drażliwość, trudności w podejmowaniu decyzji, bóle głowy i ciała, zaburzenia snu oraz wahania tętna i ciśnienia krwi. Wąsowicz podkreślał skuteczność terapii uzdrowiskowej w leczeniu tych schorzeń, szczególnie w połączeniu z wypoczynkiem i zmianą środowiska, jakie zapewniał pobyt sanatoryjny (Wąsowicz, 1903a, s. 3). Uczciwie przyznawał, że w niektórych przypadkach, takich jak miażdżycza tętnic mózgu, miażdżycza tętnic wieńcowych serca, tętniaki, przewlekłe zapalenie śródmiąższowe nerek czy przewlekłe zatrucie ołowiem, leczenie uzdrowiskowe jest nieskuteczne. W takich sytuacjach zalecał konieczność terapii szpitalnej lub interwencji chirurgicznej (Wąsowicz, 1914e, ss. 231-232).

W swoich publikacjach Zygmunt Wąsowicz poruszał również kwestie związane z odpowiednią dietą, zwracając uwagę na jej istotną rolę w procesie leczenia uzdrowiskowego. Przykładem była krytyka sacharyny, którą uznawał za szkodliwą, wskazując na jej negatywny wpływ na układ trawienny, w tym powodowanie zaburzeń żołądkowych i potęgowanie problemów z trawieniem. W zamian rekomendował produkty mleczne, takie jak żętyca i kefir, których wartość leczniczą potwierdziły badania naukowe oraz praktyka kliniczna (Wąsowicz, 1909b, s. 17). Chwalił kuchnię sanatoryjną w Krynicy, która oferowała pacjentom pięć posiłków dziennie, dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb i zaburzeń trawiennych (Wąsowicz, 1905a, s. 91). Podkreślał, że odpowiednio dobrana dieta odgrywa kluczową rolę w terapii każdego schorzenia. Posiłki powinny być nie tylko odżywcze, lecz także dostosowane do specyfiki choroby pacjenta. Wskazywał również, że dieta po-

winna stanowić integralny element leczenia, wspierając efekty terapeutyczne uzyskiwane dzięki stosowaniu wód zdrojowych (Wąsowicz, 1901, s. 61). Tego typu zalecenia wpisywały się w całościowe podejście Wąsowicza do leczenia uzdrowiskowego, które obejmowało nie tylko terapię fizyczną, ale także edukację pacjentów w zakresie zdrowego odżywiania jako nieodłącznego elementu poprawy stanu zdrowia.

Zygmunt Wąsowicz w swoich publikacjach podejmował kwestie kompetencji oraz praw lekarzy uzdrowiskowych, których status i zakres obowiązków często pozostawały niejasne. Wskazywał na przypadki, w których ich działalność była ograniczana przez zależność od komisji zdrojowych, właścicieli uzdrowisk czy władz lokalnych (Wąsowicz, 1909a, s. 130). Podkreślał, że lekarz pracujący w uzdrowisku powinien odpowiadać za nadzór nad personelem medycznym przygotowującym zabiegi, utrzymanie odpowiedniego poziomu sanitarnego zakładu oraz prawidłowe funkcjonowanie łazienek. Do zakładów hydropatycznych powinni być, według niego, powoływani jedynie specjaliści posiadający odpowiednie kwalifikacje, aby nie tylko nadzorować realizację procedur medycznych, ale także pełnić rolę doradców w sprawach higienicznych i sanitarnych. Wąsowicz aktywnie wspierał młodszych kolegów, dzieląc się z nimi swoim doświadczeniem i dbając o wysoki poziom ich pracy zawodowej (Wąsowicz, 1906, ss. 126-130; Prachel, 1932b, s. 126). Jego celem było także szerzenie wiedzy o uzdrowiskach w społeczeństwie, zwłaszcza wśród lekarzy, aby przekazywali ją swoim pacjentom. Starania te znalazły odzwierciedlenie w publikacjach zamieszczanych w „Pamiętniku Polskiego Towarzystwa Balneologicznego”, gdzie przedstawiano wyniki badań naukowych z zakresu balneologii oraz osiągnięcia w leczeniu uzdrowiskowym. Sam Wąsowicz był autorem wielu artykułów, w których poruszał zagadnienia związane z prawodawstwem dotyczącym uzdrowisk, ich administracją oraz przepisami budowlanymi obowiązującymi w tego typu placówkach. Wskazywał na potrzeby i niedociągnięcia systemowe, analizując je z perspektywy lekarza (Wąsowicz, 1905, ss. 70-82). Szczególną uwagę zwracał na niedostateczną wiedzę Polaków na temat funkcjonowania rodzimych uzdrowisk, co jego zdaniem skutkowało kierowaniem się pacjentów za granicę, przynosząc stratę krajowemu zdrojownictwu (Wąsowicz, 1906, ss. 126-130).

Zygmunt Wąsowicz jako popularyzator uzdrowiska krynickiego i balneologii

Zygmunt Wąsowicz wielokrotnie podkreślał w swoich publikacjach, że uzdrowiska przyczyniają się nie tylko do poprawy zdrowia społeczeństwa, ale również do zwiększenia zamożności kraju. W swoich publikacjach ape-

lował o odpowiednie zabezpieczenie źródeł mineralnych, ich regularne badania chemiczne i bakteriologiczne oraz konieczność powołania organizacji zrzeszającej lekarzy, właścicieli uzdrowisk i samorządy, która dbałaby o rozwój i promocję balneologii (Wąsowicz, 1905b, ss. 70-82). Był również gorącym orędownikiem powołania organizacji zrzeszającej lekarzy, właścicieli uzdrowisk i przedstawicieli samorządów, która dbałaby o rozwój i promocję balneologii, a także śledziła najnowsze osiągnięcia naukowe w tej dziedzinie. Postulaty te znalazły odzwierciedlenie w I Zjeździe Balneologicznym we Lwowie w 1894 roku, podczas którego powołano Polskie Towarzystwo Balneologiczne (Wąsowicz, 1905b, s. VI). Wąsowicz aktywnie uczestniczył w działaniach tej organizacji, przekazując w swoich publikacjach szczegółowe sprawozdania z jej działalności (Wąsowicz, 1905b, ss. VII-XI) oraz zjazdów balneologicznych (II. *Zjazd przemysłowy balneologiczny (Sprawozdawca Dr Z. Wąsowicz)*, 1914b, ss. 80-87). Informował o nowych zdrojowiskach, analizach wód mineralnych, nowych metodach leczenia oraz postulatach środowiska balneologicznego (II. *Zjazd przemysłowy balneologiczny (Sprawozdawca Dr Z. Wąsowicz)*, 1914b, s. 82).

Na szczególną uwagę zasługuje wkład Wąsowicza w popularyzację Krynicy jako uzdrowiska. Krynica zajmowała centralne miejsce w jego życiu zawodowym. To właśnie tam zdobył uznanie jako lekarz zdrojowy i odegrał kluczową rolę w rozwoju tej miejscowości. Jego relacje międzyludzkie, zarówno z pacjentami, jak i kolegami lekarzami, przyniosły mu wysoką reputację. W dowód uznania został członkiem honorowym wielu towarzystw lekarskich, w tym Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w Krakowie, oraz prezesem i członkiem honorowym stowarzyszenia lekarzy w Krynicy (Prael, 1932b, s. 126).

W 1925 roku ukazała się jego książka *Krynica i jej środki lecznicze* (Wąsowicz, 1925a), która była pierwszą wyczerpującą monografią na temat tego uzdrowiska. Wąsowicz omówił w niej historię Krynicy, urządzenia zdrowotne, geologię, klimat oraz działanie lecznicze źródeł mineralnych i kąpiel. Przedstawił również szczegółowe analizy chemiczne wód oraz wskazania do ich stosowania (M.F., 1925b, s. 518). Książka ta wyróżniała się na tle innych publikacji dotyczących uzdrowisk, gdyż żadne inne kąpielisko nie mogło pochwycić się tak wszechstronnym opracowaniem. Co ciekawe, jako sumienny balneolog Wąsowicz nie ograniczył się jedynie do przedstawienia zalet Krynicy, ale wskazywał także jej niedociągnięcia i proponował konkretne działania modernizacyjne (M.F., 1925b, s. 518; Kmietowicz, 1925a, s. 797). Dzieło to zadedykował zmarłym kolegom – Franciszkowi Stirba von Stirbitzowi, Leonowi Żuławskiemu, Michałowi Zieleniewskiemu, Bolesławowi Skórczewskiemu i Józefowi Merunowiczowi – którzy przez ponad sto lat pełnili ofiarną służbę w uzdrowisku (Kruk, 2009, ss. 131-132).

Wąsowicz szczegółowo opisywał właściwości lecznicze krynickich wód mineralnych. Szczawy krynickie, dzięki zawartości soli wapniowej, były polecane w leczeniu skazy podagrycznej, gośćcowych bólów oraz zapaleń stawów, mięśni i nerwów. Zdrój „Karola” pomagał w leczeniu problemów z przemianą materii, skazy moczaniowej, nieżyłtów dróg moczowych i nadkwasoty. Wody słotwińskie wykorzystywano w leczeniu niedokrwistości, blednicy, nadkwasoty żołądka oraz przewlekłych nieżyłtów jelit. Wąsowicz zalecał spożywanie wody z głównego źródła na czczo lub co najmniej cztery godziny po posiłku, w dawkach po półtora do jednej szklanki dwa razy dziennie, w półgodzinnych odstępach. Wodę tę można było stosować zarówno zimną, jak i ogrzaną, a także z dodatkiem gorącego mleka, żętycy lub kefiru, co czyniło ją skuteczną w leczeniu niedokrwistości, blednicy, osłabienia oraz w rekonwalescencji po ciężkich chorobach (Wąsowicz, 1909d, ss. 9-18).

Wkład Wąsowicza w rozwój Krynicy wykraczał jednak poza działalność medyczną. Kiedy w 1893 roku Zakład Zdrojowy został przekazany pod zarząd referenta sanitarnego c.k. Namiestnictwa, uzdrowisko zyskało na jakości dzięki opiece Józefa Merunowicza (Wąsowicz, 1901, s. 15). Lekarz wspierał modernizację, takie jak sprowadzenie doskonałej wody źródlanej do picia wodociągiem o długości 3 km w 1900 roku (Wąsowicz, 1903a, s. 3). W swoich publikacjach wskazywał na konieczność przeprowadzania dezynfekcji po pacjentach zakaźnych, kontroli żywności – zwłaszcza mięsa – oraz poprawy oświetlenia parków i ścieżek (Wąsowicz, 1905b, s. 80).

Wybuch I wojny światowej miał dramatyczne skutki dla funkcjonowania Krynicy jako uzdrowiska. Wraz z odpływem kuracjuszy miejscowość opustoszała, a we wrześniu 1914 roku Zarząd, urząd gminny oraz wielu mieszkańców zmuszonych było opuścić miasto (Wąsowicz, 1925a, s. 149). Po zakończeniu wojny w 1918 roku Krynica znalazła się pod zarządem władz polskich, a Ministerstwo Zdrowia Publicznego powołało Komitet Przebudowy Państwowego Zakładu Zdrojowego w Krynicy. Stan uzdrowiska po wojnie był jednak fatalny. Zygmunt Wąsowicz, opisując sytuację w swoich publikacjach, cytował ówczesnego dyrektora Leona Nowotarskiego: „Istotne bankructwo! (...) W kasie halerza nie ma i nie ma widoków (...). Wiele ważnych robót, jak przygotowanie drzewa opałowego i borowiny musi być odłożone, a o ile się sprawy zaniedba, sezonu nie będzie” (Wąsowicz, 1925a, s. 52). W obliczu tych trudności zaangażował się w odbudowę Krynicy, podejmując liczne działania na rzecz jej ratowania i rozwoju. Podczas I Zjazdu Lekarzy w Krynicy, który odbył się 14-15 września 1926 roku, przedstawił referat, w którym apelował o konieczne inwestycje mające na celu poprawę warunków leczenia w uzdrowisku (Kruk, 2019, s. 146). Wąsowicz wskazywał na pilną potrzebę modernizacji infrastruktury, w tym kanalizacji i wodociągów, oraz budowy nowoczesnego szpitala z oddziałami: wewnętrznym, chirurgicznym i zakaźnym.

Dzięki zaangażowaniu Wąsowicza oraz współpracujących z nim lekarzy krynickich udało się zdobyć ogólnopolskie poparcie dla działań zmierzających do podniesienia rangi Krynicy jako uzdrowiska. Ich wysiłki przyczyniły się nie tylko do odbudowy, ale także do zabezpieczenia przyszłości uzdrowiska, które odzyskało swoją pozycję na mapie najważniejszych polskich zdrojów (Kruk, 2019, s. 146).

Ostatnim dziełem Wąsowicza była broszura *Stara Krynica*, wydana po jego śmierci, która stanowiła podsumowanie jego wieloletnich działań na rzecz promocji i rozwoju tego uzdrowiska (Wąsowicz, 1903a, s. 3). Rozwój Krynicy jako uzdrowiska przebiegał zgodnie z wcześniej wypracowanymi wzorcami europejskimi, jednak o powodzeniu uzdrowiska decyduje popyt na jego usługi wśród klientów. Wymagało to zadbania o promocję uzdrowiska i to właśnie uczynił dla Krynicy Wąsowicz.

Podsumowanie

Dynamiczny rozwój przyrodolecznictwa i wodolecznictwa w drugiej połowie XIX wieku znacząco wpłynął na rozwój uzdrowisk na ziemiach polskich. W tym okresie istotną rolę odegrały czasopisma lekarskie i specjalistyczne periodyki zdrojowe, które propagowały tę formę leczenia w różnych środowiskach, przyczyniając się do popularyzacji tak zwanego „pobytu u wód”. Prasa stała się skutecznym narzędziem umożliwiającym lekarzom, balneologom i entuzjastom zdrowego stylu życia dotarcie do szerokiego grona odbiorców. Takie narzędzie w rękach zaangażowanych pasjonatów, jak Zygmunt Wąsowicz służyło nie tylko edukacji zdrowotnej, ale również kształtowaniu społeczeństwa w duchu troski o zdrowie fizyczne i psychiczne. Do rodzimych kurortów przyciągały chorych i cierpiących kuracjuszy informacje Wąsowicza o ich leczniczych walorach, bogatym wyborze dostępnych zabiegów, wykwalifikowanym personelu medycznym, cenach czy możliwościach dojazdu (Mazur, 2016). Publikacje Zygmunta Wąsowicza stanowiły cenne źródło wiedzy zarówno dla potencjalnych kuracjuszy, jak i lekarzy kierujących pacjentów do polskich uzdrowisk. Działalność ta nie tylko przyczyniła się do wzrostu popularności rodzimych zdrojowisk, lecz także wspierała ich rozwój i modernizację, jednocześnie zwiększając społeczną świadomość na temat możliwości terapeutycznych oferowanych przez te ośrodki.

Informacje podawane przez Wąsowicza przyciągały pacjentów do uzdrowisk, prezentując ich lecznicze właściwości, szeroki wybór dostępnych zabiegów, wysokie kwalifikacje personelu medycznego, a także praktyczne szczegóły, takie jak ceny czy możliwości dojazdu. Lekarz systematycznie

publikował w prasie artykuły przedstawiające chemiczne analizy wód zdrojowych oraz ich lecznicze zastosowania. Zachęcał również uzdrowiska do publikowania sprawozdań z działalności i udostępniania list gości, co zwiększało transparentność i atrakcyjność tych miejsc.

Na łamach czasopism, w których Wąsowicz pełnił funkcję redaktora lub współpracownika, popularyzował wiedzę o specyficznych właściwościach wód mineralnych oraz ich zastosowaniu w terapii różnych schorzeń. W swoich publikacjach wskazywał, które źródła są szczególnie pomocne w leczeniu określonych chorób, jednocześnie podkreślając ich rolę jako wsparcia dla farmakoterapii.

Dzięki działalności Zygmunta Wąsowicza kuracjusze otrzymywali rzetelne informacje na temat wyboru odpowiedniego uzdrowiska i optymalnych metod leczenia swoich dolegliwości. Z kolei, lekarze zyskiwali cenne wskazówki, gdzie kierować swoich pacjentów, aby zapewnić im jak najlepsze efekty terapeutyczne (Wąsowicz, 1909d, s. 9). Wąsowicz stał się więc nie tylko propagatorem wiedzy o uzdrowiskach, ale także skutecznym łącznikiem pomiędzy pacjentami a placówkami leczniczymi, co znacząco przyczyniło się do podniesienia rangi polskiego zdrojownictwa.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bednarz-Grzybek, R. (2018). *Wychowanie zdrowotne w polskojęzycznych czasopismach uzdrowiskowych (1844-1914)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Kita, J. (2019). *Krynicky pisma poświęcone sprawom polskich uzdrowisk (do 1939 r.)*. W: B. Płonka-Syroka, A. Kaźmierczak, S. Dorocki, P. Brzegowy (red.), *Tradycje i perspektywy rozwoju kultury uzdrowiskowej w Krynicy-Zdroju w kontekście europejskim*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum: Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu
- Kruk, R. (2009). *Lekarze dźwignią rozwoju Krynicy. Pamiętniki Zjazdów Lekarzy w Krynicy w latach 1926-1937*. Almanach Muszyny
- Kruk, R. (2019). *Zjazdy lekarzy w Krynicy w latach 1926-1937. Lekarze byli dźwignią rozwoju kultury uzdrowiskowej w Krynicy, czy są nią nadal?* W: B. Płonka-Syroka, A. Kaźmierczak, S. Dorocki, P. Brzegowy (red.), *Tradycje i perspektywy rozwoju kultury uzdrowiskowej w Krynicy-Zdroju w kontekście europejskim*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum: Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu
- Mazur, E. (2016). *Codziennosc kuracjusza w uzdrowiskach na ziemiach polskich w drugiej polowie XIX i poczatku XX wieku*. Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk
- Migala, M., Skolik, B. (2017). *Zdrowie dzięki wodzie, czyli historyczny rozwój hydroterapii w XIX i pierwszej polowie XX wieku*. W: A. Magowska, K. Pękacka-Falkowska (red.), *Wybrane problemy historii medycyny. Pięć perspektyw*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego
- Myśliński, J. (1974). *Uwagi o prasie polskiej przełomu XIX i XX wieku jako źródle historycznym*. Rocznik Historii Ciasopiśmiennictwa Polskiego 14(1)
- Szarejko, P. (1991). *Słownik lekarzy polskich XIX wieku*, t. 1. Warszawa: Towarzystwo Lekarskie Warszawskie

Prasa

- Ankieta Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w sprawie wydzierzawienia Krynicy. (1914a). Zestawil Z. Wąsowicz. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 3
- II. Zjazd przemysłowy balneologiczny (Sprawozdawca Dr Z. Wąsowicz). (1914b). Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 3
- Kmietowicz, F. (1925a). *Oceny i sprawozdania*. Dr Zygmunt Wąsowicz. Krynica i jej środki lecznicze, Kraków. Spółka wydawnicza Prawda 1925, 324 stron druku, 51 ilustracji, 10 tablic. Polska Gazeta Lekarska, 36 i 37
- M.F. (1925b). *Balneologia*. Dr Zygmunt Wąsowicz. Krynica i jej środki lecznicze, Kraków 1925. Warszawskie Czasopismo Lekarskie, 12
- Nagły zgon dra Zygmunta Wąsowicza. (1932a). Polska Gazeta Lekarska, 14
- Polskie Towarzystwo Balneologiczne. (1929). Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, VIII
- Prachel, G. (1932b). *Z karty żałobnej*. Dr Zygmunt Wąsowicz. Nowiny Społeczno-Lekarskie, (6)9
- Wąsowicz, Z. (1900). *Spostrzeżenia nad działaniem wody krynickyj w błędniczy i niedokrwistości*. Z kliniki lek. Rady Dworu prof. E. Korczyńskiego. Gazeta Lekarska, (20)20, (20)21

- Wąsowicz, Z. (1901). *Krynica i jej środki lecznicze*. Kraków: Nakładem c.k. Zarządu Zdrojowego w Krynicy
- Wąsowicz, Z. (1902). *O leczeniu przewlekłych chorób serca w Krynicy*. Medycyna
- Wąsowicz, Z. (1903a). *Środki lecznicze i przeciwwskazania do leczenia zdrojowo-kąpielowego w Krynicy*. Krynica, 5, 7, 8
- Wąsowicz, Z. (1903b). *Wieliczka – miejsce kąpielowe*. Przegląd Zdrojowy, 1
- Wąsowicz, Z. (1905a). *Najistotniejsze potrzeby i braki zdrojowisk i uzdrowisk krajowych ze stanowiska lekarskiego. (Referat z I-go Zjazdu Balneologicznego)*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 1
- [Wąsowicz Z.] Z.W. (1905b). *Polskie Towarzystwo Balneologiczne*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 1, VI
- [Wąsowicz Z.] Z.W. (1905c). *Sprawozdanie z działalności Wydziału Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w roku 1905*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 1, VII-XI
- Wąsowicz, Z. (1905d). *Ścieżki do leczenia terenowego w Krynicy*. Krynica, 15
- Wąsowicz, Z. (1906). *Najistotniejsze potrzeby i braki zdrojowisk i uzdrowisk krajowych ze stanowiska lekarskiego (Referat z I-go Zjazdu Balneologicznego)*. Przewodnik Kąpielowy, 8
- Wąsowicz, Z. (1907a). *Akcja krajowa dla podniesienia rozwoju zdrojowisk i uzdrowisk w roku ubiegłym*. Przewodnik Kąpielowy, 1
- Wąsowicz, Z. (1907b). *Sprawozdanie z działalności Wydziału Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w r. 1906*. Przewodnik Kąpielowy, 2
- Wąsowicz, Z. (1909a). *Akcja krajowa dla podniesienia rozwoju zdrojowisk i uzdrowisk w roku ubiegłym*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 2
- Wąsowicz, Z. (1909b). *Sprawozdanie z działalności Wydziału Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w r. 1905*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego 2
- Wąsowicz, Z. (1909c). *Sprawozdanie z działalności Wydziału Polskiego Towarzystwa Balneologicznego w r. 1906*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego 2
- Wąsowicz, Z. (1909d). *Wskazania do leczenia zdrojowo-kąpielowego w Krynicy*. Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy i Przewodnik Turystyczny, 7
- Wąsowicz, Z. (1914a). *Potrzeby krynickie*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 3
- Wąsowicz, Z. (1914b). *Wskazania i przeciwwskazania do leczenia kąpielowego przewlekłych chorób serca w Krynicy*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego 3
- Wąsowicz, Z. (1914c). *Wskazania lecznicze dla naszych zakładów zdrojowo-kąpielowych. (Według odczytu w krak. Towarzystwie lekarskim)*. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Balneologicznego, 3
- Wiadomości bieżące. (1903). Przegląd Lekarski, 18

MATEUSZ MARCINIAK

ORCID 0000-0002-7131-626X

KATARZYNA FORECKA-WAŚKO

ORCID 0000-0001-8133-5512

MICHALINA KASPRZAK

ORCID 0000-0003-4106-6391

SYLWIA JASKULSKA

ORCID 0000-0002-3454-7894

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

METODA MICROTEACHINGU W EDUKACJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

ABSTRACT. Marciniak Mateusz, Forecka-Waśko Katarzyna, Kasprzak Michalina, Jaskulska Sylwia, *Metoda microteachingu w edukacji przyszłych nauczycieli* [Microteaching Method in the Education of Pre-Service Teachers] Studia Edukacyjne no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 95-103. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 1.12.2024. Accepted: 20.12.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.6

The education of pre-service teachers is a significant process for developing educational systems worldwide. The article aims to discuss microteaching as a teacher training method. It presents a case study result: an analysis of interviews with students after microteaching implementation during the courses "Drama Method for Social Inclusion in Teaching Practices" and "Creative Arts for Social Inclusion" (offered at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland as the part of the CARE/SS project). Conclusions lead to understanding the potential of microteaching for stimulating collaborative processes and deep teacher role understanding.

Key words: microteaching, teaching methods, education, teacher training

Wprowadzenie

Wysokiej jakości edukacja nauczycieli stanowi kluczowy element rozwoju systemów edukacyjnych na całym świecie (Feszterová, 2024). W miarę jak społeczeństwo się rozwija i nowe technologie wpływają na sposób zdobywania wiedzy przez uczniów (Cradler i in., 2002), a środowisko edukacyjne staje się

coraz bardziej zróżnicowane, rola nauczyciela zmienia się. Potrzebne są nowe metody nauczania oraz strategie zarządzania grupą (Zhou, Martinovic, 2017). W akademickiej edukacji przyszłych nauczycieli ważne są nie tylko standardy i wynikające z nich treści, formy i realizowane efekty uczenia się, ale też metodyka pracy. Doświadczenie zróżnicowanych metod stosowanych przez wykładowców, przez osoby studiujące pozwala w aktywny sposób nabywać zawodowe kompetencje, ale też wzbogacać własny warsztat dydaktyczny.

Celem artykułu jest analiza doświadczeń w pracy z grupami studenckimi metodą microteachingu. Metoda ta pozwala testować różne rozwiązania dydaktyczne w praktyce (Santovena-Casal i in., 2024), a zastosowaliśmy ją w ramach realizacji projektu Critical ARts Education for Sustainable Societies (CARE/SS) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Rolę instytucji koordynującej projekt pełnił Frederick University (Cypr). W projekcie uczestniczyły cztery uczelnie partnerskie: Aristotle University of Thessaloniki (Grecja), University of Malta (Malta), University of Barcelona (Hiszpania) oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska)¹.

Podstawowym celem projektu był rozwój i przeformułowanie programów nauczania przyszłych nauczycieli, aby sprostać wyzwaniom wynikającym ze wzrostu znaczenia cyfrowych form nauczania (*online* i *blended learning*) oraz społecznie zaangażowanej sztuki. Projekt poszerzał możliwości w zakresie zastosowania edukacji i działań artystycznych na rzecz budowy społeczeństwa obywatelskiego w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo, a także był dla przyszłych nauczycieli szansą na współpracę i wypracowanie rozwiązań możliwych do zastosowania w przyszłej pracy z grupami uczniowskimi. Projekt zakładał przeprowadzenie kursów realizujących te cele i monitorowanie poprzez prowadzone badania efektów.

W artykule skupimy się jedynie na zastosowanej metodzie microteachingu, abstrahując od tematyki zajęć. Tekst wzbogacamy ilustracją badawczą – wypowiedziami studentów i studentek w ramach wywiadów prowadzonych po ukończeniu zajęć. Celem wywiadów było poznanie opinii na temat zrealizowanych kursów.

Microteaching – budowanie warsztatu pracy nauczyciela podczas zajęć akademickich

Microteaching stanowi metodę, która polega na prowadzeniu krótkich sesji nauczania w kontrolowanym środowisku, w przypadku przyszłych na-

¹ Projekt CARE/ss, realizowany w latach 2022-2024, był dofinansowany przez Unię Europejską (grant 2021-1-CY01-KA220-HED-000032127 – Cooperation partnerships in higher education, Program Erasmus+).

uczycieli, zwykle w grupie studenckiej. Sesje te kończą się formułowaniem informacji zwrotnej, analizą i formułowaniem wniosków na przyszłość (Azulelo i in., 2013). Osoby studiujące prowadzą zazwyczaj fragmenty lekcji trwające od kilku do kilkunastu minut, wykorzystując różne techniki i metody nauczania (Fernandez, 2005). Pozostali członkowie grupy mogą pełnić rolę uczniów. Microteaching jest zatem rodzajem lekcji treningowej podczas studiów nauczycielskich.

Sesje treningowe prowadzenia lekcji pozwalają przyszłym nauczycielom rozwijać kluczowe umiejętności dydaktyczne, niezbędne do pracy z grupą uczniowską. Przede wszystkim, pomagają odpowiedzieć na pytania: jak skutecznie prowadzić zajęcia w grupie? jak zarządzać różnorodnością potrzeb uczniów i stymulować ich zaangażowanie? Microteaching umożliwia również przyszłym nauczycielom doświadczyć, jak ważne jest efektywne zarządzanie czasem podczas lekcji, aby osiągnąć zamierzone cele, co może stanowić znaczne wyzwanie w praktyce szkolnej (Remesh, 2013). Poza tym, stawia osoby studiujące przed zagadnieniami, to jest: jak wzmocnić współpracę i integrację uczniów w grupie? co jest kluczowe dla tworzenia pozytywnej atmosfery w klasie? (Rizkiani, Darmahusni, 2024).

Microteaching pozwala również przyszłym nauczycielom eksperymentować z różnymi metodami nauczania i dostosowywać się do różnych sytuacji w klasie. Studentki i studenci mogą analizować swoje metody nauczania, obserwować i oceniać innych w roli nauczyciela, co rozwija ich umiejętności analityczne oraz krytyczne myślenie. Szansa na przećwiczenie nabytej wiedzy pozwala zmienić ją w umiejętności. Na przykład, samo nauczanie się, jak działają wybrane narzędzia TIK, które mogą być wykorzystywane w nauczaniu nie wystarcza, aby stały się one rzeczywistą częścią warsztatu pracy nauczyciela. Jednak, ich zastosowanie podczas sesji microteachingu pozwala zobaczyć, jak działają w osiąganiu konkretnych celów lekcji (Tondeur i in., 2012). Zhou, Xu i Martinovic (2017) w swoich badaniach wykazali, że przyszli nauczyciele, którzy mieli szansę przećwiczyć w sesjach microteachingu wiedzę o nowych technologiach zdobytą podczas zajęć, częściej niż inne osoby uznali tę wiedzę za korzystną dla ich zawodowego rozwoju. Badania nad microteachingiem pokazują też, że ma on pozytywny wpływ na rozwój tożsamości zawodowej przyszłych nauczycieli (Mergler, Tangen, 2010) oraz istotne znaczenie w zakresie budowania poczucia własnej skuteczności w nauczaniu (Arsal, 2014).

Wśród wyzwań i wad microteachingu można z pewnością wymienić trudność w tworzeniu warunków zbliżonych do tych w klasie szkolnej. Microteaching ma miejsce w kontrolowanym środowisku, dlatego może nie odzwierciedlać autentycznych wyzwań, z którymi nauczyciele spotykają się w prawdziwej klasie (He, Yan, 2011). Dorosłym studentkom i studentom

trudno jest symulować zachowania uczniów i uczennic. W niektórych przypadkach prowadzące sesje osoby studiujące mogą odczuwać presję związaną z otrzymywaniem informacji zwrotnej od grupy studenckiej, co może wpływać na ich pewność siebie i kreatywność. Informacje zwrotne mogą być subiektywne i zależne od perspektywy obserwatora, co prowadzi do potencjalnych uprzedzeń i zachwiania wiary w siebie.

Pomimo tych wyzwań, microteaching jest okazją do doświadczenia sytuacji związanych z pracą z grupą w sposób na tyle zbliżony do warunków rzeczywistych, na ile jest to możliwe. Ma on też taką przewagę nad doświadczeniem praktyki studenckiej w klasie szkolnej, że daną sytuację można zatrzymać i poddać analizie, co nie jest możliwe w warunkach rzeczywistych. Ewentualne błędy są zaś materiałem do dalszej nauki, nie obciążając swoimi konsekwencjami uczniów i uczennic w realnym procesie dydaktycznym i wychowawczym.

Microteaching podczas kursów dla przyszłych nauczycieli

Kursy, w których jedną z metod pracy był microteaching, zaprojektowane w ramach Critical Arts Education for Sustainable Societies, zostały włączone do oferty edukacyjnej AMU-PIE, skierowanej do studentek i studentów biorących udział w wymianach międzynarodowych i studiujących na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku akademickim 2023/2024. Oferta adresowana była do osób studiujących, które przygotowują się do pracy w zawodzie nauczyciela. Kursy miały na celu pokazanie roli sztuki w szerokim kontekście społecznym, w szczególności w pracy z grupami marginalizowanymi, inkluzji społecznej oraz edukacji międzykulturowej, a także wzmocnienie kompetencji w zakresie korzystania z narzędzi cyfrowych oraz zrozumienia zrównoważonego rozwoju w edukacji. Studenci mieli okazję nabyć lub pogłębić wiedzę na temat metod dramy oraz niektórych dyscyplin sztuki (np. teatru, muzyki, tańca, sztuk wizualnych) i zastosować je w nowym kontekście. Proponowaliśmy dwa przedmioty: "Drama Method for Social Inclusion in Teaching Practices" (30h) oraz "Creative Arts for Social Inclusion" (30h).

W kursach uczestniczyło trzydzieści dziewięć osób, głównie kobiety (34 osoby). W swoich macierzystych uczelniach osoby te uczęszczały na studia licencjackie (35 osób), na kierunkach związanych z edukacją: edukacją przedszkolną (13 osób), nauczaniem języka angielskiego lub innych języków obcych (14 osób), nauczaniem przedmiotowym (5 osób) oraz innymi dziedzinami edukacji (3 osoby). Studenci uczestniczący w kursach pochodzili głównie z Turcji (16 osób) i Hiszpanii (11 osób), a także (pojedyncze osoby)

z Czech, Kazachstanu, Ukrainy, Grecji i Chin. Po zakończeniu zajęć przeprowadziliśmy wywiady półstrukturyzowane z dziewięcioma uczestnikami kursów. W grupie było osiem studentek: K1 (Kazachstan; 18 lat), K2 (Kazachstan; 20 lat), T1 (Turcja; 22 lata), T2 (Turcja; 19 lat), H1 (Hiszpania; 22 lata), H2 (Hiszpania; 20 lat) U1 (Ukraina; 20 lat), CZ1 (Czechy; 33 lata) oraz jeden student: T3 (Turcja; 24 lata).

Doświadczenia z mikronauczania

Większość osób uczestniczących w kursach (19 z 39) miało już pewne doświadczenie w nauczaniu. Praktyki pedagogiczne były zwykle częścią obowiązkowego programu nauczania na studiach, które realizowali w krajach zamieszkania. Staż w szkole zazwyczaj trwał co najmniej miesiąc i odbywał się głównie w szkołach publicznych (14 osób) lub prywatnych (5 osób). Wszyscy pozostali studenci, którzy dotąd nie odbyli praktyk, mieli przynajmniej doświadczenia z microteachingiem podczas wcześniejszych zajęć na macierzystej uczelni.

Ogólna idea, którą się kierowaliśmy, opierała się na uczeniu się przez doświadczenie, zgodnie z nowoczesnymi tendencjami w filozofii nauczania, kognitywizmem, uczeniem przez odkrywanie oraz uczeniem się przez rozwiązywanie problemów (Rapacka-Wojtala, 2015). Integralną częścią kursów były sesje microteachingu, czyli prowadzone przez studentów fragmenty lekcji przekładające na pracę z grupą to, czego wcześniej się wspólnie uczyliśmy. Microteaching był zatem kluczową częścią obydwu kursów. W jego ramach na obydwu kursach studenci przygotowali scenariusze zajęć dla dzieci lub młodzieży w wybranej grupie wiekowej, a następnie brali udział w lekcjach, wcielając się w role nauczycieli lub uczniów.

Studenci i studentki mocno podkreślali, że microteaching był jednym z najbardziej uczących współpracy doświadczeniem w czasie studiów i bezpośrednio związane z pracą zespołową. Warunek konieczny dla powodzenia stanowiła współpraca i zaangażowanie wszystkich osób, także tych wcielających się w grupę uczniowską. Jak podkreśliła jedna z uczestniczek: *To nie zadziała, jeśli druga osoba nie jest zaangażowana w proces, nie pracuje lub nie chce czegoś zrobić (...) wtedy poniesiesz porażkę* (K2). Samo przygotowanie lekcji wymagało też ścisłej współpracy: *Kiedy wykonywaliśmy zadanie – pomagaliśmy sobie nawzajem w nauce (...). W naszym zespole dobrze układała się współpraca i kooperacja* (H1). Jak powiedziała inna osoba: *To było dobre, bo nie byłem sam, to był dla mnie dobry pierwszy krok (...). Mogliśmy nie być idealni względem siebie (...). Niektórzy biorą na siebie za dużo odpowiedzialności, a inni nie i to nie działa. Każdy powinien mieć coś do powiedzenia i wszyscy powinni pracować razem* (T2).

Microteaching stworzył naturalną przestrzeń do wymiany pomysłów na realizację zadań dydaktycznych: *Czerpanie pomysłów od nauczycieli i kolegów z różnych krajów i wydziałów – potrzebujemy różnych pomysłów, gier, działań. To jak patrzeć, jak działają inni, a potem włączenie tego do swoich działań (...). Rozmawialiśmy dużo o problemach szkolnych i możliwych rozwiązaniach (...) to dało nam przykłady do zastosowania (K1).*

Co było ciekawą obserwacją obydwu grup, zajęcia microteachingu są wymagające nie tylko dla prowadzących, ale też dla osób wcielających się w rolę klasy. Należało zastanowić się nad umiejętnościami dzieci w zakresie koncentracji, działania, improwizacji, słuchania lub poruszania się zgodnie z etapem ich rozwoju i zarówno przygotować odpowiednie zajęcia, jak też odpowiednio wcielać się w rolę klasy. Forma microteachingu wymagała od wszystkich osób studiujących wiedzy o edukacji dzieci w dziedzinie psychologii, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka, metodyki (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Oczywiście, dostrzegano, że nie udawało się w pełni wchodzić w rolę uczniów: *Mogliśmy być nauczycielem, wcielać się w rolę nauczyciela, ale oczywiście studenci nie zawsze czuli się jak prawdziwi uczniowie, więc trudno było nimi zarządzać (K2).* Jednak bardzo doceniano, że choć obydwie strony były w roli i nie było to „prawdziwe” doświadczenie, na styku odgrywania ról tworzyło się coś realnego: *My tylko gramy, ale kiedy pokazujesz to innym, to staje się prawdziwym doświadczeniem (T2).*

Po prezentacji nauczyciele prowadzący zajęcia oraz członkowie grupy komentowali aktywności, zwracając uwagę na strukturę ćwiczeń, ich treści (drama lub muzyka i ruch), wartości terapeutyczne, metody komunikacji z dziećmi i umiejętności organizacyjne. Informacja zwrotna okazała się niezwykle istotna dla studentów, co podkreślali, udzielając odpowiedzi w wywiadach: *Kiedy idziesz do klasy pracować z dziećmi (...), zawsze wprowadzasz jakiś praktyczny element, zawsze przekazujesz jakieś ukryte przesłanie, więc muszę bardziej obserwować, jak to robić (...). Potrzebuję więcej wskazówek (...) więcej rad, co robić, gdy napotykam problemy (T2).*

Oczekiwano, że informacje zwrotne będą „właściwe” – jasne i bezpośrednie, zawierające konstruktywne komentarze (pozbawione krytyki i osądów). Kluczowymi warunkami tego procesu były interpersonalne „zaufanie”, silne więzi w grupie oraz atmosfera otwartości i akceptacji: *Interaktywnie współpracowaliście z nami, nie jak z przyjaciółmi, ale jak z nauczycielami, jednak komunikacja była naprawdę dobra (K2).*

Główną ideą microteachingu jest doświadczenie praktyki nauczania w bezpiecznym środowisku. Mimo pojawiania się na końcu informacji zwrotnej – pewnej formy oceny – osoby wchodzące w rolę nauczycieli czuły się

bezpiecznie: *Podczas wykonywania ćwiczeń nie ocenialiśmy się nawzajem. Wspólna praca pozwoliła nam otworzyć nasze umysły (...) każdy przedstawiał pomysły, nie było złych odpowiedzi, mimo że każde rozwiązanie było inne (T3).*

Chociaż działanie w microteachingu skoncentrowane jest na aktywizację studentów, potrzebują oni nauczyciela akademickiego jako mentora, który wspiera ich w procesie nauki oraz integracji wiedzy z praktyką. Dyskusja z nami jako osobami prowadzącymi, była – jak się okazało podczas analizy wywiadów – dla studentów najbardziej interesującą częścią zajęć. Obserwowali swoją pracę oczami wykładowcy akademickiego, wyciągali wnioski i udoskonalali swoje propozycje ćwiczeń: *Wykładowca przekazał nam wiele informacji o poprawkach i o tym, co możemy zrobić lepiej. Byliście – jak wykładowcy – również mocno zaangażowani, uważnie słuchając (K1). Profesjonalizm, bardzo wyraźne wyjaśnianie wszystkiego, co robić, czego nie robić, dawaliście nam informację zwrotną i czuliśmy się swobodnie w klasie (T2).*

Dyskusja

Microteaching jest skuteczną metodą kształcenia przyszłych nauczycieli, oferującą wiele takich korzyści, jak praktyczne doświadczenie, spersonalizowana informacja zwrotna i bezpieczne środowisko nauki. Wprowadza praktyczne podejście, pozwalając nauczycielom uczyć się przez doświadczenie i eksperymentować z różnymi technikami w kontrolowanych warunkach. Umożliwia to zdobycie umiejętności niezbędnych do pracy z uczniami.

Opisywane w tym tekście przykłady wypowiedzi pozwalają prześledzić, jak microteaching wspierał przyszłych nauczycieli w osiąganiu celów kursu. Przyczyniło się to do stymulowania procesów współpracy na rzecz integracji społecznej oraz rozwijania umiejętności pracy w kontekstach kulturowo zróżnicowanych. Partycypacyjna i doświadczalna natura microteachingu oraz zaangażowanie w wymiary wykraczające poza prowadzenie regularnych zajęć wzbogaciło warsztat przyszłych nauczycieli. Pozwoliło to im na refleksję nie tylko nad wykorzystywanymi w trakcie zajęć narzędziami dydaktycznymi, ale także nad metodami budowania grupy, wspierania współpracy oraz wykorzystywania możliwości prezentowanych strategii i metod w obliczu trudnych oraz wymagających tematów.

Wszystkie te doświadczenia przyczyniły się do wzbogacenia i refleksji nad własnymi umiejętnościami nauczania. Studentki i studenci zauważyli swój rozwój osobisty jako liderów grup oraz zwiększenie kompetencji w zakresie korzystania z metod i technik prezentowanych podczas zajęć.

Wypowiedzi takie jak: *Naprawdę mi się podobało, bardziej niż tradycyjne uczenie się. Kiedy sami uczymy, zaczynamy bardziej doceniać nauczycieli (K1)* wskazu-

ją, że microteaching nie jest tylko pracą metodyczną, ale pozwala na refleksję nad tożsamością zawodu nauczyciela i rzeczywiste zmierzenie się z tą rolą.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M., Burchett, R. (2002). *How does technology influence student learning?* Learning and Leading with Technology, 29(8), 46, 45
- Rapacka-Wojtala, S. (2015). *Metody aktywizujące w nauczaniu dorosłych, czyli jak sprawić, aby studentom chciało się uczyć*. W: J. Pluciennik, K. Klimczak (red.), *Twórczość, pasja, uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej* (ss. 187-208). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Tondeur, J., Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, F., Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). *Preparing preservice teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence*. Computers & Education, 59(1), 134-144

Źródła internetowe

- Arsal, Z. (2014). *Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching*. European Journal of Teacher Education, 37(4), 453-464; <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912627>
- Azuelo, A., Bolivia, L., Orongan, R., Bago, B., Romero, L., Escarlos, G., Maganding, E., Suldano, M. (2013). *Student teachers' feedback on microteaching and their perspectives on teaching styles and students' learning: A qualitative study*; <https://www.researchgate.net/publication/236006528>
- Fernández, M.L. (2005). *Learning through microteaching lesson study in teacher preparation*. Action in Teacher Education, 26(4), 37-47; <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463341>
- Feszterová, M. (2024). *Teacher education: The key to quality education for future generations*. R&E-SOURCE, 69-80; <https://doi.org/10.53349/resource.2024.is1.a124>
- He, C., Yan, C. (2011). *Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes*. Teaching Education, 22(3), 291-302; <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.590588>
- Mergler, A.G., Tangen, D. (2010). *Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers*. Teaching Education, 21(2), 199-210; <https://doi.org/10.1080/10476210902998466>
- Remesh, A. (2013). *Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching*. Journal of Research in Medical Science, 18(2), 158-163; <https://doi.org/10.14219/pmc3724377>
- Rizkiani, F., Darmahusni, I. (2024). *Investigating the integration of collaborative skills and microlearning-based English reading materials for seventh graders*. Proceedings of the International Education Conference, 1, 1-21; <https://doi.org/10.33422/ieconf.v1i1.118>
- Santoveña-Casal, S., Gil-Quintana, J., Hueso-Romero, J.J. (2024). *Microteaching networks in higher education*. Interactive Technology and Smart Education, 21(1), 149-167; <https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2022-0120>
- Zhou, G., Xu, J., Martinovic, D. (2017). *Developing pre-service teachers' capacity in teaching science with technology through microteaching lesson study approach*. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(1), 85-103; <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00605a>

MIKOŁAJ BRENK

ORCID 0000-0001-6576-7163

KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI

ORCID 0000-0002-7814-1650

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WIESŁAW JAMROŻEK (1954-2021) JAKO KIEROWNIK ZAKŁADU HISTORII WYCHOWANIA WYDZIAŁU STUDIÓW EDUKACYJNYCH UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU. WSPOMNIENIE W 70. ROCZNICĘ URODZIN

ABSTRACT. Brenk Mikołaj, Nowak-Kluczyński Konrad, *Wiesław Jamrożek (1954-2021) jako kierownik Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wspomnienie w 70. rocznicę urodzin* [Wiesław Jamrożek (1954-2021) as Head of the Department of the History of Education at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań. A Commemorative Note on the 70th Anniversary of his Birth] *Studia Edukacyjne* no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 105-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 5.11.2024. Accepted: 1.12.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.7

The article presents Prof. Wiesław Jamrożek, an outstanding historian of education who died prematurely on April 2, 2021, head of the Department of History of Education at the Faculty of Educational Studies at Adam Mickiewicz University, Poznań. The authors recall Wiesław Jamrożek's academic journey from a student of pedagogy to the head of the Department along with the acquisition of successive academic degrees. They focus on his activities and achievements as organizer, supervisor, and educator. They note the respect and continuation of the ideas of his predecessors, Jan Hellwig and Stanisław Michalski.

Key words: Wiesław Jamrożek, pedagogy, educational historians, university, Poznań

Wstęp

Wiesław Mirosław Jamrożek urodził się 24 sierpnia 1954 roku w Żarach (ówczesne województwo zielonogórskie), a zmarł 2 kwietnia 2021 roku. Ojciec Mirosław był żołnierzem w stopniu podoficera. Matka Maria, z domu

Sękowska, była długoletnią pracowniczką Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch”. W rodzinnym mieście ukończył szkołę podstawową, a następnie w 1973 roku Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Prusa. W tym samym roku podjął studia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na kierunku pedagogika. Łącząc liczne obowiązki studenta, z powodzeniem realizował się w obszarze życia osobistego. Na trzecim roku studiów, w grudniu 1975 roku, zawarł związek małżeński z absolwentką Instytutu Psychologii UAM Bożeną Suprynowicz (AUAM, sygn. 825/308 a, b), dyrektorką Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Poznaniu, z którą przez wiele lat współpracował w Łużyckiej Szkole Wyższej im. Jana Benedykta Solfy, z siedzibą w Żarach (Brenk, Kluczyński, 2021, ss. 118-133).

Celem artykułu jest wspomnienie o Profesorze w kontekstach kierownika, organizatora, promotora, którego Zbyszko Melosik wspominał słowami: „jeden z twórców potęgi polskiej historii wychowania”, który nadał jej i kierowanemu przez Niego Zakładowi Historii Wychowania „nieprawdopodobną dynamikę rozwojową” (Przemówienie Prorektora). Jako Kierownik Wiesław Jamrożek dał się poznać jako mistrz klasycznego zarządzania, wzorcowo wypełniając kolejne etapy tego procesu: planowanie, organizowanie, koordynowanie, przewodzenie oraz kontrolowanie. Z wielką łatwością potrafił kreślić nie tylko etapy rozwoju kierowanego przez siebie Zakładu, jak również po stronach prac licencjackich, magisterskich i doktorskich usuwając w oka mgnieniu „zbędne” akapity, wprowadzając w konsternację niejednego naukowego podopiecznego. Był, bez wątpienia, szermierzem dowcipu i żartu sytuacyjnego. Unikał konfliktów i jako człowiek dialogu kategorycznie sprzeciwiał się podziałom, opowiadając za jednością.

Akademicka droga – od studenta pedagogiki do Kierownika Zakładu Historii Wychowania

Wiesław Jamrożek związek z poznańską akademicką pedagogiką rozpoczął, jak wspomniano, w 1973 roku. Podjął wówczas studia na kierunku pedagogika na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, realizowanego wówczas w ramach Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych. Wyróżniające wyniki w nauce w szkole średniej dały mu przywilej przyjęcia na studia bez egzaminu wstępnego. Od trzeciego roku studiował w trybie indywidualnym pod opieką naukową Stanisława Michalskiego, ówczesnego kierownika Zakładu Historii i Organizacji Szkolnictwa (Kronika UAM 1959/1962, s. 234). Indywidualny tok studiów umożliwił Wiesławowi Jamrożkowi poszerzenie obowiązkowego programu studiów o treści z dziedziny nauk historycznych i metodologii badań społeczno-historycznych, re-

alizowanych w Instytucie Historii UAM przez Jerzego Topolskiego (Archiwum UAM, a).

Po ukończeniu, z wyróżnieniem, studiów magisterskich w zakresie pedagogiki szkolnej w czerwcu 1977 roku, Wiesław Jamrożek został zatrudniony (od 1 października) w Zakładzie Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki UAM, na stanowisku asystenta stażysty (AUAM, a). Była to jednostka stosunkowo młoda – Zakład ten rozpoczął swoje funkcjonowanie w ramach Katedry Pedagogiki 1 września 1967 roku (Życiorys, 1986), pod kierownictwem Stanisława Michalskiego (*Sprawozdanie* 2008, ss. 330-331), który już na kilka lat przed formalnym powołaniem wskazywał na potrzebę istnienia osobnego zakładu zajmującego się dziejami oświaty i wychowania¹, a także prowadził zespoły magistrantów i doktorantów realizujących prace z tego obszaru (Kronika UAM 1956/1957, s. 116; *Sprawozdanie*, 2008, ss. 330-331; Kronika UAM 1962/1963-1964/1965, s. 289; Kronika UAM 1965/1966-1967/1968, s. 260). Jak zapisano w Kronice Uniwersyteckiej, zagadnieniami historycznymi od 1965 roku miał się zajmować nowo otwarty Zakład Historii Wychowania, a nie jak dotychczas – Zakład Socjologii Wychowania (Kronika UAM 1962/1963-1964/1965, s. 289). Po dziesięciu latach, to jest 1 września 1975 roku Zakład Historii Wychowania przekształcony został w Zakład Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa (Kronika UAM 1969/70-1971/72, s. 112). Pierwszym kierownikiem został Stanisław Michalski, którego, jak pisał Wiesław Jamrożek, ówczesne zainteresowania badawcze dotyczyły działalności oświatowej wielu wybitnych postaci, między innymi A. Szycówny, S. Sempołowskiej, H. Radlińskiej, A. Kamińskiego, S. Karpowicza, a także kwestii metodologii i dydaktyki historii wychowania, dziejów polskiego szkolnictwa w XX wieku, dziejów oświaty na wsi, dziejów ruchu nauczycielskiego (Jamrożek, Kabacińska, 2007, s. 1).

Zakład Historii Wychowania, w którym pracował Wiesław Jamrożek, prowadził badania z zakresu dziejów oświaty, koncentrując się na problematyce edukacyjno-wychowawczej XIX i XX stulecia. Pierwszym problemem naukowo-badawczym jednostki była historia szkolnictwa i doktryn pedagogicznych w Polsce w XX wieku², drugim – działalność dydaktyczno-wychowawcza

¹ Należy nadmienić, że Stanisław Michalski wraz ze Zdzisławem Grottem prowadzili zajęcia z historii wychowania od roku akademickiego 1958/1959, po kilku latach nieobecności tego przedmiotu w programie studiów pedagogicznych. Zob. Szulakiewicz, 2006, s. 228.

² Pierwszy dział planu pracy naukowo-badawczej został opracowany pod kątem wywieźdzenia szeroko rozumianej genealogii ówczesnego stanu teorii i praktyki pedagogicznej. Z zakresu tej problematyki było przygotowywanych 10 dysertacji doktorskich, z czego cztery miały zostać ukończone w roku akademickim 1967/1968. Ponadto, w czerwcu roku akademickiego 1967/1968 został ukończony przewód doktorski S. Kędzierskiego, który przedstawił dysertację: *Spółeczno-pedagogiczna funkcja domów dziecka w województwie zielonogórskim w dwudziestoleciu Polski Ludowej*.

szkół³. Trzeci problem naukowo-badawczy dotyczył pracy szkoły rolniczej w środowisku wiejskim i był przedmiotem zainteresowań S. Michalskiego, który przygotował do druku rozprawę *Szkoła rolnicza a środowisko wiejskie*. Oprócz ogólnych problemów naukowo-badawczych S. Michalski zajmował się metodologią historii wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu badań, metod oraz miejsca historii wychowania w systemie nauk społecznych. Ponadto, Jan Hellwig przygotował rozprawę doktorską *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w programie działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1945-1965* (Kronika UAM 1965/66, ss. 260-261). Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku praca badawcza poznańskich historyków wychowania skupiała się także wokół takich zagadnień, jak: historia szkolnictwa i doktryn pedagogicznych w Polsce w XX wieku, postępowe tradycje pedagogiczne i doświadczenia pracy szkół eksperymentalnych w Polsce XX wieku oraz zawodowy ruch nauczycielski, system wychowawczy w szkołach rolniczych i jego integracja z potrzebami społeczno-kulturalnymi środowiska, metodologia historii wychowania ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu badań, metod badawczych właściwych tej dyscyplinie oraz jej miejsce w systemie nauk humanistycznych (Nowak-Kluczyński, 2020, ss. 201-206). Nad wymienioną problematyką koncentrowała się nie tylko uwaga pracowników Zakładu Historii Wychowania: kierownika S. Michalskiego, Jana Hellwiga oraz Ewy Kijas, ale także osób współpracujących z Zakładem oraz studentów przygotowujących prace dyplomowe. Pracownicy Zakładu prowadzili zajęcia dydaktyczne na studiach dziennych i zaocznych – wykłady kursowe, ćwiczenia, seminaria i proseminaria oraz wykłady monograficzne z historii wychowania. Ponadto, brali udział w popularyzacji wiedzy, współpracując z wieloma organizacjami oraz placówkami naukowo-badawczymi i społecznymi (Kronika UAM 1968/1969-1969/1970, s. 202; Kronika UAM 1969/1970-1971/1972, ss. 354-355).

Rok 1978 stanowił dla Wiesława Jamrożka przerwę w pracy naukowej. Od stycznia odbywał czynną służbę wojskową w Szkole Oficerów Rezerwy w Łodzi oraz praktykę w jednostce Śląskiego Okręgu Wojskowego. W grudniu otrzymał promocję i nominację na stopień podporucznika, po czym został przeniesiony do rezerwy (AUAM, a).

W styczniu 1979 roku wrócił do pracy uczelnianej na stanowisku asystenta. Swoje prace badawcze poświęcał wówczas między innymi poglądom działaczy oświatowych i teoretyków związanych z ruchem ludowym w latach 1895-

³ Zespół pracujący na realizację planu naukowo-badawczego działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół rolniczych przygotował, pod kierunkiem Stanisława Michalskiego, zbiorową publikację *Praca wychowawcza w szkołach rolniczych województwa poznańskiego*, która ukazała się drukiem w 1964 roku. W opracowaniu owej publikacji udział wzięło 8 osób, z czego 3 osoby były w owym czasie pracownikami Katedry Pedagogiki – B. Bromberek, S. Michalski oraz S. Szajek. W 1968 roku zespół pracował, na zlecenie PZWS w Warszawie, nad publikacją *Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach przysposobienia rolniczego*.

1939, co zaowocowało otwarciem w marcu 1984 roku przewodu doktorskiego kierowanego przez Stanisława Michalskiego i złożeniem w 1986 roku rozprawy doktorskiej, zatytułowanej *Idee edukacyjne ruchu ludowego II Rzeczypospolitej*, którą pozytywnie ocenili recenzenci – profesorowie: Józef Burszta, Tadeusz Wieczorek oraz Józef Ryszard Szaflik. W rezultacie obrony, która miała miejsce 30 czerwca 1986 roku, Wiesław Jamrożek otrzymał stopień doktora nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki w dyscyplinie historia wychowania (AUAM, c). 1 października 1986 roku został zatrudniony na stanowisku adiunkta w Zakładzie Historii Wychowania UAM. W styczniu 1991 roku – w czasie kulminacji przemian społeczno-politycznych we Wschodniej Europie – odbył miesięczny staż naukowy na Uniwersytecie im. Iwana Franki we Lwowie.

Zakład Historii Wychowania od 1993 roku działał w ramach Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Współpracownikami Wiesława Jamrożka – wówczas doktora – w tej jednostce organizacyjnej kierowanej przez Stanisława Michalskiego, byli początkowo: Jan Hellwig i Ewa Kijas, a następnie Krzysztof Kabziński, Łucja Kabzińska, Dorota Żołądz, Piotr Grzelak, Katarzyna Majewicz. Z Zakładem w tym okresie związana była przejściowo również Pracownia Pedagogiki Porównawczej (przekształcona później w odrębny zakład), skupiająca następujących pracowników: Eugenię Potulicką, Zbyszka Melosika, Aleksandrę Boroń i Hannę Bursztę. Z kolei, kadre Zakładu, kiedy funkcję kierownika pełnił Jan Hellwig, stanowili Wiesław Jamrożek i Dorota Żołądz-Strzelczyk (którzy po uzyskaniu habilitacji zostali zatrudnieni na stanowiskach profesorów nadzwyczajnych) oraz Waldemar Bojarski i Justyna Gulczyńska (Jamrożek, 2017, s. 59).

Stopień doktora habilitowanego Wiesław Jamrożek otrzymał 30 października 1995 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie historia – specjalność: historia oświaty i szkolnictwa, przedstawiając rozprawę: *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*. Stopień ten został nadany uchwałą Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (zatwierdzoną następnie przez CK ds. TNiSN). Recenzentami w przewodzie habilitacyjnym byli profesorowie: Czesław Majorek, Tadeusz Jałmużna i Jan Hellwig. Przedmiotem rozprawy było stanowisko, jakie zajmowała wobec zagadnień edukacji galicyjska partia socjalistyczna. W pracy tej podkreślono, że idee i programy socjalizmu galicyjskiego, deklarującego walkę z wszelką krzywdą i nędzą, a zarazem eksponującego hasła narodowe, obejmowały swoim zakresem również problematykę edukacyjną (Wniosek o nadanie).

W 1999 roku Wiesław Jamrożek otrzymał stanowisko profesora nadzwyczajnego UAM, w 2001 roku objął funkcję kierownika Zakładu Historii Wychowania (*Prof. dr hab. Wiesław Jamrożek*, 2023, s. 284) i tym samym z powodzeniem przez dwadzieścia kolejnych lat był liderem poznańskich historyków

wychowania, umiejętnie kontynuującym najlepsze tradycje poprzedników na tym stanowisku: Stanisława Michalskiego, kierującego Zakładem Historii Wychowania przez dwadzieścia trzy lata⁴, oraz Jana Hellwiga, który funkcję kierownika piastował przez dziewięć lat⁵. Wiesław Jamrożek w swych rozważaniach, refleksjach i artykułach nieustannie podkreślał znaczącą rolę w rozwoju poznańskiej uniwersyteckiej historii wychowania swych poprzedników. Ich portrety wiszące w gabinecie Profesora były nieodzownym elementem pamięci o poprzednikach.

W pierwszych latach zarządzania Zakładem przez Wiesława Jamrożka, skład zespołu współpracowników obejmował profesor Dorotę Żołądz-Strzelczyk oraz doktorów: Edytę Głowacką-Sobiech, Justynę Gulczyńską, Katarzynę Kabacińską, Krzysztofa Ratajczaka, tymczasowo także Agnieszkę Gromkowską-Melosik. Do grona doktorantów należeli: Joanna Kowalska, Robert Jankowiak, Sylwia Hubicka, Kamilla Łozowska i Mikołaj Brenk. Wśród doktorantów pojawiła się również Aleksandra Sokalska. W kolejnych latach z grupy tej odeszli: A. Gromkowska-Melosik (przenosząc się do innego zakładu Wydziału Studiów Edukacyjnych), J. Kowalska, R. Jankowiak, S. Hubicka oraz K. Łozowska (ostatnia, po uzyskaniu stopnia naukowego doktora). Dołączyli natomiast, na początku jako doktoranci, a później jako doktorzy: Michał Nowicki i Konrad Nowak-Kluczyński (Jamrożek, 2017, s. 60).

W 2003 roku, z okazji dziesięciolecia Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, Wiesław Jamrożek zwracał uwagę na fakt, iż

prace naukowo-badawcze i dydaktyczne w Zakładzie od początku jego istnienia rozwijały się stosunkowo pomyślnie. Świadczyły i świadczą o tym nadal: coroczny przyrost publikacji naukowych, pozycja naukowa zajmowana w kraju i kontakty zagraniczne, nagrody rektorskie i resortowe oraz awanse jego pracowników (Jamrożek, 2004, s. 192).

Rola rozwijanego przez Wiesława Jamrożka Zakładu była dostrzegana również przez liderów czołowych polskich ośrodków akademickich zajmujących się dziejami edukacji. W 2007 roku Władysława Szulakiewicz w następujący sposób charakteryzowała środowisko historyków oświaty z Poznania:

⁴ Stanisław Michalski był uznawany powszechnie w środowisku polskich historyków edukacji, a także i pedagogów za twórcę „poznańskiej szkoły historii wychowania” (jego zainteresowania badawcze dotyczyły działalności oświatowej wielu wybitnych postaci, m.in. A. Szycówny, S. Sempołowskiej, H. Radlińskiej, A. Kamińskiego, S. Karpowicza, kwestii metodologii i dydaktyki historii wychowania, dziejów polskiego szkolnictwa XX wieku, dziejów oświaty na wsi, dziejów ruchu nauczycielskiego). Zob. Sierpowski, Malinowski, 2019, ss. 151-152; Brenk, 2022, ss. 93-110.

⁵ Prace badawcze Jana Hellwiga koncentrowały się wokół dziejów wychowania XIX i XX wieku, szczególnie dziejów kształcenia nauczycieli i zawodowego ruchu nauczycielskiego, dziejów oświaty pozaszkolnej i szkolnictwa (zwłaszcza z obszaru Wielkopolski), metodologii historii wychowania i dziejów historiografii edukacyjnej oraz dydaktyki historii wychowania. Zob. *Sprawozdanie*, 2008, ss. 330-331.

Dzięki konferencjom naukowym organizowanym przez poznański ośrodek i wielu innym projektom badawczym oraz publikacjom znani są w Polsce Profesor Dorota Żołądz-Strzelczyk i Profesor Wiesław Jamrożek (Szulakiewicz, 2007, s. 23).

W ostatnich latach życia Profesor aktywnie kierował zespołem poznańskich historyków edukacji oraz wzbogacał swój dorobek naukowy. 16 września 2016 roku został Mu nadany tytuł profesora zwyczajnego nauk społecznych, który osobiście odebrał z rąk prezydenta RP Andrzeja Dudy w Pałacu Prezydenckim (*Postanowienie nr 115.9.2016; Nominacje profesorskie*).

W roku 2017 Zakład Historii Wychowania pod kierunkiem Wiesława Jamrożka obchodził jubileusz pięćdziesięciolecia istnienia. 25-26 września miały miejsce uroczystości z tym związane pod przewodnim tytułem „Wielkopolska i Wielkopole w dziejach edukacji”. Z tej okazji w murach uczelni odbyła się uroczysta konferencja naukowa „Myśl edukacyjna wczoraj i dziś”, w której udział wzięło wielu znamienitych historyków wychowania oraz gości z całej Polski – przedstawiciele środowisk akademickich z Warszawy, Krakowa, Gdańska, Torunia, Poznania, Białegostoku, Bydgoszczy, Szczecina, Łodzi, Wrocławia, Tomaszowa Mazowieckiego, Katowic. Wiesław Jamrożek w swym wystąpieniu przypomniał dzieje badań z zakresu historii wychowania w poznańskim ośrodku naukowym, a także genezę systematycznych badań w tej dziedzinie. Przytoczył dzieje Zakładu Historii Wychowania, przedstawiając sylwetki jego kierowników oraz pracowników na przestrzeni pięćdziesięciu lat, a także dokonał analizy aktualnego stanu zainteresowań naukowych i prowadzonych badań wśród poznańskich historyków edukacji (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2017, ss. 232-233). Na tejsze uroczystości, podkreślając osiągnięcia w upowszechnianiu myśli edukacyjnej, dziekan Agnieszka Cybał-Michalska złożyła pracownikom Zakładu gratulacje w imieniu całej społeczności Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (Cybał-Michalska, *List gratulacyjny*). Wskazywała na ważną rolę kontekstu historycznego w badaniach pedagogicznych oraz znaczący wkład, jaki w rozwój polskiej i światowej pedagogiki wnieśli pracownicy i współpracownicy Zakładu (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2017, ss. 232-233).

W listach gratulacyjnych⁶, składanych na ręce kierownika Zakładu, przybyli goście zwracali uwagę na fakt, iż „jednostka ta swoimi oryginalnymi badaniami i «siłą» personalną stała się najprzedniejszą w kraju, której praca dydaktyczna, a zwłaszcza naukowa jest szeroko znana i doceniana w środowisku polskich historyków wychowania (...), a poznańska szkoła nowoczesnych badań metodologicznych i merytorycznych w historii wychowania (...) świadczy o znakomitej kondycji naukowej Zakładu”. Podkreślano, iż Zakład Historii Wychowania kierowany przez Wiesława Jamrożka „dostarcza

⁶ Poniższe cytaty pochodzą z listów gratulacyjnych, których wykaz zamieszczono w bibliografii artykułu.

środowisku akademickiemu cennych materiałów związanych z naszą kulturą historyczną i kształtowaniem tożsamości (...) poznania naszych dziejów, a jego pracownicy nie ustawali w swej pracy, nie mieli potrzeby burzenia, ale umacniania i dalszego trwania. Zasługuje to na uznanie i szacunek. Jubileuszowe życzenia realizacji nowych celów i wszelkiej pomyślności w dalszej pracy naukowej oraz satysfakcji z podejmowanych i prowadzonych badań naukowych” świadczyły o doniosłej roli badawczej pracowników Zakładu.

Podczas wyborów kierowników zakładów, pracowni i laboratoriów WSE UAM, przeprowadzonych 18 grudnia 2020 roku, pracownicy Zakładu Historii Wychowania jednogłośnie opowiedzieli się za wyborem Wiesława Jamrożka na kolejną kadencję kierownika Zakładu.

Był pomysłodawcą i organizatorem cyklicznych spotkań historyków wychowania na Seminariach Naukowych „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania” w Domu Pracy Twórczej i Wypoczynku w Obrzycku⁷. Podkreślał oryginalność i wyjątkowość tych corocznych spotkań. Upatrywał w nich szansę rozwijania solidnego warsztatu historyków edukacji, przy jednoczesnym zintegrowaniu tego środowiska z ośrodków naukowych w całej Polsce „dzieląc się swoim warsztatem badawczym z młodym pokoleniem” (Śliwerski, 2021, s. 145). Te coroczne spotkania w Obrzycku są z powodzeniem kontynuowane, a od 2020 roku organizatorzy – pracownicy Zakładu Historii Wychowania UAM nazwali je imieniem Profesora Wiesława Jamrożka.

Jednym z pól działalności Wiesława Jamrożka było redagowanie (w ostatnich latach wspólnie z sekretarzem czasopisma Krzysztofem Ratajczakiem) „Biuletynu Historii Wychowania”, czołowego periodyku branżowego w kra-

⁷ Na spotkaniach tych poruszano następujące zagadnienia: „Badania regionalne w polskiej historii wychowania” (24-25 czerwca 2008 roku), „Interdyscyplinarność badań we współczesnej historii edukacji” (3-4 czerwca 2009 roku), „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania” (28-29 czerwca 2010 roku), „Ikonoграфия w badaniach historyczno-pedagogicznych” (28-29 czerwca 2011 roku), „Egodokumenty w badaniach historyczno-pedagogicznych” (19-20 czerwca 2012 roku), „Tradycje pedagogiczne we współczesnej historiografii” (26-27 czerwca 2013 roku), „Czasopiśmiennictwo w badaniach historyczno-pedagogicznych” (4-5 czerwca 2014 roku), „Problemy edycji źródeł historycznych (17-18 czerwca 2015 roku), „Źródła materialne w badaniach historyczno-pedagogicznych” (15-16 czerwca 2016 roku), „Gromadzenie i ochrona źródeł szkolnych” (27-28 czerwca 2017 roku), „Dzieje edukacji w czasopiśmiennictwie pedagogicznym (27-28 czerwca 2018 roku), „Dźwięki i «ruchome obrazy» w badaniach historyczno-pedagogicznych” (26-27 czerwca 2019 roku). Sprawozdania z corocznych spotkań historyków wychowania były relacjonowane w czasopismach naukowych: M. Nowicki, *Sprawozdanie z Seminarium Naukowego Zakładu Historii Wychowania WSE UAM w Obrzycku* (15-16.06.2016), pt. *Źródła materialne w badaniach historyczno-pedagogicznych*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35, s. 233; M. Nowicki, *Sprawozdanie z Seminarium naukowego w Obrzycku, 28-29 czerwca 2011r.*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2011, nr 27, s. 273-275; M. Nowicki, *Seminarium naukowe nt. „Warsztat pracy współczesnego historyka wychowania”* (Obrzycko, 28-29 czerwca 2010), „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 26, s. 232-233; K. Kabacińska, *Seminarium naukowe Zakładu Historii Wychowania w Ciężeniu, 3-4 czerwca 2009*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2009, nr 25, s. 244-245; J. Falkowska, *Seminarium naukowe nt. „Badania regionalne w polskiej historii wychowania”* – Obrzycko 11-12 czerwca 2008 r., „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, nr 24, s. 255-257.

ju, jedyne go pisma w Polsce publikującego corocznie aktualną bibliografię swojej dyscypliny naukowej, jednego z trzech czasopism wydawanych w Polsce w dziedzinie historii wychowania (obok „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” i „Rozpraw z Dziejów Oświaty”). Inicjatywa powołania czasopisma wyszła od dwojga ówczesnych pracowników Zakładu: D. Żołędź-Strzelczyk oraz W. Jamrożka (pełnił w nim funkcję redaktora naczelnego). Pierwszy numer „Biuletynu Historii Wychowania” ukazał się w 1994 roku i na wstępie inauguracyjnego numeru jego inicjatorzy napisali:

Uwzględniając dotychczasowe dyskusje (toczone zwłaszcza w gronie osób – założycieli Sekcji Historii Wychowania PTP), zgłaszane w ich toku potrzeby i propozycje oddajemy do rąk Państwa pierwszy numer Biuletynu Historii Wychowania. W naszym piśmie pragniemy m.in. zamieszczać artykuły i rozprawy przedstawiające rezultaty najnowszych badań w dziedzinie historii edukacji, a także refleksje z zakresu metodologii i teorii historii wychowania, odnotowywać wydarzenia i fakty z przeszłości edukacji o istotnym znaczeniu dla tego fragmentu procesu dziejowego, dokonywać prezentacji ośrodków zajmujących się badaniami w zakresie dziejów oświaty i myśli pedagogicznej oraz upowszechnianiem ich rezultatów, informować o szerszym ruchu naukowym i wydawniczym odnoszącym się do tej dziedziny, jak również o wysiłkach organizacyjnych w zakresie integracji środowiska historyków wychowania (w wymiarze krajowym i międzynarodowym) (*Od redakcji*, 1994, s. 1).

Od 2002 roku „Biuletyn Historii Wychowania” pełni funkcję oficjalnego organu Towarzystwa Historii Edukacji – powołanego do życia w 2000 roku (Jamrożek 2003, s. 403). Ukazuje się także jego wersja w języku angielskim „Bulletin of the History of Education”. Autorkami i autorami zamieszczanych w nim artykułów są przede wszystkim pracownicy naukowcy oraz doktoranci, reprezentujący czołowe ośrodki akademickie w Polsce, a także uczeni zagraniczni. Wśród autorów są historycy, historycy wychowania, ale także przedstawiciele innych nauk humanistycznych i społecznych. Tematyka publikowanych artykułów jest bardzo szeroka, zarówno w sensie chronologicznym – od starożytności po czasy współczesne, geograficznym – cywilizacje starożytnego Egiptu, Bliskiego Wschodu, Europy, Polski, jak też w zakresie poruszanej problematyki i ujęć (metodologicznych, źródłowych, historiograficznych, statystycznych). Dominują opracowania dotyczące dziejów wychowania i szkolnictwa, historii różnego rodzaju placówek edukacyjnych. Liczne teksty można określić jako opracowania o charakterze interdyscyplinarnym z pogranicza humanistyki oraz nauk społecznych. Biuletyn cieszy się renomą wykraczającą obecnie poza granice kraju. Ponadto, Wiesław Jamrożek był członkiem rad redakcyjnych lub naukowych ośmiu polskich czasopism oraz jednego czasopisma zagranicznego⁸.

⁸ Jako redaktor naczelny „Biuletynu Historii Wychowania”, ponadto pełnił funkcję tę w redakcji „Łużyckich Zeszytów Naukowych”. Był zastępcą redaktora naczelnego pisma „Dydaktyka Literatury i Konteksty”, członkiem redakcji periodyków naukowych, takich jak:

Nauczyciel, promotor, mistrz

Wiesław Jamrożek przez wiele lat prowadził regularne seminaria doktor-sko-habilitacyjne, odbywające się co kwartał w siedzibie Zakładu, skupiające uczestników z całej Polski, podejmujących starania o uzyskanie stopni naukowych. Większość omawianych tam i powstających pod okiem Profesora prac dotyczyła szeroko rozumianej historii wychowania XX wieku. Po uzyskaniu statusu samodzielnego pracownika nauki wypromował łącznie siedmiu doktorów. Pierwszą obronioną rozprawą doktorską była praca Edyty Głowackiej-Sobiech *Życie i działalność pedagogiczna Olgi i Andrzeja Małkowskich twórców polskiego skautingu* (2001). Kolejne doktoraty powstałe pod pieczę naukową Wiesława Jamrożka to: Ewy Kuczyńskiej *Rozwój myśli i praktyki logopedycznej w Drugiej Rzeczypospolitej* (2001), Danuty Apanel *Instytucjonalna opieka całkowita nad dzieckiem na Pomorzu Środkowym w latach 1945-1975* (2003), Mikołaja Brenka *Przemiany opieki i pomocy społecznej w Polsce Ludowej do 1980 roku* (2010), Tomasza Fetzkiego *Koncepcja Édouarda Séguina i ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki osób niepełnosprawnych intelektualnie* (2010)⁹, Anny Knocińskiej *Przemiany poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Wielkopolsce w latach 1945-2008* (2010) oraz Konrada Nowaka-Kluczyńskiego *Pedagogika na poznańskim uniwersytecie 1919-1993* (2015). W 2019 roku Wiesław Jamrożek został powołany na promotora Grażyny Gramzy, przygotowującej dysertację doktorską *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019*. Pracę promotorską po śmierci Profesora kontynuowała Justyna Gulczyńska oraz promotor pomocniczy Konrad Nowak-Kluczyński, a obrona pracy miała miejsce 20 czerwca 2023 roku.

Wiesław Jamrożek w dwunastu przewodach doktorskich pełnił rolę recenzenta. Wielokrotnie opiniował także koncepcje pracy doktorskiej w trakcie otwierania przewodu. Uczestniczył również w 21 zakończonych przewodach habilitacyjnych. Był ponadto autorem 28. recenzji wydawniczych, przygotowywanych w klasycznej tradycyjnej formie naukowej¹⁰.

„Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Ars Educandi”, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”. W styczniu 2013 roku został formalnie powołany w skład rady redakcyjnej „Acta Humanica” – pisma wydawanego przez słowacki Uniwersytet w Żilinie.

⁹ Praca doktorska Tomasza Fetzkiego powstała w ramach tzw. grantu promotorskiego, realizowanego w latach 2007-2010 i została wyróżniona w 2012 roku nagrodą pierwszego stopnia w ogólnopolskim „Konkursie Prac Magisterskich i Doktorskich z Historii Edukacji – Nagrody im. Profesora Czesława Majorka”.

¹⁰ Zob. Wniosek o nadanie przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej tytułu profesora nauk społecznych dr hab. Wiesławowi Jamrożkowi, profesorowi nadzwyczajnemu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (maszynopis).

Jako nauczyciel akademicki Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM był każdego roku promotorem kilkudziesięciu prac licencjackich i magisterskich. W swej promotorskiej wizytówce wskazywał na różnorodną tematykę przykładowych prac¹¹, a także zaznaczał, iż warsztat badawczy preferowany na seminariach jest dla badań realizowanych na pograniczu nauk o wychowaniu i nauk historycznych. Podczas spotkań seminaryjnych zachęcał do korzystania z walorów metod historyczno-pedagogicznych, podkreślając konieczność pracy ze źródłami, dokumentacją badanych instytucji i placówek społeczno-wychowawczych oraz edukacyjnych. Profesor wykorzystywał metody i techniki badawcze typowe dla pedagogiki, zwłaszcza metodę monografii pedagogicznej, technikę analizy dokumentów (źródeł) oraz wywiad. Ogromną wagę przywiązywał do rzetelnie przygotowanej bibliografii, z klasycznym podziałem na źródła i opracowania.

Z zainteresowaniami i przedsięwzięciami naukowymi Wiesława Jamrożka pozostawała w ścisłym związku jego działalność dydaktyczna. Prowadził ćwiczenia i wykłady na studiach pedagogicznych z dziedziny historii wychowania i pedagogiki porównawczej:

nigdy nie przeprowadził wykładu bez garnituru i eleganckiej, wyprasowanej koszuli (...) nawet podczas pandemii, łącząc się ze studentami (...) zawsze siadał przy biurku w oficjalnym uniformie (Sadowska, 2021, s. 142).

Wraz z uzyskiwaniem kolejnych stopni i tytułów ograniczył aktywność dydaktyczną do wykładów oraz seminariów licencjackich i magisterskich, a także autorskich zajęć fakultatywnych (Wniosek o nadanie). Cechowała go życzliwość w stosunku do każdego studenta. W przekazywaniu wiedzy nie ograniczał się do akademickich podręczników. Dzielił się swym warsztatem pracy opatrzonym licznymi ciekawostkami, przemyśleniami i refleksją, lubił ilustrować treści omawiane na zajęciach zagadnienia fragmentami filmów dokumentalnych oraz fabularnych, głównie tych o charakterze bio-

¹¹ Przykłady tematów realizowanych na seminarium W. Jamrożka: „Działalność edukacyjna polskiej opozycji politycznej lat siedemdziesiątych”; „Problem dojrzałości szkolnej w świetle polskiej teorii i praktyki pedagogicznej przełomu stuleci”; „Wychowania w rodzinie w świetle nauki Jana Pawła II”; „Pedagogika Marii Montessori i jej recepcja w teorii i praktyce edukacyjnej w Polsce na przełomie stuleci”; „Miłość rodzicielska w świetle teorii i publicystyki pedagogicznej III RP”; „Rodzina z problemem alkoholowym w pracach samorządu terytorialnego (na przykładzie miasta Gniezna na przełomie stuleci)”; „Szkolnictwo podstawowe na Ziemi Kościańskiej w latach 1989-2009”; „Edukacja muzyczna w zreformowanej szkole polskiej (po 1999 roku)”; „Sport i kultura fizyczna na terenie Miasta Wolsztyn w latach 1989-2009”; „Instytucjonalne wychowanie przedszkolne na Ziemi Złotowskiej w III Rzeczypospolitej”; „Edukacja przyrodnicza w wychowaniu przedszkolnym III Rzeczypospolitej”; „Pedagog szkolny w placówkach edukacyjnych Ostrzeszowa na przełomie stuleci”; „Kształcenie integracyjne w Poznaniu na przełomie stuleci”; „Działalność kulturalno-oświatowa wielkopolskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku”.

graficznym. Wiedzę przekazywał w sposób jasny i rzeczowy. Dużym zainteresowaniem cieszyły się także jego zajęcia z przedmiotu fakultatywnego „Dziedzictwo kulturowe Polaków kresowych”¹². Warto zaznaczyć, iż od 17 września 1992 roku Wiesław Jamrożek był członkiem Towarzystwa Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich – oddział w Poznaniu. Ponadto prowadził zajęcia na studiach podyplomowych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na zagadnienie historii wychowania w kształceniu pedagogicznym, do którego regularnie powracał w swych wypowiedziach Wiesław Jamrożek. Z biegiem lat coraz częściej wykłady i konwersatoria z historii wychowania sytuuje się na marginesie kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych. W programach kształcenia nauczycieli nie znajduje się odpowiedniego miejsca na nauczanie historii wychowania. Jak pisał:

wielu pedagogom wydaje się, że różne współczesne doświadczenia, koncepcje i teorie są jakby od początku do końca owocem obecnych czasów i że dla ich pełnego zrozumienia nie trzeba wcale sięgać do przeszłości (Jamrożek, 2007, ss. 172-173).

Ponadto, jego zdaniem, przy doborze treści z historii wychowania należy dążyć do poszerzenia zakresu tematyki o treści dotyczące dziejów edukacji w różnych zbiorowościach i środowiskach społecznych, przede wszystkim o zagadnienia z zakresu dziejów wychowania nieinstytucjonalnego, o wychowanie i rozwój człowieka na różnych etapach jego egzystencji. Treści kształcenia należy poszerzyć o dzieje opieki, resocjalizacji, oświaty dorosłych, czy edukacji zdrowia. Poprawy nauczania historii wychowania w szkołach wyższych Profesor Wiesław Jamrożek upatrywał między innymi w postawach nauczycieli akademickich wobec tej dyscypliny, a także naukowej sile przebiecia samych historyków wychowania (Jamrożek 2007, s. 174).

Zakończenie

Pozostawiony przez Wiesława Jamrożka Zakład Historii Wychowania w 2021 roku stanowił silny ośrodek historii myśli pedagogicznej w Polsce (Nowak-Kluczyński, 2023, s. 399). Podczas kierowania Zakładem przez

¹² Zagadnienia omawiane podczas przedmiotu fakultatywnego „Dziedzictwo kulturowe Polaków kresowych”: kresy Pierwszej Rzeczypospolitej i ich rola w rozwoju polskiej edukacji i nauki; kresy w okresie niewoli narodowej; ziemie zabrane, kresy odłączone; kresy Drugiej Rzeczypospolitej; kresy w latach drugiej wojny światowej; deportacje, zbrodnie nacjonalistów ukraińskich; przesiedlenia Kresowian; ludność polska na dawnych kresach w czasach mocarstwa sowieckiego; dawne kresy po upadku imperium; kresowiaci w powojennej Polsce. Źródło: Wizytówka fakultetu: Wiesław Jamrożek. *Dziedzictwo kulturowe Polaków kresowych*. Archiwum Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Profesora, pracownicy naukowo-dydaktyczni systematycznie zdobywali stopnie naukowe doktora habilitowanego i doktora. Przełożyło się to również na dalszy rozwój w tym zakresie. Z początkiem roku akademickiego 2023/2024 w Zakładzie Historii Wychowania zatrudnionych było pięciu samodzielnych pracowników naukowych: prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk – kierowniczką, czterech doktorów habilitowanych, profesorów UAM: Justyna Gulczyńska; Edyta Głowacka-Sobiech; Katarzyna Kabacińska-Łuczak; Krzysztof Ratajczak; czterech doktorów: Mikołaj Brenk; Konrad Nowak-Kluczyński; Michał Nowicki; Anna Wojewoda oraz dwie doktorantki: Paulina Dawid; Sarah Taylor-Jaskólska. W wyniku zmian strukturalnych, 1 maja 2024 roku (Zarządzenie, 2024) powołany został Zakład Historii Kultury i Edukacji, w którym obecnie zatrudnionych jest czterech samodzielnych pracowników naukowych: prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk (w październiku 2024 roku została jednogłośnie wybrana na kolejną kadencję na stanowisko kierownika Zakładu), trzech doktorów habilitowanych, profesorów UAM (Katarzyna Kabacińska-Łuczak; Krzysztof Ratajczak, Katarzyna Sadowska), pięciu doktorów (Mikołaj Brenk; Marta Kędzia; Konrad Nowak-Kluczyński; Michał Nowicki; Anna Wojewoda) oraz doktorantka Sarah Taylor-Jaskólska¹³.

Zakład Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu w dobie współczesnej, kontynuując najlepsze tradycje kształcenia i badań naukowych Zakładu Historii Wychowania, prężnie rozwija zainteresowania badawcze koncentrujące się wokół takich zagadnień, jak: dzieje edukacji i oświaty od czasów średniowiecza do XX wieku, dzieje rodziny, dzieje dziecka i dzieciństwa, dzieje kobiet, dzieje organizacji młodzieżowych, nauczycieli w dawnych wiekach, gry, zabawy i zabawki dziecięce w ujęciu historycznym, dzieje pracy socjalnej i opieki społecznej, dzieje edukacji filozoficznej, dzieje poznańskiej uniwersyteckiej pedagogiki, oświata polonijna, biografistyka historyczno-pedagogiczna, obszary wczesnej, niedyrektywnej edukacji dziecka, edukacja muzyczna, rola komunikacji w systemie edukacji muzycznej, wybrane problemy pedagogiki chrześcijańskiej i personalizmu pedagogicznego, problematyka tożsamości współczesnej młodzieży.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

¹³ W strukturze Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM znalazło się także Laboratorium Historii Wychowania XIX i XX wieku, w którym swą działalność dydaktyczno-naukową kontynuują: Justyna Gulczyńska i Edyta Głowacka-Sobiech wraz z doktorantką Pauliną Dawid. Zob. Zarządzenie nr 433/2023/2024 Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z 24 kwietnia 2024 roku w sprawie zmian organizacyjnych na Wydziale Studiów Edukacyjnych.

REFERENCES

Opracowania

- Brenk, M. (2022). *Stanisław Michalski (1928-1990) – twórca poznańskiej szkoły historii wychowania*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 2, 93-110
- Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2017). *50 lat Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, 232-238
- Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2021). *Profesor Wiesław Jamrożek (1954-2021) – pedagog, historyk wychowania*. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, 118-133
- Cybał-Michalska, A. i in. (red.). (2018). *XXV lat Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1993-2018. Wydanie jubileuszowe*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Falkowska, J. (2008). *Seminarium naukowe nt. „Badania regionalne w polskiej historii wychowania” – Obrzycko 11-12 czerwca 2008 r.* *Biuletyn Historii Wychowania*, 24
- Jamrożek, W. (1995). *Historia wychowania w kształceniu pedagogicznym (wybrane problemy)* W: W. Jamrożek (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania* (ss. 91-96). Poznań: Wydawnictwo Eruditus
- Jamrożek, W. (2003). „*Biuletyn Historii Wychowania*” (s. 403). W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Jamrożek, W. (2004). *Z dziejów poznańskiej historii wychowania*. W: W. Ambroziak, K. Przyszczykowski (red.), *Uniwersytet – społeczeństwo – edukacja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Jamrożek, W. (2007). *Historia wychowania w kształceniu pedagogicznym (wybrane problemy)*. W: K. Bartnicka (red.), *Treści historyczne w nowej koncepcji studiów pedagogicznych*. Pułtusk – Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора
- Jamrożek, W. (2016). *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w polskiej myśli i praktyki edukacyjne (do 1939 roku)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Jamrożek, W. (2017). *W pięćdziesięciolecie Zakładu Historii Wychowania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. W: E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red.), *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji. Księga jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kabacińska, K. (2009). *Seminarium naukowe Zakładu Historii Wychowania w Ciążeniu*, 3-4 czerwca 2009. *Biuletyn Historii Wychowania*, 25, 244-245
- Łużyce po obu stronach Nysy (*Die Lausitz auf beiden seiten der Neiße*). (2011). Red. W. Jamrożek, I. Kumor-Pilarczyk, J. Tarniowy. Żary: *Biuletyn Historii Wychowania*, 27, 191-193
- Nowak-Kluczyński, K. (2020). *Historia dyscypliny pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim oraz Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w stulecie istnienia – próba rekonstrukcji*. *Studia Edukacyjne*, 58, 191-212
- Nowak-Kluczyński, K. (2023). *Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 1919-2023*. W: A. Cybał-Michalska, A. Gromkowska-Melosik, K. Kuszak, M. Piorunek, W. Segiet (red.), *XXX lat Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1993-2023* (ss. 363-417). Wydanie jubileuszowe. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Nowak-Kluczyński, K., Brenk, M. (2017). *Jubileusz 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. *Łużyckie Zeszyty Naukowe*, 10-11, 98-100

- Nowicki, M. (2010). *Seminarium naukowe nt. „Warsztat pracy współczesnego historyka wychowania”* (Obrzycko, 28-29 czerwiec 2010). *Biuletyn Historii Wychowania*, 26, 232-233
- Nowicki M. (2011). *Sprawozdanie z Seminarium naukowego w Obrzycku, 28-29 czerwca 2011 r.* *Biuletyn Historii Wychowania*, 27, 273-275.
- Nowicki, M. (2016). *Sprawozdanie z Seminarium Naukowego Zakładu Historii Wychowania WSE UAM w Obrzycku (15-16.06.2016), pt. Źródła materialne w badaniach historyczno-pedagogicznych.* *Biuletyn Historii Wychowania*, 35, 233
- Poznański, K. (2021). *Profesor Wiesław Jamrożek (1954-2021). Wspomnienie.* *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, 146-149
- Sadowska, K. (2021). *Tacie na do widzenia.* *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, 140-142
- Sierpowski, S., Malinowski, J. (2019). *Stanisław Michalski (1828-1990) pedagog, historyk wychowania.* W: S. Sierpowski, J. Malinowski (red.), *Sylwetki sławnych i zasłużonych absolwentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu* (ss. 151-152). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Sprawozdanie z działalności Zakładu Historii Wychowania.* (2008). *Studia Edukacyjne*, 7, 330-336
- Szulakiewicz, W. (2006). *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944-1956.* Kraków: Wydawnictwo WAM
- Szulakiewicz, W. (2007). *Historia wychowania w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza.* Warszawa: Studio Wydawnicze Familia
- Śliwski, B. (2021). *Pożegnanie Profesora Wiesława Jamrożka.* *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, 143-145

Źródła archiwalne

- Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (AUAM), Akta doktoranta. Jamrożek Wiesław 1986/86, sygn. 825/308:
- (a) Życiorys, Poznań, 6 czerwca 1986
 - (b) Dyplom ukończenia studiów magisterskich, Poznań, 6 października 1977
 - (c) Zawiadomienie o nadaniu stopnia naukowego doktora
- Archiwum Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM:
- (a) Wizytówka fakultetu: Wiesław Jamrożek „Dziedzictwo kulturowe Polaków kreślowych”;
 - (b) Jamrożek, W., Kabacińska, K. (2007). *Sprawozdanie z działalności Zakładu Historii UAM za rok akademicki 2006/2007* (maszynopis)
 - (c) Wniosek o nadanie przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej tytułu profesora nauk społecznych dr hab. Wiesławowi Jamrożkowi, profesorowi nadzwyczajnemu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (maszynopis)
- Archiwum Zakładu Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM: Zarządzenie nr 433/2023/2024 Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z 24 kwietnia 2024 roku w sprawie zmian organizacyjnych na Wydziale Studiów Edukacyjnych

Źródła drukowane

- Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1956/1957 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1958
- Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1959/1962 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1963

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1962/1963-1964/1965 za rektoratu prof. dra Gerarda Labudy, Poznań 1967

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1965/1966-1967/1968 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1969

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1968/1969-1969/1970 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1971

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Za lata akademickie 1969/1970-1971/1972 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1975

Postanowienie nr 115.9.2016 Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 16 września 2016 r. w sprawie nadania tytułu profesora, MP 2016.1140

Źródła internetowe

Nominacje profesorskie w Pałacu Prezydenckim: <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/nominacje/art,29,nominacje-profesorskie-w-palacu-prezydenckim.html> [dostęp: 30.05.2021]

Przemówienia

Prorektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ds. relacji z otoczeniem społecznym prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik – Przemówienie wygłoszone podczas uroczystości pogrzebowych Profesora Wiesława Jamrożka w Poznaniu 10 kwietnia 2021 roku

Listy gratulacyjne

List gratulacyjny Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybał-Michalskiej oraz całej społeczności wydziałowej z 25 września 2017 roku

List gratulacyjny zespołu pracowników Katedry Historii Wychowania i Pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego z 25 września 2017 roku

List gratulacyjny z okazji Jubileuszu Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w imieniu pracowników Katedry Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie z 25 września 2017 roku

List gratulacyjny pracowników Instytutu Nauk o Wychowaniu w Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie z 25 września 2017 roku

List gratulacyjny społeczności Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej z 25 września 2017 roku

List gratulacyjny Kierownik Katedry Historii Wychowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku prof. zw. dr hab. Elwiry Kryńskiej wraz z Pracownikami z 25 września 2017 roku

List gratulacyjny Pracowni Historii Oświaty i Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z 25-26 września 2017 roku

MICHAŁ DASZKIEWICZ

ORCID 0000-0003-2463-393X

University of Gdańsk

POSITIONING OF SPOKEN LANGUAGE BY A UKRAINIAN STUDENT

ABSTRACT. Daszkiewicz Michał, *Positioning of Spoken Language by a Ukrainian Student* [Pozycjonowanie języka mówionego przez ukraińskiego studenta] Studia Edukacyjne no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 121-135. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 1.10.2024. Accepted: 5.11.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.8

Resting on the fundamental premise that speech determines one's educational success, the paper presents a study of how a Ukrainian student (on an exchange program in Poland) positions spoken language from her own perspective. The key idea was to diagnose and understand her approach to speaking (its subjective positioning) in a comprehensive hybrid form. To this end, two (complementary) methods were applied: an attitude scale based on positivist grounds and a semi-structured interview observing constructivist rationale. By combining the two types of findings, the study showed how spoken language is positioned by the respondent on specific universal scales, on the one hand, and in her own self-defined conceptual space, on the other hand. The mixed study shows the notion of *positioning* as serving and reconciling positivist and constructivist methodologies, and as demonstrating the real character of how people approach things in a twofold manner (combining a closed-ended scaling with an open self-defined categorization). In educational terms, the paper shows positioning as complementing the notion of (knowledge) construction, and on the linguistic level, it provides data on what constitutes an enhancement or an obstacle to the student's spoken language.

Key words: positioning, spoken language, hybrid approach, mixed study, positivist-constructivist methodology, Ukrainian student

Introduction

Knowing how essential to one's overall educational success spoken language is, we need theoretical and methodological means of capturing a student's approach to speaking. This function was served in the study presented here by the notion of *positioning*, making it possible to examine one's approach to spoken language on particular pre-set scales, on the one hand, and to analyse it without any categories assumed prior to the study which

a particular person applies within one's own conceptual space. Despite the fact that speaking essentially underlies and "drives" learning (as well as teaching), in educational science the student's approach to their own speaking is rarely examined, with language altogether frequently being taken for granted as part of educational reality. This study offers a change in this respect and the eponymous notion of *positioning* serves as grounds for two types of diagnostic tools, yielding data which cannot be directly added up together but which jointly unravels how a particular student treats her or his own speech and where s/he places it.

Theoretical foundations

How and where we position spoken language is of paramount importance in education. The key role of language altogether is by no means a new discovery and it has long been known that – to put it in ERLA Association's wording – "language shapes our identity and our understanding of the world" (ERLA, 2018) and that words [...] are who we are, and [...] they define our place in the world and they define the world in which we are placed (after Calvert). Yet, it is only recently that the implications of this key position of language have attracted far more attention and various language-oriented publications and initiatives have been developed, moving us a couple of steps forward in this respect. As a result, we observe now a growing interest in and emphasis on the facts that (as presented along the lines of ERLA's premises) all education rests on language, which means that every teacher is a language teachers, which further implies that language – especially spoken – merits a special position in education. Such is the case with, for example, publications fostering (the notion of) *language-sensitive teacher education* (see Rossner & Bolitho, 2022), examining the link between language and student success (e.g. Crusan, 2017), analysing teachers-students interactions (see Elsherief & Masson, 2020), or developing notions such as *pluriliteracies teaching for deeper learning* (see Meyer & Coyle, (2017).

In our lives we – deliberately or unconsciously – position things on a daily basis: we place various facets, phenomena, issues, people etc. on our own hierarchies as well as in self-defined spaces. This is to say that ordinary human *positioning* has a twofold character:

- on the one hand, we place various concepts on multiple scales (when, say, we consider something less or more important or likeable), and,
- on the other hand, we locate the same facets within multidimensional spaces, rendering them constructs that evade any form of hierarchisation (when we assign to these facets any non-gradable attributes)

Accordingly, when approaching, for instance, our education or work, we naturally combine two “sub-approaches”: we assign to it a particular degree of importance or enjoyment, and, at the same time, we view and refer to it through the prism of a number of non-gradable characteristics. Hence, in our approach, our education or work is both a (scalable) concept and (rather than or(sic)) a (non-scalable) construct. The two processes constantly co-occur and it is simply human to position things, people, and phenomena in these two ways, whilst considering them in separation speaks against the very human nature. In other words, placing things on linear scales does not take place in our minds without locating things within our self-defined multidimensional spaces, and by the same token, it does not transpire as human to act conversely, that is to locate things, people, or phenomena, etc. within individual spaces without approaching them in any scale-based way.

The notion of *positioning* has been heavily exploited in many different fields, particularly marketing, where it refers to an overall strategy of making specific brands or products occupy a distinct position, relative to competing names or items – both objectively as well as subjectively in the mind of the customer. As Janiszewska & Insch note, brand *positioning* ‘determines the framework of visual and communication-related execution’ and ‘future brand development as [it is] the basis for gaining competitive advantage’ (Janiszewska & Insch, 2012, p. 9). We can say that the notion of *positioning* itself is positioned highly in the field in question, which is marked by, for example, the fact that dictionary definitions will mention this meaning as the first (or even) only meaning of the term, be it “the position held by a product in the opinion of customers, in comparison with its competitors’ brands” (Collins, 2024). What is worth emphasising here is the fact that so far the notion of *positioning* has not been used in the realm of education, which this very paper strives to change.

The notion of *positioning* (of concepts or constructs) ensues from today’s holistic treatment of people and their development. The traditional separations and divisions have come to be questioned by many different fields and sub-disciplines showing through numerous findings that no dimension – be it cognition or affect – exists in isolation or in a vacuum, but, instead, they permanently co-exist and call for their joint treatment. Needless to say, if such discoveries are made in the field of sciences which underlie education, today’s learning and teaching methods need to comply with them. Most notably, this applies to neuroscience, which has shown, for example, that the link between cognition and affect is so strong that entirely rational decision-making process practically does not exist and remains strongly affected (and essentially initiated) by affect (Beck, 2019, p. 177). Similar reasoning concerning the interdependence between various dimensions that have traditionally been tre-

ated in separation from one another is represented by the extensive thread of recent publications focused on a student's identity (e.g. Joseph, 2004; Jenkins, 2008; Fekete, 2021), linguistic identity (Haugan 2020), or holistic approaches to identity construction (Fekete, 2020).

By the same token, people's approach to things remains holistic, be it to their own speech as a crucial dimension of their overall educational and developmental functioning. When considering various comments made with regard to spoken language, we can recognise, on the one hand, those which place speaking on different personal scales ("I really like speaking/talking", "I find speaking important for my overall development", "I speak to myself a lot"), and, on the other hand, those which retain a multidimensional character and fall out of any rigid binary measurements ("Speaking is a natural part of learning, just like listening, testing, asking questions", "It's hard to imagine schooling without spoken language"). Considering this point from traditional lenses, we can note that the former types of comments fall into educational domains as known under the so-called multi-lateral education (cf. Okoń, 1967) as developed by its later proponents (esp. Niemierko, 2019), which the first part of the study presented in this paper will draw upon.

Methodology

The study made use of two different methodologies corresponding to two forms (sides) of positioning, that is an attitude scale built upon positivist grounds, and a semi-structured interview resting on constructivist rationale. The formation of the attitude scale and the interview rested on the juxtaposition of the positivist and constructivist methodologies respectively as outlined by Guba & Lincoln in their updated version of the premises of alternative research paradigms (Guba & Lincoln, 2014, pp. 285-287) as well as their list of currently valid issues (Guba & Lincoln, 2014, pp. 285-287). The two types of methodologies in the study to spoken language being referred to in two respective ways: as a concept in (positivist) Part 1 and as a construct in (constructivist) Part 2 of the study (cf. Measurement and Measurement Scales, 2024). The two research tools were applied separately, on two different occasions with a few weeks' interval, so as to prevent in the latter component the respondent's direct references to conceptual categories employed in the former part of the study. The attitude scale had been pre-tested with a group of 18 Erasmus students and the interview framework had been tried out with four of them. Yet, this paper addresses a subsequent analysis conducted with one student only, without any intention of generalization, but with a view to assign to the research proper some features of a case study by using methods

providing complementary data on a complex issue. Hence, the entire research path proceeded along the following stages:

Pre-test → Study proper Part 1 → Study proper Part 2 → Juxtaposition
with the two tools (with the attitude scale) (interview-based) of data from Parts 1&2

Part 1 (with the *positioning* of spoken language viewed from positivist lenses)

The aim of the first part was to establish how the respondent subjectively positions spoken language on a pre-set scale or, in other words, how high a status the respondents gives to spoken language. This overall position (scale/status) was assumed to be determined by four components (sub-scales) relating to the respondent's *beliefs* (how much she values speaking), *affect* (how much she enjoys speaking), *actions* (how much she actually speaks of her own will), and *thoughts* (how much she reflects on speaking). Although these four components constitute facets which cannot be – directly added up (for example, the subjective weight assigned to spoken language cannot be literally added to one's emotional attitude to it), they naturally co-occur in a person, which implies that the overall status can indeed be inferred and contrasted between different respondents (as in the case of, for example, one respondent considering speech to be an important element of learning but not really enjoying their own speech too much, and another respondent sharing the same view on the importance of speaking and also finding it most enjoyable to speak – here the latter respondent's overall status assigned to spoken language can be objectively regarded as higher than the position assigned to speaking by the former respondent).

At the same time, in order to achieve a still better picture of how the respondent positions speaking, (four) items relating to the said four components were formulated in such a way that in each block one item referred to speaking being used as a tool for completing different *tasks*, one item relating speech to learning different *subjects*, one item presenting speech as an educational *value* per se, and one referring to it as a personal *attribute*. This subdivision was prompted by the fact that (as the author's earlier studies show) there occur gross differences between students with regard to what roles they assign to speaking, all of which can contribute to its higher status (position) on the level of beliefs, affect, actions, or thoughts. Yet, this subdivision played a secondary function in the study presented here and helped to grasp and systematise various facets underlying a particular status of speech.

The 16 items relating to the positioning proper (and built by juxtaposing each time a particular component against a given role assigned to speech) were additionally accompanied by four items checking on the respondent's

self-assessment, with two items opening the attitude scale and relating to quantitative facets, and two items closing the tool and referring to qualitative ones. For all the 20 items the 5-point Likert scale was applied, covering 'Definitely NOT' (scoring 1), 'Rather NOT' (2), 'Hard to Say' (3), 'Rather YES' (4), and 'Definitely YES' (5).

Table 1

Part 1 of the study – items of the attitude scale

1	Self-assessment	quantity	I'm a talkative kind of person
2			I speak in the company of all the people I meet
3	BELIEFS	TASKS	I view speech as a way of dealing with all kinds of problems
4		SUBJECTS	I must be able to speak about an issue if I want to say that I've learnt it
5		VALUE	I see the ability to speak as an important educational goal
6		ATTRIBUTE	I believe that the way I speak is an important part of my personality
7	AFFECT	TASKS	When solving a task, I feel more comfortable when I can speak about it
8		SUBJECTS	Speaking out loud about what I know gives me pleasure
9		VALUE	I like speaking about the things which I'm learning about
10		ATTRIBUTE	I'm keen to develop my speaking abilities, in all the languages I know
11	ACTIONS	TASKS	When facing a problem, I speak with people about it
12		SUBJECTS	After I've learnt something new, I speak and discuss it with people
13		VALUE	I tend to talk to people just for the sake of my speaking abilities
14		ATTRIBUTE	I use conversations with people as a means of self-improvement
15	THOUGHTS	TASKS	Whatever task I'm doing, I think about how to put things into words
16		SUBJECTS	I tend to reflect on how much I can say about different issues
17		VALUE	I ask myself how much I can say about different things
18		ATTRIBUTE	I tend to wonder what kind of speaker I am
19	Self-assessment	quality	My general speaking abilities are good
20			I find myself a person nice to listen to

Part 2 (with the *positioning* of spoken language viewed from constructivist lenses)

The aim of the second part was to establish the respondent's positioning of spoken language relative to her own conceptual structure, that is without reference to any pre-set scales or dimensions. This was achieved by means of a semi-structured interview, which was built upon two fundamental principles:

- first, concerning TIME: in order not to impose on the respondent any specific categories, temporal references served as the organising concept for the subsequent parts of the interview, built of four parts of an increasing temporal reference (Section 1. "One situation" → Section 2. "These days" → Section 3. "Period of life" → Section 4. "Lifetime"); in order to facilitate the first section for the respondent, when the interview had been arranged, she had been requested to think of one specific conversation/talk which she had held/given recently;

- second, concerning ANCHORS: such an increasing temporal reference was meant to prepare the respondent for each subsequent part of the interview, meaning that, for example, the student's reflection on her current circumstances in Section 2 facilitated remarks on changes observed over time in Section 3, which, in turn provided conceptual grounds for Section 4. It needs to be noted here that each preceding section was less important in the entire interview than the following one, with Section 4 being most crucial as providing data on the *positioning* (proper) of spoken language the most – and thus including the highest number of questions so as to take advantage of the respondent having been prepared by the previous sections to remark on her *positioning* of speaking on a very general level. Additionally, the first section was preceded by two extra "pre-anchors" in the form of two questions concerning the respondent's impressions on speaking about speaking in an interview and in everyday life.

Hence, the interview was conducted along the following lines observing the two principles above:

Section "0" (pre-anchoring questions)

1. What are your thoughts when I say that I want to speak about speaking?
2. Do you think much about speaking?

Section 1 "One situation" (conversation/talk-oriented)
(instruction preceding the study)

Think of some conversation you've held in your native language recently.

1. Why did you choose this one? How did it proceed?
2. Was it a good talk? Why?
3. Can you say anything about the form?
4. Can you name any word, expression, sentence that you used? Why did you use it?

Section 2 “These days” (character-oriented)

1. Do you speak much?
2. When do you speak the most? Why then?
3. What kind of speaker are you?
4. What is your speaking like?

Section 3 “Period of life” (changes-oriented)

1. Have you observed any changes in the way you speak?
2. Were these changes intentional or just a result of maturing/development?
3. Has anything or anyone changed your approach to speaking? Why?
4. What’s the difference between you as a speaker in the past and you as a speaker now?

Section 4 “Lifetime” (role-oriented)

1. What role does speaking play in your life?
2. Do you follow any rules when speaking?
3. Do you have some speaking role model/authority?
4. Would you like to change anything in the way you speak?
5. Can you say that speaking has led you to some achievements?
6. Has it been beneficial in any sense?

(Obviously, if in any of the four sections the respondent happened to remark on any of the later questions at an earlier stage, the relevant question was skipped and the issue addressed in greater detail instead.)

Analysis of results

The results from the two parts of the study were first analysed in separation and then juxtaposed against each other so as to arrive at a possibly comprehensive hybrid interpretation. The first part will be analysed only briefly here as with regard to an individual respondent it serves a secondary function and helps interpret data obtained in the second, constructively-grounded, part.

Part 1

Considered numerically, the respondent’s overall *positioning* of spoken language is high, although not very high. Specifically, it reaches the level of nearly 74%, which can be read as an indication of the respondent appreciating spoken language, but not assigning to it a central role in her development. Interestingly, the respondent’s markings in the 16 items (Items 3-18) checking on the positioning proper proved consistent with her self-assessment as a speaker, which had not been the case with most of the students taking part in the pre-test.

Perhaps the most intriguing finding, though, when it comes to the scale-based verification of spoken language positioning here is the respondent's markings were significantly higher on the level of linguistic beliefs and affect (36 points in total) than those relating to actions and thoughts (23 points in total). It appears justifiable to recognise these two pairs of sub-scores out of all four as the former seem to be somewhat more fundamental, fixed, or theoretical, whilst the latter more advanced, changeable, or practical. From this perspective the respondent's results seem to indicate that she does not practice what she preaches with regard to spoken language – she deems it important and finds it pleasurable, but does not put these views and likes into practice and does not reflect on her own speaking in a similar degree. This observation is additionally confirmed by the respondent's self-assessment relating to how much she speaks (Items 1&2), with the not-very-high volume of speech being partially caused by her not-too-high assessment on the qualitative end (Items 19&20). Although the numerical part of the study was not too extensive or advanced, it provides us with a highly consistent picture of the respondent's *positioning* of her speech.

Part 2

The – constructivism-grounded – interview started with marked hesitation on the part of the respondent, possibly caused by the unusual form of the two pre-anchoring questions (Q 1&2). The level of hesitation rapidly declined, though, as the timeframe became wider and the respondent could proceed along the path she chose for herself to present a personal internally-consistent approach. In fact, the decline in question was noticeable even within the very first reply loaded at the beginning with incertitude and reading *"I'm not sure if I'm considering the sentence of yours. We're just going to.. we're just going to have a normal conversation, like, that's what I'm thinking about. I don't feel pressure, I don't feel confused, pretty normal"*, but quickly moving on to reveal a very clear individual picture of facets determining the position of spoken language: *"I think we're going to disclose some of the patterns of speaking, because we speak differently in our native languages, at least I do, I really do, the conversations in my native language, it's always a problem I stumble upon – which language is my native? Because I come from the Russian-speaking region, which switched to Ukrainian, like, three years ago, but my family is still Russian speaking, but I'm obtaining my individual education in Ukrainian, yeah? (...) when I'm speaking in this diglossic Ukrainian-Russian language sometimes I don't express myself fully, I always have to second-guess the meaning. I always do when I try it. It's much more intuitive than in English probably. I suppose that's what speaking is."* (Throughout the paper the respondent's replies have been cited without any corrections or modifications.) Raging this kind of inter-linguistic struggle in herself, the respondent

additionally proved capable of critical self-assessment as she replies to the second question as to whether she thinks much about speaking: *"Unfortunately I don't but I'd better do, because I sometimes express myself in a very unclear ambiguous way. It's obvious for me, because I generated the thought, but I haven't articulated it just properly. It could be shortened, it could be just weirdly formulated."* This reply does not only show language to be of importance to the respondent and some of her biographical context highly important for our further analysis, but it contains some crucial wording (generating the thought, ambiguity etc.) upon which her positioning of speaking rests.

When asked at the beginning of the interview proper about one particular situation, she reflected on a conversation the choice of which was determined by the fact that she found it amusing. The focus of the respondent's account of what it concerned was put on the content rather than the form. Yet, when prompted to remark on the latter, she stated that *the sentences were formulated in a very simple way, not sophisticated by any means, they were just informative*. She could not recall any particular wording that occurred during that talk, which later clearly contrasted with her remarkable ability to remark on the lexical dimension of conversations from a more general perspective. As it transpired later, whilst in the case of one-off conversations personally significant were those talks that were funny and/or informative, on a more general level the form of the wording applied mattered a lot to the respondent and underlay her personal change.

In Section 2 of the interview the respondent referred to her *educational process* as providing her with *opportunities to speak*, particularly at the point of staying abroad in a Polish dormitory in isolation from her family and friends. Although she apparently likes to talk a lot, the respondent refers to herself as a *the most garrulous [but] very indirect speaker*, adding *I really struggle with the current of my thought, thoughts which I'm expressing, I'm lost it*, and, when prompted to say more, she continues saying *I'm not able to articulate them in a proper order, and I'm just jumping from one point to another, trying to synthesise them all in a logical way*. When asked to think of adjectives describing best her speaking style, the respondent referred to it as – without any hesitation at all – *chaotic*, and – after a bit of consideration – *expressive* – with the two descriptors clearly conforming to the sub-score obtained in Part 1 of the study with regard to her beliefs and affect concerning spoken language (as significantly lower than that relating to speech-oriented actions and reflection).

The third (change-oriented) section proved most revealing with regard to how the respondent positions her speech. This can best be seen through a perusal of her following uninterrupted words: *on the verge of puberty I discovered... Before the puberty kicked me, like, when I was about 7 to 11 I was extremely bullied in school, so I was not given the opportunity to speak, I was fighting all the time, and*

that was my kind of communication, I was physically aggressive, and then I realised that physical aggression doesn't serve me actually, and I'd better go into a more feminine way of aggression, more subtle aggression, verbal aggression, I realised I'm not so witty, I'm not able of a short comeback [?], so I could try to pressure people with words they were not able to understand and which could make them consider themselves stupid, and I'll be all-mighty, all-whitey and the case is solved. As these words show, a big change occurring in the respondent on the level of speech was quite intentional and it related to the form of the words used. In the course of time her approach and form of speech has changed radically, with the circumstances being different and the respondent not finding the need to be verbally aggressive any more – as she herself retells: I started to be more open, I stopped being so considerate about much speech, regarding its form, like I'm not afraid to use some words which are commonly used, because before that complexity was part of my identity, I'm bullied not because I'm mad, I'm poor, I'm dumb, but because I'm not understandable, not reachable, that gave me some safe space, but now I don't have to be complex, I'd better be simple, and this will simplify my life as well. So [I decided] to be more open and intentionally I started simplifying not only my way of speaking, but my way of thinking as well. As a result of simplifying the way she spoke, the respondent discovered herself to be more humorous, which was not an intended effect, but something that she started to recognise in her own talk, without knowing where this power came from.

In the last section of the interview the respondent assigned to speech a predominantly communicative function. She did not name any particular rule she tends to follow when speaking, but she admitted that when she happens to be talking to her friends, she does not use any *filters* which she applies when talking to strangers and in the company of her friends, she becomes *completely unhinged*. She did not name any 'speaking authority' or 'model' she might follow, but she proved clear about one quality of her speech which she would like to change, saying *I would like to be more reserved, because my openness doesn't turn me well (...) I probably would like to shorten the length of my speech, I would like to be able to express myself in a quicker way*. Finally, the respondent could not attribute any particular achievements directly to language per se, although she recalled one recent situation with a younger student praising her ability to respond to comments made during a conference which the respondent had attended.

Most interestingly, the respondent emailed some additional comments complementing what she had stated during the interview herself. In those comments she put into words two significant issues which could also be partially inferred from her answers to the questions posed throughout the four sections, but which add to our awareness of how she positions spoken language with her own lexis. The first point concerned the said change in how

she approached speech in the past – *as a weapon*, and how she approaches it now – *as an instrument*. The second point related to what the respondent owes to speech and how speech did in fact contribute to her achievements. She says: *I have built my reputation in university on the way I speak and present myself, I got into Erasmus thanks to my speaking abilities, I am able to explore cultural landscapes, try my fortune on different educational opportunities – all of that is because I am a direct and inexorable speaker. I will not evaluate it in a dichotomy of good or bad – that is basically how I am and who I am. I've received a lot of criticism and hate, being called annoying and unbearable, simultaneously I've received a lot of praise and admiration regarding my communication style. On top of that, in her emailed comments the respondent also returned to her overall self-assessment as a speaker, calling herself garrulous, loud, complex, and persuasive, and elaborating on differences between the languages she happens to use: It [my character as a speaker] strongly depends on the situation I am in and even more prominently it shows in whatever language I am speaking: English is more of a sophisticated way of expression with the inclusions of yapp:D, also, I have noticed the looseness and liberty of disclosing some of the vulnerable moments of my life while talking in English. Ukrainian – chaotic and random, heavily relied on jokes and context, Polish – rather reserved (reasoned by unsureness in language proficiency, but I was never ashamed of my Polish).*

Discussion and conclusions

When juxtaposed against each other, the results obtained in the two parts of study provide a highly interesting comprehensive picture of the respondent's positioning of her own speech. Most importantly, it transpires that – possibly due to biographical elements – she locates spoken language more in the axiological and affective spheres than in the psychomotor or cognitive domains. She assigns to speech numerous social facets which relate to her internal emotional experience, with the affective component “ruling over” her *current of thoughts*. Her approach to speech – as an important but not pivotal – dimension of education is well reflected by her self-assessment as a speaker both on the qualitative and quantitative end. From the instructional perspective, these findings suggest that the student's speech orientation needs to be boosted by references to how speech supports actions and reasoning, which she may essentially realise theoretically (as the scores in Part 1 would imply), but which she appears not to put into practice (as she also admits in Items 13 and 14 of the attitude scale, where she marked ‘2’ representing her ‘Rather NOT’ answer). The effect in question is most noticeable in the dimension of thoughts, with regard to which (in Items 15-18) three (out of 4) replies are

equally negative, with only Item 16 remaining “on the verge” of positive and negative positioning.

The respondent's past *weaponising the speech*, as she put it, gradually converted into its *instrumentalisation*, with the respondent *becoming softer and relenting about wording choices, basically less mean* (phrases used in the message sent after the interview proper). The way she spoke on her positioning of spoken language makes it apparent that to her speech has always has a strong existential edge and determined her social status, her position in different-aged peer groups, or her female characteristics. In the light of the respondent's positioning of spoken language being so heavily loaded with biographical elements (reflected by a very strong linguistic register), it is far from being surprising that in Part 1 of the study she marked ‘5’ against all items pertaining to her linguistic beliefs, confirming that the way and degree in which she positions her speech have very strong axiological and affective foundations.

What also matters for the consideration of how and how much the respondent reflects on spoken language (and thus how she positions it in a multidimensional space) is the fact that, as noted earlier, in the pre-anchoring questions she referred to the disclosure of speaking patterns across different language. It can be interpreted as an indication of such an approach to spoken language that reflecting on it needs to intersect different languages rather than pertain to one language only. The respondent's answer to the question concerning ‘speaking about speaking’ can be viewed as falling into a very common stance, whereby the ability to speak one's native language(s) is taken for granted and, consequently, not subjected to analysis, examination, research, or discussion, which, from the perspective of the educational role of language mentioned at the beginning of the paper, transpires as unequivocally detrimental.

The second part of the research also spoke against this detrimental tradition of confining analyses of speech and one's approach to speaking to foreign languages only. Thanks to the anchoring applied in such a way that the respondent became prepared throughout the interview to make remarks of an increasingly wider temporal reference, she started off with comments concerning one particular situation and moved on to remark on her speech at a specific point of time, changes which have occurred since she had been a child, and, finally, on the most general scale, on how she positions spoken language in her life altogether. Without the use of such temporal anchoring and with the order of sections/questions being reversed, the respondent might have not been able to generalise on the position of spoken language over time as part of her overall existence.

Being relevant to both the positivist and the constructivist rationale, the notion of *positioning* It has proved to serve the holistic verification of how

the respondent approaches spoken language. In the first part it has provided data showing both those facets which boost its subjective positioning by the respondent as well as those domains where the position is spoken language is diminished, and in the second part – the respondent's own rationale underlying her approach to spoken language. Although these two types of data cannot be directly added up, they jointly build a comprehensive picture, the hybrid character of which chimes with people's natural approach to things. Owing to the omnipresence of language in education, the twofold data can be of significant and interest in practically all subjects and disciplines where (whichever) language – in whatever manner and degree – comes into play.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

- Beck, H. (2019). *Scatterbrain. How the Mind's Mistakes Make Humans Creative, Innovative, and Successful*. Vancouver/Berkeley: Greystone Books
- Crusan, D.C. (2017). *All Teachers are Language Teachers: How Language Acquisition and Writing Assessment Affect Student Success*. Keynote speech. Alabama Mississippi: TESOL (AMTESOL), Hattiesburg, Mi
- Elsherief, H. & Masson, M. (Eds.). (2020). *Every Teacher is A Language Teacher*. Ottawa: University of Ottawa
- Fekete, A. (2020). *Desire, freedom, and pain in English learners' emotional responses to SLA: A holistic look at English learners' multilingual identity construction*. Educational Role of Language Journal, 2(2) (Re-)Shaping One's Identity with Language, 84-99
- Fekete, A. (2021). *Examining teachers' well-being during the pandemic: a mixed method study on teachers' psychological, emotional, and identity responses to online education*. Educational Role of Language Journal, 2(6), Linguistic Well-Being (before, during, and after the pandemic), 46-65
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2014). *Kontrowersja wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Haugan, J. (2020). *Norwegian linguistic identity through history – from national identity to linguistic individualism*. Educational Role of Language Journal, 2(4), (Re-)Shaping One's Identity with Language, 42-55
- Janiszewska, K. & Insch A. (2012). *The strategic importance of brand positioning in the place brand concept – elements, structure and application of the positioning statement*. Journal of International Studies, 5, 9-19
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. London: Routledge/Taylor & Francis Group
- Joseph, J.E. (2004). *Language and Identity. National, Ethnic, Religious*. Houndsmills, Basingstroke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan
- Meyer, O. & Coyle, D. (2017). *Pluriliteracies teaching for learning: Conceptualizing progression for deeper learning in literacies development*. European Journal of Applied Linguistics, 5(2), 199-222
- Niemierko, B. (2019). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Okoń W. (1967). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia
- Rossner, R. & Bolitho, R. (2022). *Language-Sensitive Teaching and Learning. A Resource Book for Teachers and Teacher Educators*. London: Palgrave Macmillan

Internet resources

- Collins Dictionary, online (2024). www.collinsdictionary.com/dictionary/english/positioning, [accessed on 15 March 2024]
- ERLA(ERLAssociation)(2018)educationalroleoflanguage.org/wp-content/uploads/2023/02/ERLA-4-premises.png, [accessed on 09.03.2024]
- Measurement and Measurement Scales. (2024): media.acc.qcc.cuny.edu/faculty/volchok/Measurement_Volchok/Measurement_Volchok3.html, [accessed on 14 March 2024]

KATARZYNA SCHRAGER

ORCID 0009-0008-1541-320X

Uniwersytet Warszawski

ADAM PIETRUSZKA

ORCID 0000-0002-4929-4105

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

CYFROWE KOMPETENCJE MUZYCZNE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ABSTRACT. Schrager Katarzyna, Pietruszka Adam, *Cyfrowe kompetencje muzyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [Digital Musical Competence of Early Childhood Education Teachers] Studia Edukacyjne no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 137-155. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 11.11.2024. Accepted: 1.12.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.9

The article addresses the topic of digital musical competencies of early childhood education teachers, emphasizing their significance and practical application in the teaching process. The study presents definitions of key concepts and discusses the role of digital technologies in education, with a focus on their implementation in music teaching. It offers the results of empirical research conducted on a group of 363 early childhood education teachers from randomly selected primary schools in Poland, who completed a detailed questionnaire assessing their skills and the extent of using modern digital tools such as notation software, audio recording and editing programs, and interactive music applications. The findings revealed both the widespread use of basic multimedia technologies and significant gaps in more advanced digital competencies. The article concludes with the formulation of findings and recommendations regarding the need for the development of training programs and systematic education on the use of digital technologies, which could contribute to enhancing the quality of music education at the early childhood level.

Key words: early childhood education, digital music technologies, notation software, music teaching, multimedia teaching tools

Definicja kompetencji cyfrowych

Współczesna edukacja poddawana nieustannym zmianom wynikającym z dynamicznego rozwoju technologii stawia przed nauczycielami nowe, zło-

żone wyzwania, które wymagają nie tylko posiadania, ale również stałego doskonalenia kompetencji cyfrowych. Zdolność do efektywnego integrowania technologii z procesem dydaktycznym staje się kluczowym aspektem profesjonalizmu nauczycieli, determinującym jakość nauczania i przygotowanie uczniów do funkcjonowania w cyfrowym społeczeństwie. Aby pełniej zrozumieć znaczenie tych umiejętności w procesie nauczania, konieczne jest sięgnięcie do korzeni pojęcia „kompetencja”. Zdefiniowanie tego terminu umożliwi lepsze zrozumienie, w jaki sposób kompetencje cyfrowe nauczycieli wpływają na jakość edukacji.

Według teoretyka pedagogiki Benjamin Blooma, kompetencje to nie tylko zbiór wiedzy, umiejętności i postaw, lecz także zdolność do skutecznego zastosowania tych elementów w praktyce (Bloom, 1956, ss. 201-207). Współczesne ujęcie definicji kompetencji w dużej mierze odzwierciedla podejście przedstawione przez Blooma. W obecnych czasach, podobnie jak w jego klasycznej taksonomii, kompetencje postrzegane są jako zespół mierzalnych standardów obejmujących wiedzę, umiejętności, zdolności i postawy, które determinują oczekiwane zachowania i działania w określonej roli na odpowiednim poziomie. Kompetencje te mogą być rozwijane poprzez procesy edukacyjne, szkolenia oraz zdobyte doświadczenie. W najnowszej literaturze kompetencje definiowane są również jako zintegrowane połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które umożliwiają jednostce skuteczne działanie w złożonych kontekstach, zwłaszcza w erze szybkiego postępu technologicznego (OECD, 2021). Podkreśla się, że kompetencje wykraczają poza zdolności techniczne, obejmując również umiejętność krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów oraz adaptacji do nowych sytuacji. Takie ujęcie jest istotne dla przygotowania jednostek do efektywnego funkcjonowania we współczesnym, zglobalizowanym społeczeństwie, w którym technologie cyfrowe odgrywają centralną rolę.

Model kompetencyjny prezentowany w publikacji dotyczącej strategii edukacyjnych dla edukatorów pracujących na terenie Unii Europejskiej uwzględnia cztery kluczowe wymiary: postawy, wiedzę, umiejętności oraz zachowania. W odróżnieniu od klasycznej definicji kompetencji zaproponowanej przez Blooma, model ten poszerza zakres o komponent zachowań. Uwzględnienie tego aspektu pozwala na bardziej holistyczne spojrzenie na kompetencje nauczyciela, podkreślając potrzebę nie tylko zdobycia wiedzy i umiejętności, ale również ich świadomego i odpowiedzialnego wdrażania w codziennej pracy edukacyjnej. Postawy, rozumiane jako gotowość do działania, stanowią podstawę rozwoju kompetencji. To one prowadzą do zdobywania wiedzy poprzez różne źródła, takie jak doświadczenie, literatura, czy zasoby internetowe, co następnie wspiera rozwój umiejętności. Umiejętności te obejmują zdolność realizacji zadań, praktycznego zastoso-

wania wiedzy oraz przekształcania postaw w konkretne działania. Cały ten proces skutkuje w odpowiednim i kontekstualnym zachowaniu, które odzwierciedla poziom opanowania danej kompetencji (A Competence Model for Youth Workers to Work Internationally, 2023). Zachowanie integruje postawy, działania, wiedzę oraz umiejętności, stanowiąc pełny obraz kompetencji. Analiza zachowań umożliwia ocenę poziomu kompetencji edukatora, pozwalając określić, czy jego umiejętności są wystarczające do skutecznej i efektywnej pracy.

Zgodnie z definicją przedstawioną w dokumencie Zalecenie Rady Europejskiej z 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, kompetencje cyfrowe obejmują

pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie (Rada Europejska, 2018, s. C 189/01).

W dalszej części dokumentu przedstawiono szczegółowe informacje dotyczące wymaganej wiedzy, umiejętności oraz postaw związanych z kompetencjami cyfrowymi. Autorzy podkreślają kluczowe znaczenie technologii cyfrowych w kontekście komunikacji, kreatywności i innowacyjności, a także zwracają uwagę na potrzebę świadomości ich możliwości, ograniczeń, konsekwencji oraz potencjalnych zagrożeń. Istotnym elementem jest zrozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logicznych podstaw rozwijających się technologii cyfrowych, w tym znajomość funkcji urządzeń, oprogramowania oraz sieci.

W świetle przedstawionych zagadnień Rada Europejska akcentuje konieczność przyjęcia krytycznego podejścia do oceny trafności, wiarygodności i wpływu informacji oraz danych w środowisku cyfrowym, z uwzględnieniem aspektów prawnych i etycznych. Równie istotna jest zdolność do efektywnego korzystania z technologii cyfrowych, aby wspierać aktywną postawę obywatelską, współpracę społeczną oraz kreatywne realizowanie celów na poziomie jednostkowym, społecznym i biznesowym. Sprawne posługiwanie się treściami cyfrowymi, ich ocena, tworzenie, programowanie oraz udostępnianie stanowią niezbędny zestaw umiejętności, które powinien posiadać każdy młody człowiek we współczesnym świecie. Ponadto, podkreśla wymagania dotyczące umiejętności zarządzania informacjami, treściami, danymi oraz tożsamościami cyfrowymi, wraz z ich właściwą ochroną. W zakres oczekiwanych kompetencji wchodzi również zdolność do rozpoznawa-

nia i efektywnego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji i robotyki.

Ostatni aspekt omawianego zakresu kompetencji cyfrowych skupia się na kwestiach etyki, bezpieczeństwa oraz odpowiedzialności związanych z ich użytkowaniem. Należy podkreślić, że korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego, krytycznego podejścia, opartego na ciekawości, otwartości oraz dalekowzrocznym spojrzeniu na ich rozwój. W tym kontekście konieczne jest promowanie etycznego, bezpiecznego i świadomego korzystania z dostępnych narzędzi cyfrowych.

Podsumowując powyższe informacje, można stwierdzić, że kompetencje cyfrowe (ang. *digital competences*) obejmują krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i zainteresowanie nimi do celów uczenia się, pracy oraz udziału w społeczeństwie. Oznacza to zestaw wiedzy, umiejętności oraz postaw, które umożliwiają skuteczne funkcjonowanie w środowisku cyfrowym (Kompetencje cyfrowe, 2023).

Zgodnie z aktualnymi źródłami wiedzy, kompetencje cyfrowe obejmują szeroki zakres umiejętności, które umożliwiają jednostce efektywne funkcjonowanie w środowisku cyfrowym. Obejmują one między innymi: zdolność do efektywnego wykorzystywania informacji i danych, umiejętność komunikacji i współpracy z innymi, biegłość w korzystaniu z mediów, a także tworzenie treści cyfrowych, w tym programowanie. Ponadto, kompetencje te obejmują kwestie związane z bezpieczeństwem cyfrowym, w tym komfortem cyfrowym oraz cyberbezpieczeństwem, a także rozważania dotyczące własności intelektualnej. W skład kompetencji wchodzi również zdolności do rozwiązywania problemów oraz krytycznego myślenia, co umożliwia świadome i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych.

Badanie przeprowadzone przez niemieckiego badacza Hendrika Ottena oraz izraelską badaczkę Yael Ohana (Otten, Ohana, 2008, s. 18) koncentrowało się na roli kompetencji cyfrowych w europejskiej pracy z młodzieżą, szczególnie podkreślając znaczenie informacji i technologii komunikacyjnych dla procesów internacjonalizacji oraz globalizacji w tym obszarze. Kompetencje cyfrowe zostały w nim zdefiniowane jako coś znacznie więcej niż umiejętność obsługi narzędzi komunikacyjno-informatycznych. Autorzy zwracają uwagę, że są one kluczowe dla profilu nauczyciela nie tylko w aspekcie behawioralnym, ale również w kontekście zdolności do efektywnego zarządzania wiedzą. W środowisku cyfrowym, w którym dostęp do informacji jest powszechny, kluczową umiejętnością staje się ich przetwarzanie i przekształcanie w użyteczną wiedzę. Kompetencje cyfrowe obejmują krytyczne podejście do technologii, zdolność do podejmowania świadomych decyzji oraz umiejętność konwersji informacji w głęboką wiedzę. W pracy z uczniem nauczyciele przyjmują rolę „menedże-

rów wiedzy”, wspierając uczniów w zdobywaniu, filtrowaniu i przetwarzaniu informacji, co w rezultacie sprzyja rozwijaniu ich umiejętności i wiedzy zgodnie z celami edukacyjnymi. W ostatecznym rozrachunku kompetencje cyfrowe obejmują skuteczne korzystanie z technologii, zarządzanie informacjami oraz wspieranie młodzieży w poszerzaniu wiedzy w dobie cyfryzacji.

Kompetencje cyfrowe są ściśle powiązane z pojęciem TIK, czyli Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych. Chociaż definicje tego terminu mogą się różnić w zależności od źródła, obejmują one technologie związane z przetwarzaniem informacji oraz komunikacją za pomocą rozwiązań elektronicznych. Termin ten ma istotne znaczenie w kontekście współczesnych wyzwań związanych z dostępem do informacji, wymianą komunikatów oraz interakcjami w środowisku cyfrowym. Współczesne rozwijanie kompetencji cyfrowych jest zatem niezbędne do skutecznego funkcjonowania w zglobalizowanym społeczeństwie informacyjnym. Według Głównego Urzędu Statystycznego, narzędzia TIK to „rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej”. Alternatywnie można stosować takie określenia, jak technologie teleinformatyczne czy techniki informacyjne, które obejmują obszary z pogranicza nauki, techniki i społeczeństwa informacyjnego (Photon Education, 2023).

W ostatnich latach badania nad kompetencjami cyfrowymi nauczycieli wskazują na rosnącą potrzebę ich wsparcia poprzez dostosowane programy szkoleniowe. Według badań prowadzonych przez Komisję Europejską (Redecker, 2017), rozwój kompetencji cyfrowych powinien obejmować zarówno zdolności techniczne, jak i umiejętności krytycznego myślenia, które umożliwiają nauczycielom efektywne wykorzystanie technologii do celów edukacyjnych. Nauczyciele powinni być w stanie nie tylko obsługiwać oprogramowanie edukacyjne, ale również oceniać jego przydatność w kontekście dydaktycznym oraz dostosowywać metody nauczania do zmieniających się realiów technologicznych. Wspieranie kompetencji cyfrowych wymaga jednak podejścia wykraczającego poza tradycyjne kursy teoretyczne. Praktyczne doświadczenia odgrywają kluczową rolę w procesie nauczania, umożliwiając nauczycielom zdobywanie umiejętności, które mogą bezpośrednio wdrażać w klasie. Uczestnictwo w warsztatach i projektach praktycznych pozwala na lepsze zrozumienie technologii, a także zwiększa pewność siebie pedagogów w jej wykorzystywaniu. Wdrożenie technologii cyfrowych do edukacji jest najbardziej efektywne, kiedy towarzyszy temu refleksyjna praktyka i wsparcie w postaci mentoringu oraz coachingu. Tego typu zintegrowane podejście pozwala nauczycielom na świadome i skuteczne korzystanie z technologii, co przekłada się na wyższy poziom nauczania oraz większą adaptacyjność w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Codzienne zastosowanie kompetencji cyfrowych

Kompetencje cyfrowe odgrywają istotną rolę, szczególnie w kontekście nauczycieli uczących muzyki. We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, umiejętności te stają się nieodzowne nie tylko w zakresie komunikacji, ale również jako fundament innowacyjnego podejścia do pracy, wyrażania kreatywności oraz zwiększania efektywności działań dydaktycznych, są niezbędne również w codziennym funkcjonowaniu, obejmując pozyskiwanie informacji, realizowanie spraw urzędowych oraz przeprowadzanie codziennych transakcji. W związku z tym ich rozwój stanowi integralny element współczesnej edukacji, umożliwiając nauczycielom adaptację do nowych technologii i skuteczne ich wykorzystywanie w procesie nauczania.

Przykłady ekspansji procesów cyfrowych są szczególnie widoczne w relacji z urzędami państwowymi. Jeszcze niedawno roczne rozliczenia podatkowe czy wnioski o świadczenia można było składać w formie papierowej. Jednak od 2019 roku wszystkie te procesy zostały zdigitalizowane, wymagając obecnie obsługi przez Internet. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku popularnego świadczenia 500+. Do niedawna możliwa była papierowa deklaracja w urzędzie, obecnie jednak wszelkie wnioski w tej sprawie muszą być złożone drogą elektroniczną przez Internet. Tendencje te wskazują, że kompetencje cyfrowe stały się nieodzownym narzędziem nie tylko dla komunikacji, ale również dla pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i administracyjnym. Wymusza to na jednostkach, w tym na nauczycielach, rozwijanie umiejętności obsługi nowoczesnych narzędzi cyfrowych, które są niezbędne zarówno w pracy zawodowej, jak i w codziennym funkcjonowaniu. Umiejętności te umożliwiają efektywne korzystanie z usług cyfrowych, realizację spraw urzędowych oraz lepsze przystosowanie do rosnącej cyfryzacji procesów społecznych.

Na rządowej stronie internetowej wskazuje się, że nowoczesne technologie w znacznym stopniu wpływają na sposób wykonywania pracy, która staje się coraz bardziej zależna od rozwiązań cyfrowych oraz Internetu. Poziom kompetencji cyfrowych przekłada się bezpośrednio na konkurencyjność, efektywność oraz innowacyjność firm, co podkreśla ich rosnącą wagę w dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym (biznes.gov.pl, 2022). Obecnie coraz więcej procesów i procedur przenosi się do sfery cyfrowej, co obejmuje wyszukiwanie informacji, szybkie komunikowanie się, rozliczenia z urzędami, zakupy, obsługę bankowości internetowej, płatności i inne codzienne czynności. Współczesne społeczeństwo wymaga biegłej obsługi technologii cyfrowych zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.

Kompetencje cyfrowe stały się integralną częścią codziennego funkcjonowania, wychodząc poza aspekt komunikacji. Wykorzystuje się je do realizacji

celów społecznych, prywatnych oraz zawodowych. Ich znaczenie rośnie niemal w każdym sektorze gospodarki i w różnych dziedzinach zawodowych. W efekcie, firmy, instytucje, szkoły i urzędy poszukują pracowników, którzy nie tylko biegle poruszają się w świecie cyfrowym, ale również efektywnie korzystają z narzędzi technologii cyfrowych, co staje się nieodzowną umiejętnością w nowoczesnym środowisku pracy. Zmieniające się wymagania stawiają przed jednostkami konieczność ciągłego dostosowywania się do nowych wyzwań, co podkreśla znaczenie nie tylko aspektów technicznych, ale również zdolności interpersonalnych i kreatywnych (biznes.gov.pl, 2022).

Kompetencje cyfrowe nauczyciela w edukacji muzycznej

W ostatnich latach coraz więcej badań wskazuje na rosnącą potrzebę wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli poprzez odpowiednie programy szkoleniowe. Wyniki analiz prowadzonych przez Komisję Europejską podkreślają, że rozwój tych kompetencji powinien obejmować zarówno zdolności techniczne, jak i umiejętności krytycznego myślenia, które umożliwiają skuteczne wykorzystanie technologii w celach edukacyjnych. Nauczyciele powinni nie tylko sprawnie obsługiwać oprogramowanie edukacyjne, ale także umieć ocenić jego przydatność w kontekście dydaktycznym oraz dostosowywać swoje metody nauczania do dynamicznie zmieniających się realiów technologicznych.

Polska boryka się z istotnymi wyzwaniami w tej dziedzinie. Raport Najwyższej Izby Kontroli (NIK) z 2021 roku ujawnia znaczące braki w kompetencjach cyfrowych nauczycieli, wskazując, że mimo wielu inicjatyw mających na celu podniesienie poziomu ich umiejętności, dotychczasowe działania nie przyniosły zadowalających efektów. W rezultacie, Polska zajmuje 24. miejsce na 27 krajów Unii Europejskiej pod względem kapitału ludzkiego społeczeństwa cyfrowego (NIK, 2021). Potwierdzają to również badania Związku Cyfrowa Polska z 2024 roku, według których nauczyciele oceniają stopień cyfryzacji polskiej edukacji na 7,6 punktu w 10-stopniowej skali. Wynik ten wskazuje na konieczność dalszego doposażania szkół w nowoczesne technologie oraz organizowania szkoleń, które umożliwią pełne wykorzystanie ich potencjału (Związek Cyfrowa Polska, 2024).

Pandemia COVID-19 zapoczątkowała rewolucję komunikacyjną, spowodowaną koniecznością przejścia na nauczanie zdalne. Warto jednak rozważyć, czy ta zmiana dotyczyła jedynie formy komunikacji oraz interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami, czy też wywarła znaczący wpływ na treści programowe oraz metody ich realizacji. W kontekście cyfrowych kompeten-

cji muzycznych nasuwa się pytanie, jakie konkretnie umiejętności i wiedzę z zakresu technologii muzycznych oraz informatycznych powinni posiadać współcześni nauczyciele, aby efektywnie i kreatywnie poruszać się w cyfrowym świecie. Zrozumienie i umiejętne wykorzystanie nowoczesnych technologii cyfrowych w praktyce edukacyjnej staje się kluczowym elementem, pozwalającym na innowacyjne i angażujące prowadzenie zajęć.

Sprawne poruszanie się w środowisku internetowym oraz umiejętność obsługi komputera stanowią jedynie część szerszego spektrum kompetencji cyfrowych, które są niezbędne dla nauczycieli muzyki. Na podstawie analizy literatury oraz własnych doświadczeń, z uwzględnieniem treści programowych nauczania muzyki na poziomie klas 1-3 oraz 4-7, a także biorąc pod uwagę naturalne zainteresowanie i zdolności dzieci oraz młodzieży do przyswajania wiedzy za pomocą nowoczesnych technologii, można wyróżnić istotne kompetencje w zakresie cyfrowych technologii muzycznych.

1. Umiejętność wyszukiwania i korzystania z materiałów muzycznych dostępnych online, w tym: nut w formie cyfrowej z edytorów nutowych oraz plików PDF i DOC, podkładów muzycznych w formatach .wav, .flac, .mp3, a zwłaszcza MIDI, filmów i teledysków na platformach, takich jak YouTube, plików karaoke, a także bezpłatnych programów do obróbki dźwięku i zapisu nutowego, jak na przykład Audacity i Musescore.

2. Kompetencje w operowaniu sprzętem multimedialnym w trakcie lekcji i przygotowywania zajęć, obejmujące:

- tworzenie i edycję prezentacji multimedialnych, np. w programie PowerPoint,
- odtwarzanie i prezentowanie muzyki,
- prowadzenie aktywności muzycznych, takich jak karaoke,
- tworzenie muzyki z użyciem programów komputerowych, np. GarageBand, Musescore, Fruity Loops,
- organizowanie festiwali i imprez muzycznych z wykorzystaniem podkładów dźwiękowych w różnych formatach,
- wyświetlanie teledysków i filmów muzycznych z YouTube oraz innych platform, takich jak CDA czy Netflix,
- korzystanie z nowoczesnych, interaktywnych instrumentów klawiszowych,
- naukę i zabawę z użyciem stron internetowych dedykowanych edukacji muzycznej.

3. Znajomość i umiejętność korzystania z aplikacji muzycznych dostępnych na urządzenia mobilne, takich jak Ocarina, Magic Piano, Bloom, Bubble Harp, czy Drum Kit.

4. Znajomość komputerowych edytorów nut, np. Musescore, Finale, Sibelius.

5. Umiejętność wprowadzania nut z wersji papierowej do programów komputerowych.

6. Znajomość i umiejętność korzystania z aplikacji streamingowych, takich jak Spotify.

7. Praktyczne używanie programów DAW (Digital Audio Workstation), np. Audacity, Cubase, Reaper, Ableton, Luna, do nagrywania i edycji dźwięku.

8. Znajomość programów komputerowych do karaoke, najlepiej z funkcjami wyodrębniania głównej ścieżki wokalne, zmiany tonacji, tempa oraz głośności utworu.

9. Umiejętność montażu krótkich filmów ze zdjęć lub materiałów wideo z dodaną muzyką na osobnej ścieżce.

10. Rozróżnianie i umiejętność konwersji formatów dźwiękowych, np. zamiana z .wav na .mp3, z .mp4 na .mp3, z MIDI na WAV.

W obliczu nieustannych zmian technologicznych oraz rosnących wyzwań współczesnego środowiska edukacyjnego, nauczyciele muzyki muszą poszerzać swoje kompetencje cyfrowe, aby skutecznie integrować nowe technologie z procesem dydaktycznym. Taki rozwój nie tylko wspiera innowacyjność, ale również pozwala lepiej dostosować metody nauczania do potrzeb uczniów, dla których cyfrowe narzędzia są integralną częścią codziennego życia. W związku z tym, szczególnie istotne staje się zrozumienie, jak nauczyciele postrzegają swoje kompetencje oraz jakie są rzeczywiste potrzeby w zakresie ich rozwoju.

Analiza wyników badań nad kompetencjami cyfrowymi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie nauczania muzyki

W celu przeprowadzenia analizy poziomu muzycznych kompetencji cyfrowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, pełniących rolę wychowawców klas 1-3 i realizujących zajęcia muzyczne, opracowaliśmy ankietę. Narzędzie badawcze, przygotowane na platformie Google Forms, zostało przez nas rozesłane do kilku tysięcy losowo wybranych szkół w Polsce. Adresy e-mailowe szkół, które wykorzystaliśmy w badaniu, pobraliśmy z publicznie dostępnej bazy danych opublikowanej na stronie rządowej (dane.gov.pl, 2023). Warto zaznaczyć, że zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, dyrektorzy szkół publicznych (państwowych, prywatnych, społecznych) nie są zobligowani do zatrudniania nauczycieli specjalistów

w zakresie edukacji muzycznej, posiadających ukończone studia muzyczne i uprawnienia pedagogiczne. W klasach 1-3 realizacja treści muzycznych wynikających z podstawy programowej może być powierzona nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, którzy prowadzą zintegrowane zajęcia (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017).

W niniejszym badaniu określiliśmy szereg kluczowych problemów badawczych, mających na celu szczegółową analizę poziomu i zakresu kompetencji cyfrowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście dydaktyki muzycznej. Problemy te obejmowały:

- znajomość oraz umiejętność wykorzystania sprzętu multimedialnego przez nauczycieli, w tym zastosowania takie, jak przygotowywanie i prowadzenie prezentacji multimedialnych, odtwarzanie materiałów muzycznych, organizowanie zajęć typu karaoke oraz korzystanie z oprogramowania edukacyjnego i zasobów internetowych;

- częstość oraz celowość użycia aplikacji mobilnych (na tabletach i smartfonach) podczas zajęć muzycznych, z uwzględnieniem wpływu tych narzędzi na interaktywność i zaangażowanie uczniów;

- rolę Internetu w pozyskiwaniu materiałów dydaktycznych do lekcji muzyki oraz analizę popularności i jakości wykorzystywanych źródeł online;

- stopień znajomości i wykorzystania edytorów nut przez nauczycieli, a także ocenę ich przydatności w praktyce pedagogicznej;

- analizę nawyków związanych z wykorzystaniem muzyki z Internetu oraz aplikacji streamingowych, a także znaczenie tych praktyk w kontekście przygotowania i realizacji zajęć;

- zaznajomienie nauczycieli z oprogramowaniem do nagrywania i edycji dźwięku oraz gotowość do integracji tych narzędzi z procesem dydaktycznym;

- praktyczne umiejętności nauczycieli, takie jak przepisywanie nut z wersji papierowej do formy cyfrowej z użyciem specjalistycznych programów, stosowanie interaktywnych instrumentów klawiszowych oraz montaż i konwersja plików dźwiękowych.

Sformułowane przez nas problemy badawcze posłużyły jako fundament do kompleksowej oceny poziomu przygotowania cyfrowego nauczycieli oraz ich zdolności do efektywnego wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji muzycznej. Wyniki tej analizy mają istotne znaczenie dla określenia potrzeb szkoleniowych oraz wdrażania programów rozwojowych, które umożliwią nauczycielom skuteczne i twórcze wprowadzenie technologii cyfrowych do procesu dydaktycznego.

W badaniu udział wzięło 363 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z różnych regionów Polski. Wśród respondentów dominowali nauczyciele o wysokim doświadczeniu zawodowym, z czego 71,1% stanowili nauczyciele dy-

plomowani, podczas gdy nauczyciele w stopniu stażysty stanowili jedynie 3% badanej grupy. Tak znacząca przewaga nauczycieli z wieloletnią praktyką stanowi istotny kontekst dla prowadzonych analiz. Zdobyte doświadczenie i wiedza mogą mieć wpływ na ich podejście do zagadnień związanych z wykorzystaniem kompetencji cyfrowych w edukacji muzycznej.

W przeprowadzonej ankiecie postawiliśmy pytanie dotyczące realizacji zajęć muzycznych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Uzyskane odpowiedzi potwierdziły wcześniejsze przypuszczenia, wskazując, że to głównie nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego odpowiadają za prowadzenie lekcji muzyki w klasach 1-3 w większości polskich szkół. Sytuacja ta wynika częściowo z braku formalnego wymogu zatrudniania przez dyrektorów szkół nauczycieli specjalistów do nauczania muzyki na tym poziomie edukacji. Analiza uzyskanych odpowiedzi uwidacznia znaczenie przygotowania pedagogicznego w zakresie edukacji muzycznej podczas studiów, gdyż aż 94,2% respondentów zadeklarowało samodzielne prowadzenie lekcji muzycznych w klasach 1-3.

Analiza danych ankietowych wskazuje na stosunkowo równomierne przyporządkowanie wychowawców do poszczególnych klas w ramach badanej grupy. Najliczniejszą kategorię stanowili wychowawcy klas trzecich, reprezentujący 37,2% (135 osób). Niewiele mniejszą grupę reprezentowali wychowawcy klas pierwszych, obejmując 36,4% (133 osoby), a najmniej licznie – wychowawcy klas drugich, stanowiąc 26,4% (96 osób). Tak równomierna dystrybucja wskazuje na względnie podobne obciążenie związane z obowiązkami wychowawczymi we wszystkich analizowanych grupach.

W kontekście pytania dotyczącego stosowania sprzętu multimedialnego podczas zajęć muzycznych, wyniki ankiety ukazują, że zdecydowana większość respondentów, aż 96,1% (349 osób), zadeklarowała korzystanie z tego rodzaju technologii. Tylko niewielki odsetek, 3,9% (14 respondentów), oświadczył brak użycia sprzętu multimedialnego w trakcie lekcji. Wyniki te sugerują, że stosowanie narzędzi multimedialnych jest powszechną praktyką wśród nauczycieli, co może pozytywnie wpływać na interaktywność i różnorodność zajęć muzycznych.

Kolejne pytanie pozwoliło uzyskać bardziej szczegółowy obraz celów, dla których nauczyciele wykorzystują narzędzia multimedialne w swojej pracy. Zdecydowana większość respondentów (95,3%) zadeklarowała, że używa multimedii do słuchania i prezentowania muzyki. Znaczna część ankietowanych (75,8%) wykorzystuje nowoczesne technologie w celach edukacyjnych i rekreacyjnych, korzystając z muzycznych stron internetowych. Multimedialne formy aktywności, takie jak śpiewanie karaoke, zadeklarowało 66,4% nauczycieli, a oglądanie teledysków na platformie YouTube – 63,4%. Użycie prezentacji multimedialnych w programie PowerPoint zadeklarowało

44,1% badanych, natomiast zaledwie 12,9% nauczycieli stwierdziło, że używa multimediiów do nauki i zabawy z programami muzycznymi typu Musesco-re, Garage Band, czy Audacity. Tak niski odsetek może wskazywać na ograniczoną znajomość tych programów lub braki w umiejętnościach efektywnego ich wykorzystania w praktyce dydaktycznej.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące wykorzystywania muzycznych aplikacji na tabletach lub smartfonach podczas zajęć muzycznych, 66,9% respondentów (243 osoby) udzieliło odpowiedzi przeczącej, natomiast 33,1% (120 osób) potwierdziło regularne korzystanie z tych narzędzi. Wynik ten jest szczególnie istotny w kontekście ograniczonej dostępności urządzeń takich jak tablety czy komputery w szkołach. Relatywnie wysoki odsetek nauczycieli deklarujących używanie aplikacji w procesie dydaktycznym może sugerować rosnące zainteresowanie tego typu technologiami jako wsparciem w nauczaniu. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę fakt, że w klasach 1-3 dzieci rzadko korzystają z telefonów w środowisku szkolnym, pojawiają się uzasadnione wątpliwości co do wiarygodności tych deklaracji. W związku z tym potrzebne są dalsza analiza i badania, aby zrozumieć pełen kontekst i sposób wykorzystania aplikacji mobilnych w edukacji muzycznej.

Analizując odpowiedzi dotyczące wykorzystania Internetu jako źródła materiałów edukacyjnych na lekcje muzyki, zauważono, że znaczna większość respondentów (96,4%, co odpowiada 350 osobom z 363) zadeklarowała korzystanie z Internetu w tym celu. Wyniki te wskazują na powszechne stosowanie Internetu do wyszukiwania różnorodnych materiałów dydaktycznych, takich jak nagrania, prezentacje, filmy o tematyce muzycznej, przedstawienia, nuty, podkłady muzyczne do karaoke oraz pliki MIDI. Potwierdza to jednoznacznie, że Internet stał się nieodłącznym elementem wspomagającym proces nauczania, umożliwiając szybki i szeroki dostęp do różnorodnych zasobów edukacyjnych.

W pytaniu dotyczącym znajomości i użytkowania komputerowych edytorów nut, takich jak Finale, Sibelius, Musescore, Capella oraz Note Worthy, Composer, będących narzędziami umożliwiającymi stosunkowo łatwe opracowywanie, edytowanie i prezentowanie materiałów muzycznych w formie nut oraz tabulatur, respondenci mieli do wyboru trzy opcje odpowiedzi: 1. Nie znam, 2. Znam, ale nie używam, 3. Znam i używam. Programy te pozwalają również na przejrzyste przedstawienie i wyjaśnienie licznych zasad teoretycznych oraz praktycznych związanych z notacją muzyczną. Wyniki badania ujawniły, że aż 72,5% (263 osoby) zadeklarowało brak znajomości tych programów, co stanowi znaczącą większość. Opcję „Znam, ale nie używam” wybrało 17,4% (63 osoby), natomiast tylko 10% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prowadzących zajęcia muzyczne potwierdziło znajomość i aktywne użytkowanie tych narzędzi. Wyniki te skłaniają do refleksji nad

przyczynami niskiego poziomu wykorzystania edytorów nut wśród nauczycieli. Jednym z możliwych wyjaśnień jest brak odpowiedniego przygotowania w zakresie obsługi tych programów podczas studiów pedagogicznych. Ponadto, niewystarczająca liczba szkoleń, studiów podyplomowych oraz ograniczona świadomość możliwości i korzyści wynikających z używania tych aplikacji mogą stanowić istotne przyczyny niskiego zainteresowania wykorzystaniem tych narzędzi w edukacji muzycznej.

W kolejnym pytaniu ankiety skupiliśmy się na ocenie przydatności edytorów nut, o których mowa była wcześniej. Wyniki wykazały, że jedynie 23,7% respondentów uznało te aplikacje za bardzo przydatne. Natomiast 53,8% badanych oceniło je jako umiarkowanie lub średnio przydatne, bądź wręcz nieprzydatne. Taka tendencja może budzić niepokój, ponieważ sugeruje, że respondenci mogą nie być w pełni świadomi potencjału tych narzędzi lub nie dostrzegają ich wartości w kontekście pracy dydaktycznej. Możliwymi przyczynami tego stanu rzeczy są brak doświadczenia w obsłudze edytorów nut oraz obawy dotyczące trudności związanych z nauką ich użytkowania.

Podobne wyniki zaobserwowano w kontekście korzystania z programów do nagrywania i edycji dźwięku. Większość respondentów, aż 69,8% (247 osób), stwierdziła, że nie używa tego typu oprogramowania. Z kolei 15,8% nauczycieli, chociaż obecnie nie korzysta z tych narzędzi, zadeklarowało ich znajomość oraz zamiar używania ich w przyszłości. Regularne stosowanie programów do nagrywania i edycji dźwięku w swojej pracy edukacyjnej potwierdziło jedynie 14,4% (51 osób) badanych. Analiza tych danych wskazuje, że pomimo dostępności zaawansowanych narzędzi do pracy z dźwiękiem, większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ich nie wykorzystuje. Przyczynami mogą być ograniczenia techniczne, brak czasu na naukę ich obsługi lub niski priorytet nadawany tym umiejętnościom w codziennej praktyce dydaktycznej.

W przeprowadzonym badaniu zapytaliśmy nauczycieli o ich preferencje dotyczące korzystania z platform streamingowych, takich jak Spotify, Tidal, Apple Music, Deezer oraz YouTube Music. Wyniki wykazały, że zdecydowana większość respondentów – 86,7% (307 osób) regularnie słucha muzyki za pomocą tych platform. To ważne spostrzeżenie, które wskazuje na szeroką akceptację i popularność usług streamingowych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Zadaliśmy także pytanie odnośnie umiejętności przenoszenia nut z formy papierowej do programów komputerowych oraz tworzenia z nich plików dźwiękowych w formatach MIDI, WAV, czy MP3. Odpowiedzi pokazały, że 90,3% (325 osób) badanych nauczycieli nie posiada tej umiejętności, podczas gdy tylko 9,7% (35 osób) zadeklarowało, że potrafi takie zadanie wykonać. Wyniki te, biorąc pod uwagę fakt, że większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prowadzi zajęcia muzyczne, wskazują na istotne braki w zakresie kompetencji

cyfrowych związanych z notacją muzyczną. Jak już wspomniano, poziom wykształcenia muzycznego nauczycieli wczesnoszkolnych często charakteryzuje się brakami, takimi jak ograniczone umiejętności gry na instrumentach czy czytania nut. W tym kontekście umiejętność cyfrowego opracowywania nut wydaje się szczególnie wartościowa, ponieważ umożliwia nauczycielom naukę nowych utworów, bez konieczności posiadania zaawansowanych umiejętności muzycznych, takich jak czytanie nut czy gra na instrumencie.

W kontekście pytania dotyczącego wykorzystania elektronicznych instrumentów klawiszowych podczas lekcji muzyki, wyniki ankiety wykazały zróżnicowane podejście nauczycieli. Zdecydowana większość respondentów, to jest 76,5%, nie korzysta z keyboardów muzycznych w swojej praktyce dydaktycznej. Natomiast 23,5% nauczycieli zadeklarowało wykorzystywanie elektronicznych instrumentów klawiszowych w trakcie zajęć. Analizując te dane, można przypuszczać, że kluczowym czynnikiem wpływającym na odpowiedź jest dostępność odpowiednich środków dydaktycznych w placówkach edukacyjnych. Chociaż tradycyjne instrumenty akustyczne nadal mają swoje niezaprzeczalne walory, elektroniczne instrumenty klawiszowe, takie jak keyboardy i syntezatory, oferują szeroki wachlarz możliwości dydaktycznych. Wśród tych zastosowań znajdują się: różnorodność brzmień, style rytmiczne, funkcje autoakompaniamentu, wielościeżkowe nagrywanie utworów oraz integracja z komputerem, co może znacząco wzbogacić proces edukacji muzycznej.

W ankiecie zapytaliśmy również o wykorzystywanie programów do karaoke podczas zajęć muzycznych, co ujawniło interesującą dystrybucję praktyk pedagogicznych. Zdecydowana większość, aż 69,3%, respondentów wskazała, że nie stosuje tego rodzaju narzędzi w swojej pracy dydaktycznej. Z kolei 30,7% badanych zadeklarowało, że regularnie korzysta z programów do karaoke na lekcjach. Fakt, że niemal jedna trzecia respondentów używa takich programów, może być interpretowany jako wyraz zaangażowania w aktywizowanie uczniów poprzez śpiew. Jednym z popularnych wśród nauczycieli narzędzi jest Vanbasco Karaoke Player, funkcjonujący w Internecie od ponad dwóch dekad. Program ten oferuje rozbudowane możliwości edytorskie, umożliwiające regulację tempa, głośności oraz tonacji utworu, co jest szczególnie istotne przy dostosowywaniu materiału do możliwości głosowych dzieci, które mogą odbiegać od skali oryginalnych wykonawców.

Programy do karaoke stanowią także cenne narzędzie w organizacji takich wydarzeń muzycznych w szkołach, jak festiwale piosenki, uroczystości okolicznościowe, czy przedstawienia. Wyniki te są ściśle powiązane z odpowiedziami na pytanie dotyczące umiejętności wyszukiwania podkładów muzycznych w Internecie. Zdecydowana większość ankietowanych, aż 93,9%, potwierdziła, że posiada umiejętność odnajdywania podkładów muzycznych

online, co wskazuje na wysoki poziom kompetencji cyfrowych w tym zakresie. Jedynie 6,1% respondentów przyznało, że nie ma tej umiejętności. Te pozytywne wyniki sugerują, że nauczyciele w dużej mierze biegle korzystają z zasobów internetowych w celu wzbogacenia zajęć muzycznych.

Badanie wykazało, że ankietowani nauczyciele potwierdzili znajomość najpopularniejszych rodzajów cyfrowych plików dźwiękowych, takich jak WAVE, MP3, WMA, OGG, FLAC oraz MIDI. Zdecydowana większość respondentów, 68,5% (247 osób), zadeklarowała znajomość tych formatów. Niemniej jednak 31,5% (113 osób) przyznało, że nie rozpoznaje i nie odróżnia poszczególnych rozszerzeń plików dźwiękowych.

W pytaniu dotyczącym umiejętności konwertowania formatów dźwiękowych, na przykład z WAVE na MP3 czy z MP4 na MP3, odpowiedzi respondentów rozłożyły się niemal równo. Około 48,5% nauczycieli stwierdziło, że potrafi dokonać takiej operacji, podczas gdy 51,5% przyznało, że nie posiada tej umiejętności. Konwersja formatów dźwiękowych jest możliwa z użyciem programów do nagrywania i edycji dźwięku, takich jak Cubase, Reaper, czy Audacity. Jednakże, prostsze i szybsze rozwiązania oferują internetowe konwertery, takie jak Convertio (<https://convertio.co/pl/>) czy Online Audio Converter (<https://online-audio-converter.com/pl/>), które umożliwiają szybką i intuicyjną konwersję plików dźwiękowych.

Jedno z ostatnich pytań naszej ankiety dotyczyło rosnącej popularności tworzenia przez nauczycieli różnorodnych materiałów wideo, takich jak filmy okolicznościowe, materiały dydaktyczne, nagrania przedstawień szkolnych oraz relacje z wycieczek. Tego rodzaju materiały, prezentowane zarówno uczniom, jak i ich rodzicom, nie tylko stanowią efektywną formę archiwizacji wspólnie spędzonego czasu, ale także są cennym narzędziem komunikacji, ukazującym aktywności dzieci i pracę szkoły. Zadaliśmy pytanie, czy nauczyciele potrafią zmontować film, dodając do niego muzykę oraz efekty dźwiękowe. Wyniki ankiety wykazały, że większość respondentów, 56,5% (203 osoby), przyznała, iż nie posiada umiejętności montażu filmu z dźwiękiem. Natomiast 43,5% (156 osób) zadeklarowało posiadanie tych umiejętności. Takie wyniki mogą sugerować potrzebę wprowadzenia szkoleń z zakresu edycji multimedialnej, aby nauczyciele mogli lepiej wykorzystywać potencjał tego narzędzia w pracy dydaktycznej.

Wnioski i rekomendacje

Na podstawie wyników ankiety przeprowadzonej wśród 363 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej można wyciągnąć istotne wnioski dotyczące organizacji pracy szkolnej, metod prowadzenia zajęć muzycznych oraz poziomu

znajomości i kompetencji w obsłudze narzędzi dydaktycznych przez nauczycieli prowadzących edukację muzyczną.

Wyniki badania wskazują, że niemal 95% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej samodzielnie realizuje zajęcia muzyczne, często bez odpowiedniego wykształcenia muzycznego. Taka sytuacja podkreśla pilną potrzebę zwiększenia dostępności nauczycieli o specjalistycznych kwalifikacjach muzycznych na tym poziomie edukacji. Wprowadzenie programów doskonalenia zawodowego, rozszerzenie zakresu kształcenia muzycznego w programach studiów pedagogicznych oraz promowanie specjalistycznych kursów mogą znacząco podnieść jakość edukacji muzycznej w szkołach podstawowych. Takie inicjatywy mogą poprawić poziom kompetencji nauczycieli, co wpłynie na efektywność i jakość nauczania muzyki.

Z analizy wynika potrzeba wprowadzenia zmian w zakresie edukacji multimedialnej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ponad 87% respondentów zadeklarowało, że nie korzysta z programów komputerowych do nagrywania i edycji dźwięku. W obliczu dynamicznych zmian w edukacji i rosnącej roli technologii cyfrowych, wprowadzenie systematycznych szkoleń i kursów z zakresu obsługi tych narzędzi wydaje się niezbędne. Programy doskonalenia zawodowego mogłyby umożliwić nauczycielom skuteczne wykorzystywanie nowoczesnych technologii w prowadzeniu zajęć muzycznych, co wpłynęłoby na ich atrakcyjność i interaktywność.

Ankiety ujawniły również, że jedynie 10% nauczycieli zna i aktywnie używa edytorów nut, co ogranicza ich możliwości w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych. W związku z tym wskazane jest zapewnienie nauczycielom dostępu do szkoleń z obsługi programów, takich jak Musescore, Sibelius, czy Finale, co pozwoliłoby zwiększyć ich przydatność w codziennej pracy pedagogicznej i usprawnić proces przygotowywania materiałów muzycznych.

Ponadto, analiza wykazała, że tylko 48,5% respondentów posiada umiejętność konwersji formatów dźwiękowych. W celu umożliwienia nauczycielom skutecznego dostosowywania plików audio do wymogów edukacyjnych, rekomenduje się organizację kursów dotyczących konwersji dźwięku. Szkolenia te mogłyby znacząco poszerzyć praktyczne umiejętności nauczycieli w zakresie obsługi technologii dźwiękowych, wspierając ich w realizacji nowoczesnych zajęć muzycznych.

Wyniki badania wskazują na niskie wykorzystanie wirtualnych instrumentów klawiszowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – aż trzy czwarte respondentów przyznało, że nie stosuje ich podczas zajęć. Prawdopodobną przyczyną jest brak dostępu do tego rodzaju sprzętu w placówkach oświatowych. Rekomenduje się rozważenie wdrożenia programów umożliwiających wprowadzenie elektronicznych instrumentów klawiszowych do

szkół podstawowych oraz organizację szkoleń z ich obsługi. Takie działania mogłyby znacznie wzbogacić i urozmaicić lekcje muzyczne, oferując uczniom nowe formy interakcji z materiałem muzycznym.

W zakresie edukacji dotyczącej zastosowania technologii w nauczaniu muzyki, ankieta wykazała, że ponad 96% respondentów korzysta z Internetu do celów edukacyjnych. Zaleca się kontynuację i rozwijanie programów szkoleniowych mających na celu poszerzenie wiedzy nauczycieli o efektywnym wykorzystaniu zasobów internetowych i integracji technologii w nauczaniu muzyki. Szkolenia dotyczące stosowania aplikacji edukacyjnych oraz platform online mogłyby znacząco wzbogacić warsztat pracy pedagogicznej, czyniąc lekcje bardziej interaktywnymi i dostosowanymi do współczesnych oczekiwań edukacyjnych.

Ponadto, ponad połowa respondentów nie posiada umiejętności montażu prostych filmów z dźwiękiem. Wprowadzenie kursów z zakresu edycji wideo i tworzenia materiałów multimedialnych jest rekomendowane jako sposób na zwiększenie kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu. Dzięki rozwinięciu tych umiejętności nauczyciele mogliby przygotowywać bardziej atrakcyjne i angażujące materiały dydaktyczne, a także aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły, prezentując działania uczniów i pracę szkoły w nowoczesny sposób.

Podsumowując wyniki przeprowadzonej ankiety, można stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej aktywnie angażują się w prowadzenie zajęć muzycznych, często wykorzystując nowoczesne technologie cyfrowe. Jednakże, ujawniony niski poziom zaawansowanych kompetencji cyfrowych w dziedzinie edukacji muzycznej wskazuje na potrzebę wdrożenia bardziej kompleksowych i dostępnych programów szkoleniowych.

Literatura naukowa podkreśla, że w dobie postępującej cyfryzacji umiejętność efektywnego korzystania z technologii staje się kluczowym czynnikiem wpływającym na jakość nauczania. Dlatego, rekomenduje się stworzenie dedykowanych programów doskonalenia zawodowego, które obejmowałyby naukę obsługi cyfrowych narzędzi edukacyjnych, takich jak edytory nut i oprogramowanie do nagrywania dźwięku.

Wprowadzenie obowiązkowych kursów w ramach programów studiów na uczelniach pedagogicznych mogłoby stanowić istotny krok w kierunku wyposażenia przyszłych nauczycieli w umiejętności niezbędne do wykorzystania technologii w nauczaniu muzyki. Włączenie do sylabusów przedmiotów poświęconych obsłudze programów muzycznych, takich jak Musescore, Finale, czy Audacity, oraz praktyczne ćwiczenia z montażu i edycji dźwięku pozwoliłoby na rozwinięcie kompetencji technicznych przyszłych pedagogów, co w konsekwencji przełożyłoby się na wyższą jakość realizowanych zajęć muzycznych.

Ponadto, stworzenie ogólnodostępnej, darmowej platformy internetowej zawierającej skatalogowane aplikacje i programy muzyczne, wraz z opisami, instrukcjami użytkowania i gotowymi plikami muzycznymi do pobrania, mogłoby stanowić cenne wsparcie dla nauczycieli. Taka platforma umożliwiałaby nauczycielom szybki dostęp do zasobów, które mogliby bezpośrednio wykorzystać podczas lekcji, zwiększając atrakcyjność zajęć i angażując uczniów w nowoczesne formy nauki.

Wyniki badania i wnioski z literatury wskazują, że inwestowanie w rozwój cyfrowych kompetencji nauczycieli jest kluczowe dla poprawy jakości edukacji muzycznej. Rekomenduje się zatem współpracę między instytucjami edukacyjnymi, placówkami szkoleniowymi oraz środowiskiem akademickim, w celu stworzenia systemu wspierającego rozwój tych umiejętności. Podejście takie pozwoliłoby nauczycielom nie tylko na sprawniejsze wykorzystanie technologii, ale także rozwijanie kreatywności i innowacyjności w procesie nauczania.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

- A Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*. Pobrano z https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf.pdf [dostęp: 09.11.2024]
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*.
- biznes.gov.pl. (2023). *Wpływ nowoczesnych technologii na wykonywanie pracy*. Pobrano z <https://www.biznes.gov.pl/pl/portal/004171> [dostęp: 10.11.2024]
- Convertio. (n.d.). *Convertio online file converter*. Pobrano z <https://convertio.co/pl/dane.gov.pl>
- dane.gov.pl. (2023). *Wykaz szkół i placówek oświatowych*. Pobrano z <https://dane.gov.pl/pl/dataset/839,wyzkaz-szko-i-placowek-oswiatowych>
- Kompetencje cyfrowe. (2023). *Kompetencje cyfrowe*. Pobrano z <https://kiko.com.pl/baza-wiedzy/kompetencje-cyfrowe/> [dostęp: 10.11.2024]
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*
- Najwyższa Izba Kontroli. (2021). *Polska cyfrowa? Daleka droga...* Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/kompetencje-cyfrowe.html> [dostęp: 21.11.2023]
- OECD. (2021). *21st-century skills and competencies for young people*. OECD Publishing
- Online Audio Converter. (n.d.). *Online Audio Converter – Free convert audio to MP3, WAV, MP4, M4A, OGG, AMR, MP2, iPhone Ringtone, and more*. Pobrano z <https://online-audio-converter.com/pl/>
- Otten, H., Ohana, Y. (2008). *The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics?* Pobrano z https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3304/Trainer_%20Competence_study_final.pdf [dostęp: 21.11.2023]
- Photon Education. (2023). *10 narzędzi TIK dla nauczyciela*. Pobrano z <https://photon.education/pl/10-narzedzi-tik-dla-nauczyciela/> [dostęp: 21.11.2023]
- Rada Europejska. (2018). *Zalecenie Rady Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01)*
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigComp Edu)*. Publications Office of the European Union. Pobrano z <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [dostęp: 10.11.2024]
- Związek Cyfrowa Polska. (2024). *Nauczyciele ocenili cyfryzację polskiej edukacji [RAPORT CYFROWEJ POLSKI]*. Pobrano z <https://cyfrowapolska.org/pl/nauczyciele-ocenili-cyfryzacje-polskiej-edukacji-jest-postep-ale-niezbbedne-sa-dalsze-doposazanie-szkol-w-sprzet-i-oprogramowanie-szkolenia-oraz-poprawa-dostepu-do-internetu/> [dostęp: 10.11.2024]

II. RECENZJE I NOTY

BOŻENA MATYJAS, DANUTA OPOZDA, KATARZYNA SEGİET, (2024). *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 183

Monografia naukowa Bożeny Matyjas, Danuty Opozdy i Katarzyny Segiet, zatytułowana *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*, opublikowana przez Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu w 2024 roku, przygotowana została przez Autorki, aby podkreślić wagę orientacji „na dziecko (humanum)” i „ku dziecku” we współczesnej pedagogice. Refleksja badaczek jest niezwykle cenna, szczególnie w kontekście ustawicznych niedostatków edukacji najmłodszych w polskich placówkach opiekuńczych oraz oświatowych (Klus-Stańska, 2007, 2019; Bałachowicz, Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Witkowska-Tomaszewska, Telka, 2009, 2012, 2020; Gawlicz, 2008, 2014; Kuszak, 2018; Śliwerski, 2014), a obecnie staje się także istotnym głosem w kontekście drastycznych wydarzeń świata, takich jak pandemia COVID-19, czy wojna obronna tocząca się na Ukrainie.

W XXI wieku stajemy się świadkami wielu sytuacji, w których dzieci doświadczają masowych migracji, uchodźstwa, utraty najbliższych osób, wzrastania w szeroko pojętym kryzysie wartości i procesie indywidualizacji ponowoczesnych społeczeństw oraz jednostek. Dzieci doświadczają niepewności, braku stabilizacji, a życie, zamiast beztróski i radości z rozwoju, dostarcza im niejednokrotnie licznych cierpień i pożegnań – z domem, z najbliższymi. Wydarzenia końca drugiej i początku trzeciej dekady XXI wieku pozostawiają w najmłodszych głębokie ślady, można nawet rzec – „ubytki” emocjonalne, które ciężko będzie odbudować, jeśli nie dostrzeże się potrzeby zrozumienia dziecka, jeżeli nie uzna się jego prawa do miłości, godności i szacunku. Należy zaznaczyć, iż recenzowana monografia jest już drugą z kolei publikacją Auterek (Katarzyny Segiet oraz Bożeny Matyjas), która zwraca uwagę na problem dziecka oraz dzieciństwa i upomina się o „poznanie, zrozumienie i zmiany” (Bągiel, Matyjas, Segiet, 2019).

Tym razem Badaczki dokonują cennych analiz, osadzając swoje rozważania w kontekście filozofii Janusza Korczaka – twórcy pedagogiki określanej mianem liberalnej, stanowiącej rodzimą refleksję o wychowaniu dziecka, nawiązującą do

idei sumienia oraz autoodpowiedzialności jednostki (Dąbrowska, 2012). Ponieważ refleksja Starego Doktora to

subtelny i pozbawiony przesadnego moralizmu typ myślenia okazujący sposoby wychowania młodego człowieka, które nie naruszają jego prawa do wolności, życia w pokoju, radości oraz godnej egzystencji (Dąbrowska, 2012, s. 187),

warto podkreślić, iż

działalność Janusza Korczaka i jej nieoceniony wkład w fundamentalny rozwój pedagogiki dziecka staje się swoistym studium pądocentryzmu, docenianym zarówno przez teoretyków jak i praktyków XX oraz XXI w. (Dziwiątkowska-Kozłowska, 2022, s. 92).

Osadzenie przez Autorki problemu podmiotowości współczesnego dziecka i wartości dzieciństwa w koncepcji Starego Doktora uznać należy za niezwykle trafne oraz wartościowe. Autorki z całym przekonaniem rekomendują współczesną recepcję dzieła Starego Doktora, dokonując analiz na przestrzeni trzech części.

Pierwsza, zatytułowana „Proces kształtowania się podmiotowości dziecka w pedagogice/wychowaniu” ukazuje ową podmiotowość dziecka w kontekście wychowania, w kontekście ontogenezy oraz wskazuje obszary praktyki wychowania. Jak zaznaczają Badaczki we wstępie: „przedstawione rozważania stanowią ważny pedagogicznie dyskurs dotyczący idei podmiotowości dziecka w wychowaniu (Matyjas, Opozda, Segiet, 2024, s. 8).

Autorki przypominają, iż podmiotowość dziecka jest jednym z centralnych zagadnień w refleksji pedagogicznej oraz praktyce wychowawczej, a dla jej analizy „kluczowe są źródła filozoficzne” (Matyjas, Opozda, Segiet, 2024, s. 13). Wskazują znaczenie „faktu ludzkiego” jako punktu wyjścia dla

rozważań ogólnych i szczegółowych celów wychowania, specyfiki metod, środków i zasad prowadzących do doskonalenia osobowości dziecka, osiągania dojrzałości, do samowychowania, samorealizacji i urzeczywistniania się człowieczeństwa w człowieku (Matyjas, Opozda, Segiet, 2024, s. 14).

Rozważania nad przedstawionymi wyżej problemami szczegółowymi Autorki czynią m.in. na podstawie analizy dorobku naukowego Mariana Nowaka, Andrzeja Maryniarczyka, Mieczysława Alberta Krąpca, Karola Wojtyły, Tadeusza Lewowickiego, Józefa Wilka, Janusza Tarnowskiego, Stefana Kunowskiego, Ellen Key, a ponadto sięgają do aktualnych i uznanych źródeł z obszaru psychologii dziecka oraz psychologii rozwojowej.

W drugiej części, zatytułowanej: „Korczakowskie inspiracje w dociekaniach teoretycznych o dziecku i dzieciństwie” odnajdujemy „wielopłaszczyznowe i wieloaspektowe” (Matyjas, Opozda, Segiet, 2024, s. 57) ujęcie poszczególnych kwestii. Wśród nich dostrzec można studia nad zagadnieniami: wartości dziecka

i dzieciństwa, potrzeby respektowania dziecięcych praw i ustawicznego czuwania nad ich przestrzeganiem, presji zmian dokonujących się we współczesnych rodzinach oraz odpowiedzialności rodzicielskiej. Autorki przedstawiają kierunki przeobrażeń dokonujących się we współczesnym świecie, wskazują ich konsekwencje dla rozwoju oraz wychowania dziecka, ukazują znaczenie rodziny w życiu dziecka, omawiają wagę odpowiedzialnego rodzicielstwa, przypominają idee głoszone przez wiodących pedagogów nowego wychowania, rekomendują receptę tychże idei, odnoszą się do zdobyczy polskiej pedagogiki społecznej (także Heleny Radlińskiej), zwracają uwagę na myśl pedagogiczną Janusza Korczaka, przypominając w każdym z poszczególnych rozdziałów „zapiski” (cytaty z dzieł) czynione przez Starego Doktora. Lektura tej części opracowania umożliwia szerokie rozpoznanie potrzeb dziecka i nasycona jest przekonaniem o ponadczasowości oraz szczególnej wadze korczakowskiej filozofii.

Autorki, w omawianej części pracy, przywołują nie tylko dorobek publikacyjny Starego Doktora, ale odnoszą się także do tekstów badaczy zajmujących się współcześnie troską o jakość edukacji i szeroko pojętego dobrostanu psychofizycznego dziecka. Wśród autorów takich wymienić można m.in.: Annę Izabelę Brzezińską, Bogusława Śliwerskiego, Małgorzatę Karwowską-Struczyk, Marię Szczepską-Pustkowską, Danutę Waloszek, Marię Ziemską, Jadwigę Bińczycką i innych. Kanwą narracji Bożeny Matyjas, Danuty Opozdy oraz Katarzyny Segiet są także, ważne dla osiągnięć nauk społecznych i humanistycznych, opracowania (m.in.): Zbyszko Melosika, Mariana Balcerka, Janusza Mariańskiego, Stefana Kawuli, Bogdana Suchodolskiego, Antoniego Giddensa. Analizy Auterek recenzowanej rozprawy mają charakter wieloaspektowy – poprzez historyczny, społeczny, filozoficzny, moralny i etyczny, psychologiczny, pedagogiczny, aż do prawnego.

Ostatnia część opisywanej monografii dotyczy zastosowania systemu wychowawczego Janusza Korczaka w praktyce. Badaczki przypominają genezę oraz główne założenia myśli korczakowskiej, osadzają je w korczakowskiej rzeczywistości historyczno-społecznej i politycznej, podkreślają znaczenie wychowawcy w procesie wspierania rozwoju dziecka i postrzeganie misji wychowawczej przez Starego Doktora, opisują stałe praktyki realizowane zarówno w Domu Sierot, jak i Naszym Domu. Badaczki ukazują także formy wspierające realizację założeń idei Starego Doktora, w tym przede wszystkim sposoby upowszechniania jego poglądów pedagogicznych (które cieszyły się powodzeniem dzieci oraz dorosłych i trafiały do szerokiego grona odbiorców dzięki zastosowaniu środków masowego przekazu – prasy oraz radia). Autorki opracowania charakteryzują ponadto miejsce rodziny i szkoły w filozofii korczakowskiej, podkreślając, iż pedagog ten „swoimi zainteresowaniami obejmował (...) niemal wszystkie podstawowe instytucje i środowiska wychowawcze” (Matyjas, Opozda, Segiet, 2024, s. 157).

Ostatni rozdział trzeciej części monografii nakreśla sposoby adaptacji idei Starego Doktora we współczesnej praktyce edukacyjnej. Autorki wyjaśniają, iż dokonania Janusza Korczaka stanowią istotną inspirację dla wielu pedagogów, rodziców, opiekunów, a także instytucji, które noszą imię autora *Króla Maciusia*

Pierwszego, których obecnie w Polsce jest kilkadziesiąt. W rozdziale czytamy także o „Korczakowskich Szkołach Marzeń” jako o innowacyjnej recepcji dzieła jednego z najznamienitszych pedagogów nowego wychowania.

Źródła w omawianej części publikacji przenika nie tylko myśl wybitnych pedagogów XX i XXI wieku (w tym także „korczakoznawców”), ale przede wszystkim dzieła samego Doktora, jego bliskich współpracowników i osób, w których pamięci pozostał na wiele lat dzięki swej determinacji, konsekwencji i niezwyklej, reformatorskiej myśli pedagogicznej.

W podsumowaniu niniejszej recenzji należy podkreślić, iż kluczowe pojęcia monografii wyrażone w postawionym problemie głównym – podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa – przenikają konsekwentnie całą rozprawę. Autorki, jak czyniły to wcześniej w swoich poprzednich publikacjach, przypominają także dobitnie, iż naczelną zasadą i treścią życia Janusza Korczaka były ustawiczne starania o dobro dziecka, jego godne i szczęśliwe życie, „o równoprawne korzystanie z dobrodziejstw tego świata” (Matyjas, 1994, s. 105). Recenzowane opracowanie, jako fundament myśli Janusza Korczaka, wskazuje zasadę miłości i szacunku do dziecka, co staje się współcześnie o tyle ważne, iż bezkompromisowy świat dorosłych nierzadko odcina dzieci od „korzeni” i pozbawia tak potrzebnych człowiekowi do osiągnięcia pełni człowieczeństwa „skrzydeł”.

Rozprawa Bożeny Matyjas, Danuty Opozdy i Katarzyny Segiet ma niewątpliwie charakter erudycyjny i interdyscyplinarny, stąd powinna stać się obowiązkową lekturą dla każdego człowieka, który, niezależnie od pełnionej roli społecznej i wykonywanej pracy, pozostaje w relacji z dzieckiem.

Katarzyna Sadowska

ORCID 0000-0002-3150-8304

REFERENCES

- Bałachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej
- Brągiel, J., Matyjas, B., Segiet, K. (2019). *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dąbrowska, I.E. (2012). *Dziedzictwo pedagogiczne Janusza Korczaka*. Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego, 26, 187-194
- Dziwiątkowska-Kozłowska, K. (2022). *W stronę dziecka. Uniwersalizm i ponadczasowość myśli pedagogicznej Janusza Korczaka w obliczu postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku*. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 17, 91-101
- Gawlicz, K. (2008). *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*. Zeszyty Etnologii Wrocławskiej, 1(10), 37-54
- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

- Klus-Stańska, D. (2007). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (ss. 15-28). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Klus-Stańska, D. (2019). *Pedagogika wczesnej edukacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (ss. 267-286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kuszak, K. (2018). *Dziecko przedszkolne: między rzeczywistością, oczekiwaniami a potrzebą nieskrępowanej zabawy*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37, 1, 23-39
- Matyjas, B. (1994). *Znaczenie opieki nad dzieckiem w rodzinie w ujęciu Janusza Korczaka*. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 9, 105-115
- Śliwerski, B., (2014). *Dziecko jako niepożądany obiekt autokratycznych przemian*. W: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania* (ss. 13-25). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Telka, L. (2009). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Telka, L. (2012). *Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 6-20
- Telka, L. (2020). *O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49, 2, 71-80

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Logowizualność literatury dla dzieci i młodzieży”

Kraków, 20-21 listopada 2023 roku

Od 20 do 21 listopada 2023 roku odbyła się na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie Ogólnopolska Konferencja Naukowa: „Logowizualność literatury dla dzieci i młodzieży”, organizowana przez Centrum Badań nad Literaturą i Kulturą dla Dzieci i Młodzieży w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie i Katedrę Projektowania Graficznego Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Podczas trwania Konferencji można było wysłuchać kilkudziesięciu referatów, podzielonych pomiędzy panele oraz zwiedzić wystawę: „Książka dobrze zaprojektowana – zaczniemy od dzieci. Edycja VIII”. Oczywiście, znalazło się także miejsce na pytania i dyskusje.

Konferencję zainicjował swoim wystąpieniem i uświetnił prorektor ds. nauki dr hab. prof. UKEN Michał Rogoż. W przemówieniu podkreślił rolę ilustracji w odbiorze książki przez młodego czytelnika, a także przybliżył historię polskiej szkoły ilustracji. Następnie na mównicy stanął dyrektor IFP dr hab. prof. UKEN Piotr Kołodziej, wskazując na antropologiczność rzeczy, jakimi są obraz i słowo.

Tytuł pierwszego panelu brzmiał: „Ekonomia i dynamika logowizualności”. Funkcję moderatora pełnił tutaj wspomniany już dr hab. prof. UKEN Piotr Kołodziej.

Pierwszym referatem, jakiego dane było wysłuchać uczestnikom, była „Inflacja obrazu w przestrzeni słowa” prof. dra hab. Macieja Wróblewskiego z UMK. Opowiedział on o relacji obrazu wobec tekstu i wprowadził do kategorii śliczności. Postulował również, że żyjemy w świecie obrazów, do których należy podchodzić krytycznie, jednak tytułowa inflacja nie jest powodem do smutku.

Drugą pozycją na liście referatów była „Symbioza czy konkurencja? Relacje obrazu i słowa w «dziecięcej» literaturze awangardystów” dr Marty Bukowiec-

kiej z IBL PAN. Słuchacze mieli okazję dowiedzieć się o relacjach i splotach logowizualnych w kontekście zachodzących nierównoległych procesów twórczych.

Następne wystąpienie „Od typo-grafii do typo-ilustracji w polskich książkach dla dzieci” było autorstwem dr Anity Wincencjusz-Patyny z ASP we Wrocławiu. Zaprezentowane zostały przykłady oraz omówione kształtowanie formy pisma i litera jako obraz.

Panel zamykał referat: „Somatopoetyka «Łazienkowych pytań» Krystyny Lipki-Sztarbałło” mgr Klaudii Sordyl z UKEN. Prelegentka ukazała, w jaki sposób w omawianym dziele poruszona została strona cielesności oraz jej aspekt edukacyjny.

Drugi panel nosił nazwę „Eko/geo/logowizualność”. Moderacją w nim zajęła się dr hab. prof. UKEN Magdalena Roszczynialska.

Panel otwierał referat dr hab. prof. UŚ Beaty Mytych-Forajter, zatytułowany „Edukacja ekologiczna na cztery ręce. Komiksy Tomasza Samojlika i Adama Wajraka o życiu, śmierci, lesie i padlinie”. Zaprezentowany i omówiony został komiks o wydźwięku proekologicznym, skierowany do dzieci z elementami do zrozumienia przez dorosłych, który postuluje, że istotą puszczy jest nieporządek.

Następne w kolejności było wystąpienie dr hab. prof. UŚ Iwony Gralewicz-Wolny, zatytułowane „Mapy z Doliny Muminków. Lektura kartograficzna cyklu Tove Jansson”. W jego ramach przedstawiono ciekawe aspekty map towarzyszących powieściom o Muminkach, jak to, że w takim przypadku mapy są ikoną fikcji – mówią „jest” tam, gdzie tego nie ma. Interesującym zabiegiem było również dodanie wymiaru czasu do mapy – co jest wbrew tradycyjnej kartografii.

Następnie przyszła kolej na referat „Popularyzacja polskiego ilustratorstwa dla dzieci i młodzieży. Inicjatywy na Zamojszczyźnie” dr hab. prof. UMCS Anny Boguszewskiej. Prelegentka przybliżyła słuchaczom sposoby, w jakich realizowane jest zadanie popularyzacji polskiego ilustratorstwa dla dzieci i młodzieży w rejonie Zamojszczyzny.

Tytuł ostatniego referatu panelu brzmiał: „Od kaligramów do ikonografiki – komparatystycznie o logowizualnych aspektach książki dziecięcej” mgr Magdaleny Kuczaby-Flisak z UJ. Mowa była w nim między innymi o połączeniu bajek La Fontaine’a z origami, multisensorycznych książkach do nauki liczenia, czy o graphic recording – ilustrowaniu na żywo.

Następnie przyszła kolej na zwiedzanie przez uczestników Konferencji wystawy: „Książka dobrze zaprojektowana – zacznijmy od dzieci. Edycja VIII”, mieszczącej się w innej części budynku UKEN. Całość została opatrzona komentarzem dr Anny Machwic.

Kolejnym punktem w harmonogramie było spotkanie z ilustratorkami Krystyną Lipką-Sztarbałło oraz Elżbietą Wasiuczyńską, poprowadzone przez dr Annę Machwic. Panie, będące autorkami ilustracji do wielu znanych książek przeznaczonych dla młodych czytelników oraz autorskich tekstów, podzieliły się podczas spotkania swoimi spostrzeżeniami na temat logowizualności oraz uchyliły rąbka tajemnicy na temat swojej pracy.

Kolejny panel nosił tytuł „Tropologia Iwony Chmielewskiej (i wojny...)”, a moderowany był przez dr Anitę Wincencjusz-Patynę.

Panel rozpoczął referat dr hab. prof. IBL PAN Beaty Śniecikowskiej, zatytułowany „Ku poetyce logowizualnej. Wokół twórczości Iwony Chmielewskiej”. Prelegentka omawiając temat twórczości autorki, wprowadziła słuchaczy do pojęcia słowografii i widzo-czytelnika.

Następnym referatem była „Konceptualizacja miłości w książce «Dwoje ludzi» Iwony Chmielewskiej” mgr Weroniki Jarzębak z UJ. Miłość została przedstawiona tutaj jako siła stymulująca proces poznawczy, budząca ukryty potencjał i pozwalająca ujawnić się cechom w działaniu.

Następnie mgr Weronika Redmerska z UG wygłosiła referat, zatytułowany „Tematyka drugiej wojny światowej w książkach obrazkowych na wybranych przykładach”, w którym zaprezentowała takie przykłady, jak „Last Road to Safety: A True Story” autorstwa Peggy Mann z ilustracjami George’a Stavrinosa czy „Erika’s Story” Ruth Vander Zee, zilustrowaną przez Roberto Innocentiego.

Kolejnym punktem programu było spotkanie z badaczkami tekstów wizualnych dr hab. prof. IBL PAN Beatą Śniecikowską oraz dr Anitą Wincencjusz-Patyną, poprowadzone przez dr hab. prof. UKEN Katarzynę Wądołny-Tatar. Podczas spotkania poruszono między innymi kwestię potrzeby edukacji w zakresie artystycznym.

Drugi dzień Konferencji rozpoczął się od panelu zatytułowanego „Ikonoteksty w działaniu”. Moderacją zajęła się dr hab. prof. UI Krystyna Zabawa.

Panel otworzył referat dr hab. prof. UKEN Małgorzaty Niespodziewanej-Rados „Przestrzenne relacje obrazu i tekstu w książkach partycypacyjnych dla dzieci”. Zaprezentowano w nim między innymi przykłady twórczości Bruno Munariego – partycypacyjnych książek bez tekstu przeznaczonych dla wszystkich – niezależnie od wieku, języka czy kultury. Ponadto, pojawił się przykład *pop up books*, w postaci „600 Black Spots” Davida Cartera.

Następnie dr Marta Kotkowska z UJ wygłosiła autorski referat „Wnieść swoją treść – współczesne, polskie książki aktywnościowe dla dzieci”. Wśród omówionych przykładów znalazły się książki z przestrzenią na działanie, gdzie pusta przestrzeń nie jest brakiem, lecz warunkiem oddziaływania tekstu i stwarza możliwość kokreacji.

Następnie własny referat, zatytułowany „Translacja powieści graficznej na przedstawienie w formie haptycznej dostępnej dla osób niewidomych i niedowidzących”, wygłosił autor niniejszego Sprawozdania, w którym starał się opowiedzieć o realizowanych autorskich próbach przybliżenia utworu, jakim jest powieść graficzna osobom z niepełnosprawnościami wzroku.

Kolejny referat mgr Weroniki Kisiel z UŁ nosił tytuł „«Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane», o wyzwaniu dziecięcego myślenia wizualizacjami Marty Ignerskiej”. W wystąpieniu była mowa o aktywizacji dzieci z wykorzystaniem wizualizacji oraz o wywoływaniu skutecznego zdziwienia.

Następnie uczestnicy Konferencji mieli okazję wysłuchać wystąpienia „Wiersze i obrazki. O książce poetyckiej dla dzieci z wierszami Jana Sztaudyngera i ilustracjami Adama Kiliana”, wygłoszonego przez dr hab. prof. UR Alicję Ungeheuer-Gołąb. Prelegentka podkreśliła istotną rolę sztuki tworzonej dla dzieci

w kontraście do banalizowania przekazu w celu dostosowania go dla młodych odbiorców.

Kolejnym punktem programu był panel zatytułowany „Kulturowe ramy logowizualności (I)”, moderowany przez dr hab. prof. UKEN Małgorzatę Chrobak.

Panel został otwarty wystąpieniem mgra Marcina Chudoby z UKEN „Mangi *shōnen* i *shōjō* na polskim rynku wydawniczym w latach 1996-2016”, które miało charakter bibliologiczny i przybliżało sytuację japońskiego komiksu w Polsce na przestrzeni dwudziestu lat, z uwzględnieniem docelowych grup odbiorczych.

Drugi referat panelu nosił tytuł „*Giseigo*, *giongo* i *gitaigo*, czyli graficzna ekspresja dźwięku w mangach. Analiza korelacji słowa, dźwięku i obrazu”, którego autorką była lic. Sylwia Siwek z UKEN. Dzięki niemu słuchacze mogli poszerzyć swoją wiedzę na temat onomatopei w japońskim komiksie oraz jak zostały one przełożone na język polski w różnych przypadkach.

Następnie referat, zatytułowany „Literatura dla dzieci i media. Korespondencja sztuk” wygłosiła dr Anna Warzocha z UJD w Częstochowie. Dotyczył on rekonfiguracji literatury i audiowizualności. Omówione zostały również trzy typy audiowizualności. Dla lepszego zobrazowania posłużono się przykładem komiksu paragrafowego „Sherlock Holmes. Pojedynek z Irene Adler”.

Kolejnym wystąpieniem było „Logowizualność kart narracyjnych *kamishibai* oraz książek multisensorycznych” dr Wandy Matras-Mastalerz z UKEN. Autorka zaprezentowała uczestnikom wiedzę na temat *kamishibai*, czyli japońskiego połączenia literatury i teatru, a także książek angażujących wiele zmysłów.

Następny, kolejny panel nosił tytuł: „«Nie-czytanie jako patrzanie»/«Pisanie jako rysowanie» (sformułowania M. Dawidek-Gryglickiej, «Historia tekstu wizualnego. Polska po 1967 roku»)", moderowany przez prof. dr hab. Zofię Budrewicz.

W pierwszym referacie tego panelu, zatytułowanym: „O czytaniu – na różne sposoby. Listy oraz ilustracje w książce «A Velocity of Being: Letters to A Young Reader» (redakcja: Maria Popova i Claudia Bedrick; 2018)” dr hab. Ewa Ogłóża opowiedziała o ilustracjach do listów zawartych w książce oraz o zależnościach pomiędzy tekstem a obrazem.

W kolejnym referacie „Zwierzaki Wajraka (na przykładzie opowieści o Lolku z ilustracjami Mariusza Andryszczyka)” dr hab. prof. UW r Dorota Michułka przybliżyła zaprezentowane w tekście relacje ludzi ze zwierzętami, a także proponowała spojrzenie na niego jako na reportaż interwencyjny.

Następnie dr Piotr Kułak z Muzeum Karykatury im. Eryka Lipińskiego wygłosił referat: „«Ręka pisząca litery naśladujące czcionki bardziej zwiąże je z ilustracją». Janusza Stannego metody na powiązanie tekstu i obrazu w książkach dla dzieci i młodzieży”. Prelegent mówił o dystansie między autorem a czytelnikiem wywoływanym przez czcionkę oraz o zastosowaniu tekstu wpisanego w ilustracje.

Kolejny panel to: „Rejony wyobraźni (fantastyka, baśń, sen)”, który moderowała dr hab. prof. UR Alicja Ungeheuer-Gołąb.

Zainicjowało go wystąpienie „Wizerunki czarownic w seriach Marcina Szczygielskiego i Nataszy Sochy: kontrasty, stereotypy, dyskusje z przeszłością” dr Alicji Wang z UJ. Podczas referatu prelegentka odpowiedziała na pytanie: czy stereotyp czarownicy w zaprezentowanych tekstach został przełamany oraz opowiedziała o nawiązaniu i polemice z europejskim wizerunkiem czarownicy.

Z kolei mgr Magdalena Kaliszewska-Henczel z UŁ w referacie zatytułowanym „Baśniowe przestrzenie książki obrazkowej” opowiedziała o procesie infantylizacji baśni oraz jak disneyowski styl zunifikował przedstawienia, co zubaża ekspresję obrazową u dzieci. Zaprezentowane zostały także przykłady kreatywnego ilustrowania oraz kreatywnych wariacji na temat baśni.

W kolejnym referacie: „Oniryczny linoryt? Lektura egzystencjalna «Dębowej kołyski» Anny Kamieńskiej” dr Dorota Tałaj z Instytutu Studiów Podypłomowych w Tychach omówiła narracyjność prezentowanego tekstu oraz zaproponowała spojrzenie na niego przez pryzmat pojęcia zbiorowej nieświadomości Carla Gustava Junga.

Ostatni panel Konferencji stanowiły „Kulturowe ramy logowizualności (II)”, których moderacji podjęła się dr hab. prof. UKEN Aleksandra Budrewicz.

Pierwszy referat, zatytułowany „Przekładalność polskiej książki obrazkowej non-fiction dla młodego odbiorcy”, wygłosiła dr hab. prof. UKEN Joanna Dybiec-Gajer. Przedstawiono w nim zabiegi dokonane podczas procesu tłumaczenia książek na język angielski, jak na przykład usunięcie odniesień do kultury i realiów Polski. Była także mowa o książkach tworzonych od początku z myślą o przekładaniu ich na inne języki.

Następnie dr Werona Król-Gierat z UKEN wygłosiła referat: „«Pucio» we włoskiej odsłonie. Synergia obrazu z tekstem w przekładzie”. Omówione zostały w nim zabiegi dokonane na tekście w celu dostosowania go dla włoskiego odbiorcy oraz różne popełnione przy tej okazji błędy i pomyłki.

Kolejne wystąpienie: „Książka obrazkowa Antje Damm «Der Besuch». Historia sfotografowana w kartonowym pudełku” przygotowała dr hab. prof. UKEN Angela Bajorek. Prelegentka przybliżyła interesującą technikę wykorzystaną przez autorkę książki w celu zilustrowania opowieści polegającej na fotografovaniu papierowych makiet oraz szerzej o stronie wizualnej tekstu.

W ostatnim referacie, zatytułowanym „«Narracyjne obrazy» współczesnych niemieckich twórców książki dla dzieci”, wygłoszonym przez dr hab. prof. UKEN Małgorzatę Chrobak, mowa była między innymi o zorganizowanej wystawie oraz warsztatach dla dzieci, podczas których miały one wykonać obraz.

Konferencja stanowiła znaczące źródło wiedzy odnośnie poruszonych tematów, jak też umożliwiła podzielenie się doświadczeniami, a prowadzone dyskusje pozwoliły jeszcze bardziej zgłębić konkretne kwestie. Całość była nie tylko informująca, ale także inspirująca. Sprzyjała temu również organizacja i panująca atmosfera.

Marek Męch

ORCID 0009-0005-7843-2991

Sprawozdanie z II Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej „Rekreacje, czyli rozerwanie umysłu pracą szkolną utrudzonego”

Poznań, 14 października 2024 roku

14 października 2024 roku, już po raz drugi, Zakład Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu, w składzie osobowym: prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr Mikołaj Brenk, dr Michał Nowicki, dr Konrad Nowak-Kluczyński, dr Anna Wojewoda oraz doktorantka Sarah Taylor-Jaskólska z udziałem Koła Naukowego Historii Kultury i Edukacji zorganizował II Wydziałowy Dzień Komisji Edukacji Narodowej pod hasłem: „Rekreacje, czyli rozerwanie umysłu pracą szkolną utrudzonego”. Głównym celem tego wydarzenia było przybliżenie społeczności akademickiej faktów związanych z działaniami Komisji Edukacji Narodowej oraz XVIII-wiecznych gier, zabaw i rozrywek jako form odpoczynku od nauki. To cykliczne spotkanie było okazją do uwrażliwienia społeczności akademickiej na ważne dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej. Wydarzenie składało się z dwóch części. Pierwsza – oficjalna część odbywała się w auli w budynku D, zaś po południu rozpoczynała się druga część w postaci warsztatów, gier i zabaw oraz gry terenowej, rozlokowana po całym Kampusie Ogrody.

W części oficjalnej spotkanie otworzyły: Dziekan kadencji 2016-2024 prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, która patronowała organizacji Dnia KEN zarówno w roku ubiegłym, jak i w obecnej jego odsłonie oraz Prodziekan WSE prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, która reprezentowała władze dziekańskie kadencji 2024-2028 i w imieniu Dziekana prof. UAM dr hab. Waldemara Segieta objęła patronat nad świętem edukacji.

Następnie na scenę wkroczyli młodzi artyści z klasy V Szkoły Podstawowej nr 71 im. Janusza Kusocińskiego w Poznaniu, którzy zaprezentowali przedstawienie teatralne: „Komisja Edukacji Narodowej oczami młodych”, wyreżyserowane przez nauczycieli: Cezarego Horla i Martę Paluszak. Przedstawienie w sposób niezwykle zabawny oraz pouczający, z zachowaniem faktów historycznych, opowiadało historię Komisji Edukacji Narodowej z 1773 roku. Licznie zgromadzona w auli społeczność nagrodziła aktorki i aktorów gromkimi brawami.

W celu usystematyzowania wiedzy z dziedziny Komisji Edukacji Narodowej prelekcję zatytułowaną: „Komisja Edukacji Narodowej – czym była? Kilka faktów” wygłosił specjalista w zakresie dziejów edukacji staropolskiej, znawca Komisji Edukacji Narodowej, współautor dwóch książek na jej temat, jednego z wykonawców projektu badawczego: *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*, realizowanego w latach 2012-2018 przez Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Pol-

skiej Akademii Nauk – dr Michał Nowicki z Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM.

Zamykając część wykładową, uczestnicy wydarzenia zostali zaproszeni do wysłuchania referatu, zatytułowanego „Cacka, zabawki i gry – czyli czym i w co się bawiono w czasach Komisji Edukacji Narodowej”, który wygłosiła prof. zw. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk, badaczka dziejów edukacji staropolskiej, współautorka książki na temat Komisji Edukacji Narodowej, wykonawczyni projektu badawczego: *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*, realizowanego w latach 2012-2018. Profesor jest też autorką wielu publikacji na temat zabaw i zabawek dziecięcych.

Już po raz drugi, w ramach Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej odbywającego się w murach Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, odbył się konkurs „Mowa pochwalna na cześć szkoły. Reforma edukacji na miarę XXI wieku”. Konkurs na najlepszą wizję reformy polskiej edukacji, podobnie jak całe wydarzenie, jest organizowany przez Zakład Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Honorowy patronat nad wydarzeniem objęli: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, Prorektor ds. relacji z otoczeniem społecznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kierownik Szkoły Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu kadencji 2016-2024, która była jednocześnie przewodniczącą Kapituły Konkursu. W skład Kapituły Konkursu weszli także: prof. zw. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk (kierowniczką Zakładu Historii Kultury i Edukacji), prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, dr Mikołaj Brenk, dr Konrad Nowak-Kluczyński, dr Michał Nowicki oraz dr Anna Wojewoda.

Celem Konkursu jest uwrażliwienie społeczności akademickiej na ważne dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej, która, przystępując do dzieła reformy systemu oświaty, postanowiła zaprosić do współpracy wszystkich obywateli potrafiących wypowiedzieć się w tej sprawie. Organizatorzy chcą przypomnieć przez to, że kwestia dbałości o edukację jest wspólnym obowiązkiem i wymaga publicznego dyskursu niezależnie od czasu.

Wynik przedstawił koordynator Konkursu – dr Konrad Nowak-Kluczyński, który następującymi słowami opisał tegoroczne zmagania:

W imieniu pracowniczek i pracowników Zakładu Historii Kultury i Edukacji oraz Kapituły Konkursu „Mowa pochwalna na cześć szkoły. Reforma edukacji na miarę XXI wieku” w ramach II Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej dziękuję wszystkim autorkom, autorom, osobom autorskim za przesłane prace konkursowe. Otrzymaliśmy inspirującą informację zwrotną. Tegoroczne postulaty okraszone zostały nutą nostalgii za czasami szkolnymi, jednakże osobom autorskim obca jest tzw. teflonowa tożsamość (...). Każda praca to edukacyjna podróż, nawet kosmiczna, nie rzadko na gapę i na pochybel rozkładowi jazdy, która portretuje szkołę jako placówkę wychowawczo-edukacyjną pełną sprzeczności, przestarzałych reguł oraz jako

wspólnotę, gdzie każdy jest inny, czyli wyjątkowy. I są to refleksje śmieszno-smutne, straszno-komiczne, ale także zadziorne językowo. Krajobraz słowa jest płynny, zmieniający się z każdym akapitem, stylistycznie zaskakujący, gramatycznie nieoczywisty. Autorzy mierzą się z pojęciem „nowej szkoły” i starej przestrzeni oraz portretem „dobrego pedagoga” wskazując na jego potrzebę ustawicznego aktualizowania wiedzy czy metodyki warsztatu pracy. Z przeszłości szkolnej wyłaniają się przemilczane historie mieszczące się w plecaku bez markowej metki, obciążonym książkami i emocjami, ale także wiara w zmianę wynikającą nie tylko z potrzeby „tu i teraz”, lecz długofalowej (r)ewolucji (...) „Inaczej mówiąc” bo takim tytułem opatrzona została zwycięska mowa, laureatką II edycji Konkursu została studentka pedagogiki resocjalizacyjnej z elementami kryminologii WSE UAM – pani Wiktoria Guza za bycie czułą przewodniczką po jawnie głoszonych i głęboko skrywanych postulatach”.

Wiktoria Guza odebrała nagrodę z rąk Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych kadencji 2016-2024 – prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej oraz Prodziekan ds. projektów, ewaluacji, sprawozdawczości naukowej i współpracy międzynarodowej Wydziału Studiów Edukacyjnych kadencji 2024-2028 – prof. UAM dr hab. Sylwii Jaskulskiej, dziękując Kapitulę Konkursu oraz wszystkim zebrany osobom za to wyróżnienie.

W drugiej części spotkania społeczność studencka miała możliwość poznać zasady oraz spróbować swoich sił w grach i zabawach z czasów Komisji Edukacji Narodowej, które prowadzili prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak oraz dr Mikołaj Brenk, a także wziąć udział w grze terenowej przygotowanej i koordynowanej przez dr Annę Wojewodę oraz mgr Sarę Taylor-Jaskólską. Odbłyły się także warsztaty czytania rękopisów i starodruków z czasów KEN prowadzone przez dra Michała Nowickiego oraz cieszące się ogromną popularnością certyfikowane warsztaty „LEGOnstrukcje tekstów Komisji Edukacji Narodowej” prowadzone przez dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego, popularyzatora i autora publikacji z zakresu społecznych i edukacyjnych zastosowań klocków LEGO.

Zakład Historii Kultury i Edukacji już teraz zaprasza na kolejny III Wydziałowy Dzień Komisji Edukacji Narodowej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w 2025 roku, który zostanie poświęcony podręcznikom.

Konrad Nowak-Kluczyński

ORCID 0000-0002-7814-1650

Anna Wojewoda

ORCID 0000-0002-8925-0123

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej: „Pedagogical Innovation in Education: Bridging Nature & Technology in Teaching Process” Poznań, 28 października 2024 roku

28 października 2024 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Pedagogical Innovation in Education: Bridging Nature & Technology in Teaching Process”, mająca na celu podsumowanie dwuletniej pracy projektu „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej. Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku dwu i wielojęzycznym” (Polish PIE, nr 2022-1-PL01-KA220-SCH-000086408), dofinansowanego przez Unię Europejską. Projekt Polish PIE (Pedagogical Innovation in Education) jest realizowany od listopada 2022 roku do listopada 2024 roku przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska – koordynator) we współpracy z następującymi instytucjami: Associació Cultural Escola Polaca (Hiszpania), Polski Skólinn í Reykjavík (Islandia), Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği (Turcja) oraz Consiglio dell’Istruzione in Lingua Polacca in Italia (Włochy). Główną koordynatorką projektu jest dr Michalina Kasprzak z Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nadrzędnym założeniem projektu Polish PIE jest wspieranie nauczycieli i kadry kierowniczej szkół polonijnych poprzez rozbudowanie i wzmocnienie ich kompetencji społeczno-przyrodniczych, z wykorzystywaniem technologii cyfrowych (narzędzi TIK). W związku z powyższym, cele projektu zorientowane są na: rozwijanie wykorzystania edukacji społeczno-przyrodniczej z użyciem nowych technologii w pracy z dziećmi, wspieranie kompetencji psychopedagogicznych, przyrodniczych i cyfrowych nauczycieli oraz kadry kierowniczej szkół polonijnych, stworzenie innowacyjnych pedagogicznie narzędzi pracy nauczyciela w środowisku dwu – i wielojęzycznym.

Organizatorem i gospodarzem wydarzenia była Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W skład Komitetu Naukowego konferencji wchodził: dr Michalina Kasprzak – przewodnicząca, dr Mateusz Marciniak – wiceprzewodniczący, dr Agnieszka Rościszewska – sekretarz, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. UAM dr hab. Aleksandra Boroń, prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. UAM dr hab. Michał Klichowski, prof. UAM dr hab. Eliza Rybska, prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet, dr Tomasz Przybyła. W skład komitetu organizacyjnego wchodził: dr Michalina Kasprzak – przewodnicząca, dr Joanna Sikorska – wiceprzewodnicząca, mgr inż. Anna Klichowska – sekretarz, dr Katarzyna Forecka-Waśko, dr Mateusz Marciniak, dr Tomasz Przybyła, dr Agnieszka Rościszewska, mgr Karina Barecka, mgr Anna Borkowska, mgr Ma-

rianna Racka, Anna Bojko, Aleksandra Dębska, Martyna Glema, Monika Góralczyk, Julia Makowska. Konferencja prowadzona była w języku polskim i angielskim (w odrębnych sekcjach). W spotkaniu wzięło udział ponad 120 osób, z czego około 40 osób to byli goście zewnętrzni – naukowcy, nauczyciele z wielkopolskich szkół i przedszkoli oraz specjaliści z organizacji oświatowych, studenci, jak również ponad 40 osób stanowili goście zagraniczni z: Islandii, Kazachstanu, Hiszpanii, Turcji, Grecji, Chin, Tajwanu i Włoch. Konferencja była podzielona na trzy części: dwie sesje plenarne w języku polskim, dwie odbywające się w tym samym czasie w języku polskim i angielskim oraz sesję warsztatową, również prowadzoną w obydwu językach.

Pierwszą sesję plenarną prowadził prof. UAM dr hab. Michał Klichowski, który przywitał wszystkich zgromadzonych gości oraz członków komitetu naukowego i organizacyjnego. Konferencję i towarzyszącą jej wystawę tras krajoznawczych uroczyście otworzyła Prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska – Prodziekana ds. projektów, ewaluacji, sprawozdawczości naukowej i współpracy międzynarodowej WSE UAM, jednocześnie życząc wszystkim zgromadzonym owocnych obrad. Następnie prof. dr hab. Aneta Lewińska z Uniwersytetu Gdańskiego wprowadziła wszystkich w tematykę języka polskiego jako obcego w kontekście dwu – i wielojęzyczności dzieci ze szkół polonijnych, w metaforycznej prelekcji „Morze to nie tylko wielka woda i plaża – opis w dydaktyce szkolnej”. Kolejne wystąpienia dotyczyły współpracy uniwersytetu i szkół polonijnych w projekcie Polish PIE. Referaty wygłosili: dr Michalina Kasprzak (główna koordynatorka projektu) na temat wspierania kompetencji nauczycieli w edukacji polonijnej i polskiej, na przykładzie projektu Polish PIE. Dr Joanna Sikorska i prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska podjęły temat wyzwania rzeczywistości cyfrowej dla dzieci z pokolenia Alfa, a dr Agnieszka Rościszewska i prof. UAM dr hab. Michał Klichowski zaprezentowali przykład innowacji dydaktycznej na podstawie metody Mini-Eduball. Prof. UAM dr hab. Eliza Rybska przedstawiła analizę podstawy programowej w kontekście poszukiwania przepisu na pasjonujące lekcje przedmiotów przyrodniczych, a dr Tomasz Przybyła omówił technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji z uwzględnieniem przyrody. Sesję zakończył referat dra Mateusza Marciniaka, który zaprezentował wyniki badań w wystąpieniu „Codzienne życie szkół polonijnych – analiza SWOT”.

W drugiej sesji plenarnej moderatorem był dr Tomasz Przybyła. Sesja ta dotyczyła warsztatu pracy pedagoga w edukacji polskiej i polonijnej, ze szczególnym uwzględnieniem tematycznym fauny i flory oraz wykorzystania narzędzi TIK. Przedstawiciele z różnych krajów zaprezentowali działalność przyrodniczą uczniów i wyzwania edukacyjne nauczycieli, podjęte w ramach realizacji projektu Polish PIE w Hiszpanii – mgr Ewa Hojna, Associació Cultural Escuela Polaca, Islandii – mgr Mariola Bondnarow, mgr Katarzyna Dreksa, Polski Skólinn í Reykjavík, Turcji – mgr Monika Iştin, mgr Aleksandra Kadirsoy, Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği. Działalność wydziałową i uniwersytecką oraz założenia outdoor education w projekcie Polish PIE zaprezentowała mgr inż. Anna Klichowska, WSE UAM w Poznaniu.

Kolejna część konferencji była prowadzona w dwóch sesjach w tym samym czasie. Sesję trzecią moderowała dr Katarzyna Forecka-Waśko w języku polskim. Prelekcje dotyczyły zastosowania innowacji pedagogicznych związanych z edukacją przyrodniczą i narzędzi TIK w szkołach w Polsce i za granicą. Wysłuchaliśmy referatów na temat „Polskie Legendy, Bohaterowie i Regiony: kształtowanie tożsamości narodowej w Projektach Polskiej Szkoły im. Ireny Sendlerowej w Walencji” – Karolina Ewa Głowacka, Hiszpania, „Przedszkole „Leśne Gzubki” w Poznaniu, czyli dzika edukacja w mieście” – Aleksandra Piskorska, Przedszkole „Leśne Gzubki” w Poznaniu, „Od ziarenka do książki”, Małgorzata Szukała, Magdalena Przybyłek, Publiczna Szkoła Podstawowa Akademia Pitagorasa w Baranowie, „Dzień Projektów – jak wygląda u nas współpraca” – Anna Maria Cieślarczyk-Adamczewska, SP nr 58 im. Jerzego Kukuczki w Poznaniu oraz Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog, a także „Stymulacja percepcji słuchowej dziecka za pomocą dźwięków natury z wykorzystaniem technologii”, Natalia Martenka, Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna „Centrum Rozwoju Dziecka” w Szczytnikach.

Moderatorem w sesji czwartej była dr Joanna Sikorska. Sesja ta prowadzona była w języku angielskim, w związku z tym zagraniczni uczestnicy konferencji mieli przestrzeń do zapoznania się z głównymi założeniami projektu, realizatorami i działaniami związanymi z edukacją przyrodniczą, outdoor education i wykorzystania TIK. Na początku sesji dr Michalina Kasprzak zaprezentowała referat „Introduction to Pedagogical Innovation in Education”, który wprowadził w tematykę konferencji. Następnie Aleksandra Kadirsoy, reprezentująca Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği (Turcja), z tematem „Polish PIE project at schools”, przedstawiła zgromadzonym wszystkie instytucje partnerskie oraz działania zrealizowane w szkołach polonijnych w trakcie realizacji projektu Polish PIE. W kolejnym referacie „University as a leader of HEI-school partnership for educational project” dr Mateusz Marciniak zaprezentował kwestie organizacyjne i administracyjne współpracy uniwersytetu ze stowarzyszeniami. W referacie „Polish PIE project results and inspiration for educational creation” dr Michalina Kasprzak przedstawiła główne rezultaty projektu Polish PIE, a dr Joanna Sikorska w wystąpieniu „Presentation of the project website and educational materials” zaprezentowała wszystkie materiały projektowe zamieszczone na stronie www.projektupolishpie.amu.edu.pl. Sesję podsumowano panelem dyskusyjnym.

Konferencję zakończyła sesja warsztatowa, którą koordynowała mgr inż. Anna Klichowska. Uczestnicy mieli okazję wziąć udział w różnorodnych warsztatach prowadzonych przez reprezentantów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w języku polskim: „Metoda mini-Eduball – innowacja pedagogiczna we wspieraniu procesu uczenia się”, prowadząca dr Agnieszka Rościszewska, „Gry i zabawy przyrodnicze”, prowadząca mgr inż. Anna Klichowska, oraz „Przyroda na obrazach ukryta: Zastosowanie wybranych narzędzi TIK w pracy nauczyciela”, prowadząca mgr Anna Borkowska i mgr Karina Barecka. Uczestnicy mieli także do wyboru warsztaty w języku angielskim, to jest: „Music and nature. Connection of sounds”, prowadzony przez dr Katarzynę Forecką-Waśko, „Multisensory nature observation”, prowadzony przez prof. UAM dr hab. Elize

Rybską oraz „Nature and visual art – EBRU technique to support students’ creativity”, prowadzony przez dr Michalinę Kasprzak.

Dziękujemy wszystkim prelegentom za inspirujące wystąpienia, które stanowiły wartościowy wkład w treści konferencji oraz wszystkim gościom za aktywny udział w części naukowej oraz warsztatach. Składamy podziękowania na ręce Pana Dziekana WSE UAM w Poznaniu – prof. UAM dr hab. Waldemara Segieta za organizacyjne i merytoryczne wsparcie. Podziękowania kierujemy również do członkiń i członków komitetu naukowego oraz organizacyjnego za pomoc w przygotowaniu i zrealizowaniu tego przedsięwzięcia.

Marianna Racka

ORCID 0009-0000-3987-9647

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

DANUTA KOPEĆ, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARZENA BUCHNAT, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MONIKA OŁĘDZKA, mgr, Wydział Nauk Humanistycznych, Uniwersytet w Siedlcach, Faculty of Arts, Masaryk University, Upper Economic Secondary School in Siedlce

MARK BENESIO CARACE, dr, Business Administration and Management, Philippine Christian University, Vinschool Central Park - Ho Chi Minh City, Vietnam

SUSANA DE OLIVEIRA TOMAZ, mgr, Westlake Girls High School, New Zealand

BENNY PAN, mgr, Rototuna Senior High School, New Zealand

PENGFEI JIANG, mgr, Zhuji Ronghuai Foreign Language, China

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, prof. UMCS dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

MAŁGORZATA ZIÓŁKOWSKA, mgr, kustosz dyplomowany, Oddział Informacji Naukowej, Biblioteka Główna UMCS w Lublinie

MATEUSZ MARCINIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA FORECKA-WAŚKO, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SYLWIA JASKULSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIKOŁAJ BRENK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ DASZKIEWICZ, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

KATARZYNA SCHRAGER, mgr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

ADAM PIETRUSZKA, mgr, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

II. RECENZJE I NOTY

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

MAREK MĘCH, mgr, Wydział Antropologii i Kulturoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA WOJEWODA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIANNA RACKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przrzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.

Wzór References

Książka

Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej

Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma

Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety

Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy

Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artikel/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 12,75 Ark. druk. 11,25

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

ISSN 1233-6688

